

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

JOELMA DE SOUZA ROCHA

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ENSINO DE LÍNGUA E  
POLÍTICA LINGUÍSTICA**

PONTA GROSSA  
2019

JOELMA DE SOUZA ROCHA

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ENSINO DE LÍNGUA E  
POLÍTICA LINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, junto ao Programa de Pós-Graduação (*stricto sensu*) em Estudos da Linguagem, dentro da linha de pesquisa Pluralidade, Identidade e Ensino, como requisito parcial de avaliação para a obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Djane Antonucci Correa.

PONTA GROSSA

2019

R672 Rocha, Joelma de Souza  
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ensino de língua e política linguística / Joelma de Souza Rocha. Ponta Grossa, 2019.  
151 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Djane Antonucci Correa.

1. Professor - língua portuguesa. 2. Agência. 3. Políticas linguísticas. 4. Base Nacional Comum Curricular. I. Correa, Djane Antonucci. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e Subjetividade. III.T.

CDD: 469

JOELMA DE SOUZA ROCHA

***A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ENSINO DE  
LÍNGUA E POLÍTICA LINGUÍSTICA***

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de  
Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa,  
Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 10 de setembro de 2019.



Djane Antonucci Correa  
Doutora em Letras - Universidade Estadual de Ponta Grossa



Joana Plaza Pinto  
Doutora em Linguística - Universidade Federal de Goiás



Letícia Fraga  
Doutora em Linguística - Universidade Estadual de Ponta Grossa

*Dedico este trabalho*

*Aos meus pais, exemplos de fé, amor e  
superação, por terem me apoiado  
incondicionalmente e por serem presença  
constante em minha vida.*

*Aos meus professores, por serem minhas  
fontes de inspiração.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por ser minha fortaleza durante toda a pesquisa. Ele que sempre me fez crer que tudo acontece por algum motivo e sempre na hora certa.

À minha família, que sempre me apoiou e acreditou na realização deste sonho. Agradeço, principalmente, aos meus pais e aos meus irmãos por sempre me ajudarem a ser mais forte do que eu acreditava ser e por me incentivarem a correr atrás dos meus sonhos.

Agradeço, de modo especial, ao Rafael, meu amor, por ter estado ao meu lado desde o início desta caminhada, me incentivando a prosseguir nos momentos difíceis, auxiliando nos afazeres e compreendendo a minha ausência durante o tempo de pesquisa.

Com todo carinho e admiração que se pode ter por uma pessoa, não poderia deixar de agradecer à professora Djane Antonucci Correa por ter acreditado desde o início em meu potencial, por me acolher tão prontamente e me ajudar a concretizar este sonho. Serei sempre grata por ter me dado a oportunidade de crescer academicamente e por "não esquecer-se de mim".

Agradeço também à professora Letícia Fraga por ter me ensinado tantas coisas, desde o início da graduação, principalmente por ter me apresentado a Política Linguística. Sou grata também pelas contribuições na qualificação da dissertação.

Agradeço de modo especial à professora Joana Plaza Pinto pelas valiosas contribuições na qualificação deste trabalho.

Aos meus colegas do Mestrado, pelo companheirismo e amizade. Em especial, à Ivete, à Claudia, à Evelin, à Lilian e ao Mariano.

À coordenação do programa, à secretária Vilma e a todos os professores do programa de Mestrado em Estudos da Linguagem pelos conhecimentos e reflexões compartilhadas.

À todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa.

## RESUMO

ROCHA, Joelma de Souza. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ensino de língua e política linguística.** 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019.

Este trabalho objetiva problematizar o papel que a Base Nacional Comum Curricular (2017) possibilita ao professor exercer como agente de políticas linguísticas com vistas a: destacar o posicionamento político linguístico que orienta o componente curricular Língua Portuguesa, para os ensinos infantil e fundamental, na Base Nacional Comum Curricular (2017); descrever a concepção de língua(gem) defendida no referido documento, buscando observar o modo como a Língua Portuguesa é gerida por ele e se tal abordagem de língua(gem) aponta (ou não) para a manutenção dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil; relacionar as políticas linguísticas presentes em tal documento com os discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. A metodologia de pesquisa utilizada corresponde ao levantamento bibliográfico e à pesquisa documental dentro da perspectiva qualitativa (OLIVEIRA, 2007; LUDKE; ANDRÉ, 2015) e considera o viés da pragmática (RAJAGOPALAN, 2014b) para as discussões dos resultados. No que corresponde ao aporte teórico adotado, abordamos os seguintes temas, apoiando-nos, principalmente, nos respectivos autores: multilinguismo no Brasil (OLIVEIRA, 2009; MAHER, 2013), política linguística e o ensino de línguas (CALVET, 2007; CORREA, 2009, 2010, 2014, 2017a, 2017b; RAJAGOPALAN, 2013), políticas linguísticas relacionadas à Língua Portuguesa (ALTENHOFEN, 2013; BUNZEN, 2011; MAHER, 2013; OLIVEIRA, 2002-2009; SILVA, CYRANKA, 2009; PINTO, 2014) e agência (DURANTI, 2004; RAJAGOPALAN, 2013). Os dados analisados demonstraram que a Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa intervém no domínio linguístico, de modo que traz uma concepção de língua(gem) que deve ser colocada em prática nos currículos. Desse modo, o documento sinaliza, principalmente, para as seguintes políticas linguísticas *in vitro*: a soberania da escrita e da norma padrão; a “acolhida” (inevitável) à variação linguística, integrada no documento respeitando uma norma unificadora – padrão – e, nesse sentido, sinaliza também para a padronização da Língua Portuguesa. Tais políticas linguísticas *in vitro* se relacionam tanto com os instrumentos de planificação linguística apontados por Calvet (2007) - escrita, léxico e padronização – quanto com as hegemonias sobre língua no Brasil apontadas por Pinto (2014) - a unidade linguística (ou variação monolíngua), a hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear língua/escrita/cognição. Desse modo, a abordagem de língua(gem) presente no documento, aponta para a manutenção dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil, bem como para a coexistência das contradições de tais discursos hegemônicos. Pois os letramentos digitais, bem como a cultura digital, caros às práticas identitárias contemporâneas, que trabalham no sentido oposto às hegemonias mencionadas, são incluídos no documento, mas com a ressalva de que são secundários se comparados à escrita e a norma padrão, principalmente. Além disso, foi possível perceber que os conhecimentos que os alunos devem adquirir e aplicar, de acordo com o documento, estão em consonância com os conhecimentos avaliados nas provas das avaliações em larga escala. Pudemos perceber também que, durante a formulação do documento, a voz ouvida foi prioritariamente a dos apoiadores do documento – movidos pelos interesses econômicos e mercadológicos - e não a dos professores. Diante disso, concluímos que são muitas as instituições que agenciam as questões linguísticas no Brasil, o documento analisado é um importante agente de imposição linguística e a agência dos professores de Língua Portuguesa são determinantes para que as exigências do documento sejam colocadas em prática, pois, mesmo que subordinados a instituições mais poderosas, os professores possuem certa autonomia. O posicionamento adotado pelos professores em sala de aula, o modo como eles trabalharão tais questões é que garantirão (ou não) a efetivação dessas políticas linguísticas, uma vez que seus atos de fala, reiterados continuamente, possibilitam entendimentos e agenciamentos sobre e por meio da linguagem. Em suma, apesar do caráter descritivo do documento, se apresentam possibilidades de agenciamentos aos professores, desde que este seja capaz de identificar o posicionamento político linguístico incrustado no documento.

**Palavras-chave:** Professor de Língua Portuguesa. Agência. Políticas linguísticas. Base Nacional Comum Curricular.

## ABSTRACT

ROCHA, Joelma de Souza. **The Base Nacional Comum Curricular (BNCC): language teaching and language policy**. 2019. 151 f. Dissertation (Master in Language Studies) - Ponta Grossa State University, 2019.

This paper aims to discuss the role that the Base (2017) enables the teacher to play as an agent of language policies in order to: highlight the linguistic political position that guides the Portuguese Language curriculum component, for pre-school and elementary school, in the Base Nacional Comum Curricular (2017); describe the conception of language defended in this document, seeking to observe the way the Portuguese language is managed by it and whether such approach of language points (or not) to the maintenance of hegemonic discourses about language in Brazil; to relate the linguistic policies present in such document with the hegemonic discourses about language in Brazil. The research methodology used corresponds to the bibliographic and documentary research within the qualitative perspective (OLIVEIRA, 2007; LÜDKE; ANDRÉ, 2015) and considers the pragmatic bias (RAJAGOPALAN, 2014b) for discussions of results. With regard to the theoretical framework adopted, we address the following themes, mainly based on the respective authors: multilingualism in Brazil (OLIVEIRA, 2009; MAHER, 2013), language policy and language teaching (CALVET, 2007 ; CORREA, 2009, 2010, 2014, 2017a, 2017b; RAJAGOPALAN, 2013), language policies related to the Portuguese Language (ALTENHOFEN, 2013; BUNZEN, 2011; MAHER, 2013; OLIVEIRA, 2002-2009; SILVA, CYRANKA, 2009 ; PINTO, 2014) and agency (DURANTI, 2004; RAJAGOPALAN, 2013). The data analyzed showed that the Base Nacional Comum Curricular of Portuguese Language intervenes in the linguistic domain, so that brings a conception of language that should be put into practice in the curriculum. Thus, the document mainly points to the following in vitro language policies: the sovereignty of writing and the standard norm; the "welcome" (inevitable) to the linguistic variation, integrated in the document respecting a unifying norm - standard - and, in this sense, also signals the standardization of the Portuguese language. Such in vitro language policies relate both to the linguistic planning instruments pointed out by Calvet (2007) - writing, lexicon and standardization - and to the hegemony over language in Brazil pointed out by Pinto (2014) - the linguistic unit. (or monolingual variation), the written / oral hierarchy and the linear correspondence language / writing / cognition. Thus, the approach of language present in the document points to the maintenance of hegemonic discourses about language in Brazil, as well as to the coexistence of the contradictions of such hegemonic discourses. For digital literacies, as well as digital culture, valued to contemporary identity practices, which work in the opposite direction to the hegemonies mentioned, are included in the document, but with the exception that they are secondary compared to writing and the standard norm. Moreover, it was possible to realize that the knowledge that students should acquire and apply, according to the document, is in line with the knowledge evaluated in the tests of the large-scale evaluations. We also noticed that during the formulation of the document, the voice heard was primarily of the supporters of the document - driven by economic and market interests - and not the teachers' voice. In view of this, we conclude that there are many institutions that deal with language issues in Brazil, the document analyzed is an important agent of language imposition and the Portuguese Language teachers agency are crucial for the document's requirements to be put into practice, even if subordinated to more powerful institutions, teachers have some autonomy. The position adopted by teachers in the classroom, the way they will work on such issues will guarantee (or not) the implementation of these language policies, since their continuously reiterated speech acts enable understanding and agency about and through language. In short, despite the descriptive nature of the document, there are possibilities for mentoring teachers, provided that it is able to identify the linguistic political position embedded in the document.

**Keywords:** Portuguese Language Teacher. Agency. Language policies. Base Nacional Comum Curricular.

## LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CELPE-BRAS – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros  
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária  
CME – Conselho Municipal de Educação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FME – Fórum Municipal de Educação  
LA – Linguística Aplicada  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
LLECE – Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina  
MEC – Ministério da Educação  
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
ONG – Organização não Governamental  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEC – Projeto de Emenda Constitucional  
Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PROVIC – Programa Voluntário de Iniciação Científica  
Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SEDEC – Secretaria Municipal de Educação  
TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação  
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>10</b>  |
| <b>CAPÍTULO I - NOSSAS BASES TEÓRICAS</b> .....                                     | <b>19</b>  |
| 1.1 A LÍNGUA PORTUGUESA DO/NO BRASIL .....  | 19         |
| 1.2 O MULTILINGUISMO NO BRASIL.....   | 28         |
| 1.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: UM RETROSPECTO.....                    | 33         |
| 1.4 DISCURSOS HEGEMÔNICOS SOBRE LÍNGUA NO BRASIL E SUAS<br>CONTRADIÇÕES .....       | 43         |
| 1.5 POLÍTICA LINGUÍSTICA.....   | 51         |
| 1.6 SOBRE AGÊNCIA E AGENCIAMENTO .....  | 61         |
| <b>CAPÍTULO II - METODOLOGIA</b> .....  | <b>72</b>  |
| 2.1 LINGUÍSTICA APLICADA .....  | 72         |
| 2.2 PESQUISA QUALITATIVA E ABORDAGEM PRAGMÁTICA.....                                | 73         |
| 2.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS .....  | 78         |
| <b>CAPÍTULO III - DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS GERADOS</b> .....                   | <b>83</b>  |
| 3.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR..                        | 83         |
| 3.2 A ORGANIZAÇÃO DO DOCUMENTO.....   | 100        |
| 3.3 O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA E A CONCEPÇÃO<br>DE LÍNGUA(GEM) ..... | 102        |
| 3.4 LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA.....   | 111        |
| 3.5 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....   | 118        |
| 3.6 NORMA PADRÃO E NORMA CULTA.....   | 128        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | <b>137</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | <b>143</b> |

## INTRODUÇÃO

Considero ser relevante iniciar este trabalho narrando um pouco sobre minha trajetória escolar, de modo a explicitar, também, a forma como alguns dos professores que tive agiram sobre mim. Ingresso na escola no ano 2000, já na 1ª série, com seis anos de idade, em uma escola pública municipal, na cidade de Imbituva, Paraná. Naquela época, o pré-escolar era facultativo e, por opção de meus pais, ingressei na 1ª série sem ter passado pelo pré-escolar. Lembro-me de gostar muito das duas professoras que tive nesse primeiro ano escolar, além de me ensinarem as primeiras letras, me ensinaram uma das coisas que acredito ser uma das mais importantes em minha vida, que o ato de ensinar envolve humanidade. O carinho e a preocupação com os alunos eram muito presentes.

Já na 3ª e 4ª série, recordo-me de ter plena convicção de que queria ser professora, eu adorava ir para a escola e já via a docência como algo muito nobre. A professora foi a mesma nos dois anos e sempre valorizava minhas produções, assim como me incentivava a ajudar os colegas que apresentavam dificuldade. Isso foi despertando cada vez mais em mim o gosto pelo ensino. Um dia, essa mesma professora, que era formada em Letras Português/Inglês, pela UEPG, disse algo que me marcou profundamente. Na ocasião, alguns alunos indisciplinados estavam interrompendo a explicação e ela, naturalmente, chamou a atenção deles, que logo a responderam rispidamente. Em seguida, a professora disse a seguinte frase “Meu objetivo não é ser uma professora boa, mas uma boa professora”, fiquei pensando nessa frase até chegar à conclusão que ser bom em algo não quer dizer que se tenha que agradar a todos, mas, sim, ter comprometimento com o que se propõe a realizar e fazê-lo da melhor forma possível. Daquele dia em diante passei a desejar ainda mais ser como aquela professora, inclusive a ter a mesma formação que ela, mesmo não sabendo como poderia concretizar esse desejo.

A convicção de querer ser professora de Língua Portuguesa só aumentou ao longo do ensino fundamental, as aulas de Português eram sempre as preferidas. Quando terminei a 8ª série, disseram na escola que poderíamos fazer o magistério se quiséssemos, lembro que fiquei muito animada e decidi, no ano seguinte, cursar o magistério concomitantemente com o ensino médio, mas com a duração de quatro anos.

Durante o período que cursei o magistério, realizei os estágios obrigatórios e remunerados na rede pública municipal, uma vez que minha formação havia se efetivado em escolas da rede pública, também. Por meio dos estágios, pude constatar o quanto eu desejava me tornar professora, mesmo que não fosse, ainda, de Língua Portuguesa, mas de séries iniciais. Por isso, decidi prestar concurso em 2012 para atuar como educadora infantil, consegui passar, mas não fui chamada de imediato, isso só ocorreu em 2014.

No último semestre do magistério, decidi prestar vestibular para Letras Português/Inglês, na UEPG, assim como minha professora do ensino fundamental, e, para minha surpresa, consegui passar. Após concluir o magistério, iniciei a licenciatura e pude continuar a realizar os estágios remunerados na Educação Infantil, em Imbituva. Lembro-me que o primeiro semestre da graduação foi um dos mais difíceis, pois trabalhava durante o dia em Imbituva, e, depois, ia de van para a cidade de Ponta Grossa, que fica a, aproximadamente, 60 Km, para poder cursar, à noite, a licenciatura. Além do estranhamento que o novo ambiente causou, as expectativas que eu tinha de aprender gramática na universidade não se concretizaram, levou algum tempo para que eu percebesse que o curso de Letras ia muito além disso.

Essa percepção começou a mudar quando, no segundo semestre, nas aulas da disciplina de Política Linguística, entendi que questões políticas determinavam o modo como o ensino de línguas se efetivava. Eu desconhecia totalmente essas questões tanto que, no primeiro semestre, minhas notas, nas avaliações da disciplina, foram muito baixas, não conseguia compreender as discussões feitas em sala. Essas notas baixas me forçaram a reler várias vezes o material da disciplina, até que entendi, finalmente, tudo o que a professora havia dito durante as aulas. A partir de então, passei a perceber a importância de se estudar Política Linguística e a gostar de discutir as questões que envolvem essa temática. Não tenho dúvidas da agência da professora Letícia Fraga, que lecionava essa disciplina, sobre minhas concepções sobre língua e ensino de língua.

Outra professora que agiu de forma positiva sobre minhas concepções sobre ensino de língua, não menos importante que a mencionada anteriormente, foi a professora Djane Antonucci Correa, que lecionava a disciplina de Língua e Texto, também no primeiro ano da graduação. Recordo-me que, na época, a metodologia das aulas dessa disciplina causaram estranhamento em todos os alunos da turma,

uma vez que estávamos acostumados com uma metodologia mais tradicional - em que se realiza uma atividade e logo se recebe um retorno, seja por meio de notas ou de formas “corretas” de realizá-la - e não era essa a metodologia utilizada pela professora da disciplina mencionada. Não recebíamos o retorno da forma que imaginávamos, nossos textos não eram corrigidos e nem eram avaliados por meio de notas. No início, isso foi muito frustrante, mas ao longo das aulas eu mesma percebia, por meio de autoavaliações constantes que a professora promovia como poderia melhorar minha escrita. Um semestre de aulas dessa disciplina foi o suficiente para que eu mudasse as concepções que eu tinha com relação a metodologia e ensino de línguas. Eu começava, também, a adquirir mais autonomia.

Essa mesma professora, ainda no primeiro semestre, foi quem me fez ter mais certeza de que eu estava no caminho certo. Acreditando que eu tinha potencial, me convidou para fazer iniciação científica, mas naquele ano eu não me enquadrava nas vagas disponíveis para orientação. Não esquecendo do convite, no ano seguinte, voltei a falar com a professora sobre a iniciação científica, para que não se esquecesse de mim. Assim, no segundo ano da graduação, por meio da iniciação científica, comecei a pesquisar questões relacionadas ao ensino de línguas, política linguística e documentos oficiais. As pesquisas de iniciação científica, no quarto ano da graduação, culminaram em um trabalho de conclusão de curso<sup>1</sup> que discutia, além das questões mencionadas acima, a agência do professor de línguas.

A partir dos resultados da pesquisa realizada para o trabalho de conclusão de curso, passei a ter mais convicção de que muitos dos professores com os quais convivi contribuíram significativamente para que me tornasse quem eu era, inclusive para que mudasse muitas das concepções que eu tinha sobre língua(gem) e ensino de línguas. Minha identidade foi e, ainda, é construída com ajuda desses agentes – professores -, por isso, quando resolvi, neste mesmo ano, me inscrever para a seleção do mestrado, o papel dos professores como agentes de política linguística não poderia deixar de ser mencionado em meu projeto. Esse tema me move profundamente, ainda que, atualmente, minha experiência em sala de aula se concentre na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, pois neste ano, 2019,

---

<sup>1</sup> **Políticas linguísticas no ensino de línguas:** um estudo inicial sobre o papel do professor como agente de políticas linguísticas.

comecei a lecionar na rede pública municipal da cidade de Ponta Grossa, podendo, desse modo, atuar em uma turma de 2º ano.

Nesse sentido, mesmo que, até então, não tenha tanta experiência como professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino fundamental e Médio, não deixo de fazer política linguística com as turmas de alunos menores. Agora, enquanto pesquisadora, mestranda de um programa de pós-graduação *stricto sensu*, tenho a oportunidade de ampliar a discussão sobre a temática, iniciada na graduação, e, de alguma forma, contribuir para a percepção da importância de se discutir tal temática.

Desse modo, a partir de minha trajetória acadêmica, quando penso em ensino de língua, são várias as questões que emergem em minha mente, dentre elas destaco: as relacionadas às políticas linguísticas, uma vez que o que se realiza em sala de aula é reflexo dessas políticas; a construção dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil e, não menos importante que as questões anteriores, a agência dos professores e das demais instituições agenciadoras no processo de ensino. Tais questões são essenciais para este trabalho e serão explicadas mais adiante.

A percepção de que tais questões são essenciais quando se pensa em ensino de língua não me ocorreu tão rapidamente, como mencionei anteriormente, uma vez que elas não são tão discutidas quanto deveriam. Durante o período da graduação, iniciada em 2013, pude perceber que a discussão sobre política linguística, seja em formato de disciplina ou não, é muito pequena se considerarmos a importância do tema para a formação dos acadêmicos. Fraga (2014) afirma que “a discussão sobre políticas linguísticas em formato de disciplina que se dedica sistematicamente à temática ainda é rara e, quando acontece, é mais comum que ela se dê em âmbito de pós-graduação” (FRAGA, 2014, p. 52).

Dessa forma, ao longo dos anos de graduação, senti falta dessa discussão sobre políticas linguísticas, o que fez com que eu buscasse mais conhecimento na área, por meio de um projeto de iniciação científica (PROVIC-CNPQ)<sup>2</sup>. A partir dos

---

<sup>2</sup> A pesquisa de iniciação científica “Um estudo sobre os documentos oficiais e política linguística: DCE- PR e PCN em foco”, realizada de 2014 a 2015, sob a orientação da Profa. Dra. Djane Antonucci Correa, tinha por objetivo discutir a relação entre políticas linguísticas e os documentos oficiais. Por meio dessa pesquisa, pudemos: realizar um estudo mais aprofundado sobre questões relacionadas às políticas linguísticas e ensino de línguas; compreender melhor como estabelecer relações entre políticas linguísticas e documentos oficiais; comparar as DCE (2008) com os PCN (1998) no que correspondia às políticas linguísticas presentes nesses documentos.

resultados dessa pesquisa de iniciação científica e por meio do que afirma Correa (2010, p. 40), a respeito da necessidade de se observar como funcionam as políticas linguísticas e debater sobre elas, comecei a refletir sobre a importância de se discutir políticas linguísticas.

A partir dos resultados desse estudo inicial, os quais apontaram que o professor, por meio da sua agência, é capaz de interferir diretamente no destino da língua, de forma a agir sobre as políticas linguísticas em vigência, o projeto que deu origem a essa dissertação foi tomando forma.

É preciso evidenciar, nesse sentido, que o meu olhar para o papel do professor como agente de política linguística é um olhar crítico, mas o que aqui chamo de crítico não se relaciona à acepção usual da palavra, tomada no sentido de julgar, estabelecer juízo de valor. O olhar crítico ao qual me refiro está relacionado à abordagem crítica, mencionada por Rajagopalan (2017, p. 19), no prefácio<sup>3</sup> do livro *Estudos críticos da linguagem*, que corresponde

[...] a uma atitude diante da própria atividade de conduzir nossas pesquisas, uma atitude no que diz respeito à questão de direcionar nosso olhar para o mundo e, acima de tudo, a um desejo de fazer com que nossa postura enquanto acadêmicos tenha algum impacto palpável sobre nosso objeto de pesquisa (RAJAGOPALAN, 2017, p. 19).

Essa postura crítica, como salienta o autor, “não é um subproduto ou simples desdobramento de uma metodologia específica. [...] não há técnicas de pesquisa que automaticamente caracterizem o pesquisador como alguém crítico ou que o ajudem a se transformar em um” (p. 19). Desse modo,

Para ser crítico, o pesquisador precisa ter certa desconfiança em relação a *todas* as conclusões a que ele chega, especialmente quando o caminho trilhado parece oferecer conclusões simples e certeiras. E isso inclui suas próprias certezas, fruto de sedimentação do seu próprio pensamento e das conclusões nele baseadas (RAJAGOPALAN, 2017, p. 19, grifo do autor).

Tal desconfiança, nesse sentido, “é oriunda de uma convicção de que a passagem de tempo e as mudanças constantes que ocorrem no mundo real podem fazer com que surja a necessidade de rever nossas posições e convicções [...]” (p. 19). Assim, de acordo com o autor, a função dessa desconfiança, “diante de nossas

---

<sup>3</sup> *Postura crítica: um olhar para o mundo.*

certezas fortemente arraigadas, e por esse motivo raramente questionadas, é de estarmos atentos ao fato incontestável de que é a teoria que precisa estar de acordo com a realidade, e não ao contrário” (RAJAGOPALAN, 2017, p. 19).

Partindo das considerações sobre essa postura crítica, discutida por Rajagopalan (2017), e reconhecendo a necessidade de ter certa desconfiança em relação às conclusões a que chegarei é que olho para o papel que a Base Nacional Comum Curricular (2017) possibilita aos professores exercerem como agentes de política linguística. Tomo, dessa forma, o sentido de crítico “como uma prática pós-moderna problematizadora” (PENNYCOOK, 2006, p. 67), de modo que tal criticidade se dá “na possibilidade de vislumbrar a práxis em movimento” (p. 67).

Além disso, pode-se dizer que o interesse por esse tema advém de minha consciência de que a agência de outros professores sobre minhas concepções de mundo, sobretudo de língua(gem), durante toda minha formação, foram essenciais para moldar minhas concepções atuais, bem como minha identidade enquanto professora de língua. Desse modo, acredito também que os professores podem agenciar política linguística. Nesse sentido, entendo que minha identidade, assim como minhas concepções são construídas sob a agência de várias vozes, este trabalho é escrito em primeira pessoa do plural. Mas também é escrito em primeira pessoa do singular, ao longo da introdução do trabalho, bem como quando minha trajetória é evidenciada.

Cabe ressaltar, ainda, que este trabalho está inserido na linha de pesquisa “Pluralidade, Identidade e Ensino”, a qual tem por objetivo possibilitar uma melhor compreensão da relação entre língua e sociedade, levando em consideração as situações sociolinguisticamente complexas. Dessa forma, a presente pesquisa, por abordar as seguintes temáticas: ensino de Língua Portuguesa; política linguística; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); agência do professor, vai ao encontro do que propõe a linha de pesquisa mencionada.

Outro aspecto relevante e que possibilitou a realização dessa discussão, diz respeito à metodologia adotada. Adoto os pressupostos da Linguística Aplicada, que será discutida no capítulo II. Desse modo, inicialmente optei pelo levantamento bibliográfico e pela pesquisa documental, dentro da perspectiva qualitativa (OLIVEIRA, 2007; LÜDKE; ANDRÉ, 2015) e ao longo do desenvolvimento da análise, houve a necessidade da inserção do ponto de vista da pragmática nas discussões dos resultados.

Meu foco de análise, neste trabalho, é o componente curricular Língua Portuguesa, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para os Ensinos Fundamental e Infantil, homologada em dezembro de 2017, sem a inserção da etapa do Ensino médio, que ainda não havia sido concluída.

A escolha por este objeto de pesquisa justifica-se, primeiramente, a partir de meu interesse em estudar os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, com vistas a verificar as políticas linguísticas presentes em tais documentos, como fiz em estudos anteriores, já mencionados. Outro motivo que me levou a optar pelo referido documento é que sua formulação, assim como sua homologação “apressada”, envolvem muitos debates, polêmicas e contradições, os quais não devem ser ignorados, mas analisados com cuidado, considerando os interesses subjacentes ao conteúdo prescritivo do documento, uma vez que, atualmente, ele é o documento oficial norteador do ensino de Língua Portuguesa no país. Além do mais, é preciso reiterar que o documento tem sua origem em políticas linguísticas *in vitro* (CALVET, 2007), ou seja, é um instrumento utilizado pelo Estado para a planificação linguística e, desse modo, é imprescindível analisar tal documento objetivando também perceber se as hegemonias sobre línguas no Brasil são nele reiteradas, pois tais hegemonias impactam negativamente o ensino de língua no país.

Desse modo, reconheço a não perenidade de tal documento, homologado em 2017, sem a inclusão da etapa do Ensino Médio, que só foi homologada e incluída em dezembro de 2018, ou seja, reconheço que o documento ainda pode ser revogado, pois está em fase de implementação e depende da cooperação de várias instâncias para sua real efetivação. Nesse sentido, o componente curricular Língua Portuguesa, da BNCC (2017), será analisado detalhadamente no capítulo III e possibilitará a ampliação da discussão em torno do ensino de Língua portuguesa e da agência dos professores de língua, assim como das demais instituições agenciadoras nas políticas linguísticas colocadas em prática.

Partindo do exposto acima, esta pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

## **a) OBJETIVOS**

### **i) OBJETIVO GERAL**

- Problematizar o papel que a Base Nacional Comum Curricular (2017) possibilita aos professores exercerem como agentes de política linguística.

## ii) OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Destacar o posicionamento político linguístico que orienta o componente curricular Língua Portuguesa, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para os ensinos Infantil e Fundamental;
- Descrever a concepção de língua(gem) defendida no referido documento, com vistas a observar o modo como a Língua Portuguesa é gerida por ele e se tal abordagem de língua(gem) aponta (ou não) para a manutenção dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil;
- Relacionar as políticas linguísticas presentes em tal documento com os discursos hegemônicos sobre língua no Brasil.

## b) PERGUNTAS DA PESQUISA

Tendo esses objetivos em vista, defini as seguintes perguntas de pesquisa:

- Qual a concepção de língua(gem) adotada pela BNCC (2017)?
- A BNCC (2017) atribui maior valor a alguma modalidade de língua em detrimento de outra?
- Qual a percepção do documento em relação à variação linguística? Ela é legitimada?
- A manutenção dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil pode ser observada no componente curricular de Língua Portuguesa?
- A denominação norma-padrão está presente na BNCC (2017)?

A organização da pesquisa foi pensada de forma a melhor responder às perguntas de pesquisa. Para tanto, foram organizados três capítulos. No primeiro deles apresento as bases teóricas que fundamentam o trabalho. No segundo capítulo explicito a metodologia escolhida para atingir os objetivos propostos. No

último capítulo discuto e analiso os dados gerados, bem como teço as considerações finais.

## CAPÍTULO I - NOSSAS BASES TEÓRICAS

Neste capítulo, explicitamos e discutimos as bases teóricas que fundamentam este trabalho, as quais revelam o modo como vemos nosso contexto de pesquisa, bem como o foco de análise e os dados gerados.

Inicialmente, evidenciamos como foi o processo de legitimação e fixação da Língua Portuguesa do/no Brasil. Revisitando a história de como ocorreu tal processo poderemos visualizar melhor as questões políticas, linguísticas e econômicas que envolveram esse processo, o que nos dará subsídios para que, no capítulo III – Discussão e análise dos dados -, possamos analisar o componente curricular Língua Portuguesa, na Base Nacional Comum Curricular (2017), tendo em vista esse percurso histórico.

Em seguida, abordamos, respectivamente, o multilinguismo latente no Brasil; fazemos também um retrospecto do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, de modo a clarificar como esta língua foi ganhando espaço no Brasil ao longo dos anos, até que se tornasse uma disciplina curricular nas escolas brasileiras, levando em conta os documentos oficiais que regiram e regem o ensino da Língua Portuguesa no país, bem como as abordagens teóricas que surgiram ao longo desses anos; a construção dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil, bem como sobre as contradições desses discursos; o que é política linguística, buscando bases teóricas que nos auxiliem a compreender as intervenções linguísticas em nosso país, assim como a relação entre políticas linguísticas e ensino de línguas no Brasil; os conceitos de agência e agenciamento, buscando associá-los ao papel dos professores de Língua Portuguesa como agentes de política linguística.

### 1.1 A LINGUA PORTUGUESA DO/NO BRASIL

No Brasil, há um vasto histórico de políticas voltadas ao monolinguismo, (im)postas pelo Estado brasileiro com a finalidade de privilegiar uma única língua: a Portuguesa. Por conseguinte, há a manutenção de discursos hegemônicos sobre língua no país, pois o "Estado Português e, depois da independência, o Estado Brasileiro, tiveram por política, durante quase toda a história [após a colonização portuguesa], impor o Português como a única língua legítima, considerando-a companheira do Império" (OLIVEIRA, 2002, p. 2).

Antes de explicitarmos mais detalhadamente como foi o processo de fixação e legitimação da Língua Portuguesa do/no Brasil, precisamos evidenciar a visão de Lucchesi (2017) sobre a periodização histórica sociolinguística do Brasil, pois, segundo o autor, a forma de entender a história da Língua Portuguesa depende das decisões metodológicas que se toma ao longo do caminho descritivo.

Lucchesi (2017, p. 349), para apresentar a periodização que propõe, parte da “síntese de Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004: 14), que definiu a história sociolinguística do Brasil como a passagem de ‘um multilinguismo generalizado a um multilinguismo localizado’”. Como reporta o autor, cerca de “mais de mil línguas indígenas eram faladas no território brasileiro no início do século XVI (Rodrigues 1993), e mais de duzentas línguas africanas foram introduzidas no país pelo tráfico negreiro, entre 1550 e 1850 (Petter 2006)”. A partir desses dados o autor nos alerta para um paradoxo:

Hoje cerca de 98% da população têm o português como língua materna, conquanto o Brasil seja também, e paradoxalmente, um dos países de maior diversidade linguística do planeta, com centenas de línguas indígenas pertencentes a cinco famílias tipologicamente diferenciadas (embora a maioria esteja em vias de desaparecimento) e dezenas de línguas de imigração (LUCCHESI, 2017, p. 349).

Nesse sentido, a diversidade linguística brasileira se concentra em apenas dois por cento da população do país, o que justifica, segundo Lucchesi (2017), a definição de “multilinguismo localizado”, de Mattos e Silva. Essa realidade apontada pelo autor é consequência do violento processo de homogeneização linguística pelo qual passou (e ainda passa) o Brasil.

De acordo com Lucchesi (2017, p. 349), a periodização da história sociolinguística do Brasil que considera apenas o português, desconsiderando o contato entre línguas é uma opção aceitável, considerando que qualquer recorte do real é legítimo no estudo científico. Entretanto, segundo o autor, o analista precisa explicitar que:

seu universo de observação exclui aproximadamente dois terços da população do Brasil, no período que vai do início da colonização até a segunda metade do século XIX, já que, nesse período, os falantes nativos de português filhos de falantes nativos de português formavam apenas um terço da população (LUCCHESI, 2017, p. 350).

Nesse sentido, ao considerar apenas o Português na periodização histórica sociolinguística do Brasil o analista manifesta uma ideologia eurocêntrica. De acordo com o mesmo autor,

Outra manifestação de uma ideologia eurocêntrica é considerar que a história linguística do Brasil se inicia em 1500. Há fatos e processos relevantes para essa configuração linguística atual que são anteriores à chegada dos colonizadores europeus ao Brasil (LUCCHESI, 2017, p. 350).

A partir dessa visão sobre tal periodização o autor propõe a *primeira fase da história sociolinguística do Brasil*: “que se inicia após o ano mil, com a expansão tupi pelo litoral, e se encerra no ano 1532, com efetivo início da colonização do Brasil pelos portugueses” (LUCCHESI, 2017, p. 363). Após essa primeira fase, o autor propõe outras três fases<sup>4</sup>.

Tendo em mente que o modo como descrevemos a história linguística do Brasil manifesta uma ideologia linguística, a partir do que apontou o autor acima citado e do que afirma Pinto (2013), no texto *Prefigurações identitárias e hierarquias linguísticas na invenção do português*, quando diz que “metodologia descritiva é ideologia linguística, que por sua vez nunca é so linguística”, salientamos a nossa tentativa de descrever o problema (a fixação e legitimação da Língua Portuguesa do/no Brasil) sem construir a hierarquização que procuramos negar, ou seja, de modo a evidenciar o violento processo de homogeneização linguística que possibilitou a hegemonia da Língua Portuguesa, “cultura”, evitando a ideologia eurocêntrica de descrição.

Tendo em vista que a história linguística do Brasil iniciou muito antes da colonização portuguesa, conforme Oliveira (2002), quando aportaram os portugueses no Brasil, falavam-se cerca de 1.078 línguas indígenas.

Das 1.078 línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 170 no ano 2000, (somente 15% do total) e várias destas 170 encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante (OLIVEIRA, 2002, p. 2).

---

<sup>4</sup> A segunda fase é chamada, pelo autor, de fase do *Multilinguismo generalizado*, a terceira de fase da *Homogeneização Linguística* e a quarta de fase do *Nivelamento linguístico* (p. 375-376). Para uma melhor compreensão de tais fases, consultar o texto completo de Lucchesi (2017): *A periodização da sociolinguística do Brasil*.

Considerando que naquela época existiam, conforme estimativas levantadas por Rodrigues (1993, p.23), 1.078 línguas em nosso território, com o tempo, indígenas, portugueses, africanos, espanhóis, entre outros, passaram a se relacionar cada vez mais entre si, o que acabou provocando a criação de uma língua franca, denominada *Língua Geral* - variedade que passou também a ser ensinada pelos jesuítas (SPINASSÉ, 2011, p. 423). Desse modo, a *Língua Geral* atendia aos fins práticos de sociabilidade, ao mesmo tempo em que mantinha vivas as demais línguas do território.

No entanto, o uso do *nheengatu* - a Língua Geral -, já utilizado não apenas por indígenas bem como por missionários e famílias portuguesas, que haviam aqui se instalado (MAHER, 2013), não agradava o governo português, uma vez que a família real estava por vir ao Brasil e essa língua não interessava ao projeto de instalação da família real. O que fez com que, em 1758, o Marquês de Pombal expedisse a chamada “Lei do Diretório”, que determinava que a Língua Portuguesa era a única que deveria ser falada, ensinada e escrita na colônia brasileira.

Por meio dessa lei, a Língua Portuguesa tornou-se a língua oficial do Brasil e os jesuítas foram expulsos do país. Assim, o Marquês de Pombal “define explicitamente para o Brasil uma política linguística e cultural que fez mudar de rumo a trajetória que poderia ter levado o Brasil a ser uma nação de língua majoritária indígena” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 20-21).

Desse modo, conforme diz Lucchesi (2017, p. 366), “a extinção de muitas línguas indígenas deveu-se [também] ao extermínio dos povos que as falavam, não obstante muitas outras tenham desaparecido pela aculturação forçada de seus falantes”. No entanto, não foram somente os povos indígenas que sofreram, os negros escravizados também sofreram com políticas de proibição do uso de suas línguas. Maher (2013) afirma, por meio de Petters (2006), que é muito difícil estimar o número de línguas africanas faladas no Brasil depois do processo de escravização, uma vez que estariam envolvidas no tráfico escravagista cerca de 200 a 300 diferentes línguas africanas.

Sobre o contato linguístico entre essas línguas Lucchesi (2009) afirma que:

A dimensão do contato linguístico na proporção das situações desencadeadas pelo tráfico negreiro pode ser medida pelo fato de que, até meados do século XIX, os portugueses e seus descendentes diretos constituíam apenas um terço da população brasileira. Os outros dois terços eram constituídos por africanos e índios e seus descendentes, com larga

predominância dos primeiros na maior parte do território brasileiro (LUCCHESI, 2009, p. 28).

Nesse sentido, conforme aponta Lucchesi (2017, p. 365-366), mesmo que a população fosse majoritariamente negra, como resultado do profundo processo de homogeneização linguística, em que há a imposição do português como língua hegemônica, nenhuma das línguas africanas conservou-se em nosso país. “O desaparecimento das línguas africanas deveu-se à desmedida violência física, cultural, simbólica e psicológica inerente ao processo de escravidão” (LUCCHESI, 2017, p. 366).

Ainda de acordo com o mesmo autor, com o encerramento do tráfico negreiro, em 1850, se extingue uma das principais fontes de multilinguismo em nosso país e, por outro lado, desencadeia-se “uma política de incentivo à imigração europeia e asiática, no bojo de um projeto de ‘branqueamento’ da sociedade que a elite brasileira encampou, na segunda metade do século XIX e início do século XX” (LUCCHESI, 2017, p. 366).

Visando o embranquecimento da população, o Estado brasileiro investiu, de forma explicitamente racista, em uma política imigratória bastante agressiva, priorizando, desse modo, a mão de obra imigrante na produção agrícola cafeeira em detrimento da população negra, que já estava no país. Com os imigrantes vieram também suas línguas maternas, provocando um reavivamento do plurilinguismo. Entretanto, esse reavivamento cessa quando Getúlio Vargas, nas décadas de 30 e 40, outorga um conjunto de leis que proíbem “os imigrantes e seus descendentes, aqui lotados, de fazerem uso de suas línguas maternas e manifestações culturais” (MAHER, 2013, p. 123).

Acreditando em um ideal de unidade nacional, “ocorrem as primeiras tentativas de assimilação do que é diverso em prol de uma ideia romântica de nação pautada no uso de uma única língua [...]”.(ALTENHOFEN, 2013, p. 108). E, segundo Oliveira (2009), o Estado Novo (1937-1945), regime ditatorial instaurado por Getúlio Vargas, marca o ponto alto da repressão às línguas alóctones, por meio da *nacionalização do ensino*. Assim, nesse período,

o governo ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas (OLIVEIRA, 2009, p.22).

Dessa forma, o Estado brasileiro, durante quase toda a história, teve por política im(por) o Português como a única língua legítima, uma vez que a política linguística do Estado sempre foi a de reduzir o número de línguas. Como diz Oliveira (2002), num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento linguístico - de sua substituição pela Língua Portuguesa.

No entanto, precisamos considerar que a legitimação do Português como a língua brasileira é parte de uma política de Estado. Desse modo, é necessário que tentemos ver essa política monolingualizadora considerando sua conveniência para o país, pois, dentro do modelo nacionalista brasileiro o monolingüismo torna-se muito mais conveniente ao Estado do que o multilingüismo. Nesse sentido, como nos leva a pensar Wess (2015),

As medidas de intervenção do Estado Português representado pelo Marquês de Pombal, foram antidemocráticas, contra as diversidades linguísticas, causadoras da extinção de muitas línguas indígenas, mas também foram um planejamento de estatuto, que contribuiu de certa forma para a posição atual da Língua Portuguesa no mundo e o seu valor. Um mal necessário? (WESS, 2015, p. 27).

Tendo essa questão em mente, no século XVI a Língua Portuguesa, no Brasil, torna-se a língua do império português, desvinculando-se de outras línguas. Neste mesmo século, como apontam Sobrosa e Sturza (s/d), “em função das cruzadas, da navegação, do comércio e da evangelização, os portugueses se deparam com uma grande quantidade de novas línguas e dialetos”, com isso tomam consciência de que a Língua Portuguesa deveria reafirmar-se frente às línguas já existentes e as que estavam por surgir. No entanto, é preciso salientar que tal contato entre essas línguas e dialetos poderia ter gerado outros resultados, se as ideologias linguísticas em formação no Estado português nos séculos XVI e XVII fossem outras, ou seja, se o modelo nacionalista monolíngue não imperasse no território brasileiro a Língua Portuguesa poderia conviver com as demais, já existentes, sem sobrepor-se violentamente a elas.

Mas somente depois da independência, como apontam as autoras acima citadas, é que a Língua Portuguesa torna-se a língua nacional do país e, desde então, vai adquirindo características próprias que a diferenciam da língua de Portugal. Nesse sentido, a Língua Portuguesa, de acordo com Guimarães (2007, p.

80), é tida nessa época como uma língua de cultura, diferentemente das línguas indígenas e africanas que são vistas como primitivas e selvagens.

Nesse sentido, como bem reporta Pinto (2014, p. 64), após o período colonial, outras ações também “construíram a presunção, e consequente institucionalização, da Língua Portuguesa como homogênea e única língua nacional nas diversas medidas legais da educação no século XIX e nas constituições do século XX”:

em 1827, uma Lei da Câmara dos Deputados determinava a criação de “escolas de primeiras letras”, prescrevendo o ensino da “gramática da língua nacional” como um dos objetivos da escola básica (SAVIANI, 2002). A Constituição de 1946, com o artigo 132, que exige que o eleitor deve se “expressar em língua nacional”, e o artigo 168, que obriga o ensino “na língua nacional” (BRASIL, 1946), instaura pela primeira vez a ideia de uma “língua nacional”, ausente nas constituições anteriores, e repetida na Constituição de 1967 (BRASIL, 1967). A Constituição de 1988 explicita: “Art. 13. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.”, e também Artigo 210: “§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1988). Durante o Estado Novo, na década de 1930, a nacionalização do ensino veio acompanhada de uma rigorosa política contra línguas de imigrantes, e assim foram fechadas escolas bilíngues ou que não ensinavam o português, e foram proibidos usos de outras línguas além do português (ALTENHOFEN, 2004). (PINTO, 2014, p. 64).

Desse modo, diante do que explicitamos até aqui, pensar a legitimação da Língua Portuguesa como parte de uma política de Estado que favorece o país no que corresponde à legitimação de uma língua/identidade nacional e à reafirmação do Português Brasileiro, que assume uma projeção mundial e se reafirma em relação às outras línguas, tornando-se uma língua veicular internacional com fins mercadológicos, tendo em mente todos os meios utilizados pelo Estado para que isso se concretizasse, é algo muito difícil, por isso é importante que pensemos no questionamento de Wess (2015), a legitimação do Português como a língua do Brasil foi “Um mal necessário?”.

A resposta para tal questionamento, a partir do que dissemos até o momento, é não, não conseguimos ver o violento processo de imposição e legitimação da Língua Portuguesa, arquitetado pelo Estado, como algo necessário. Como dissemos anteriormente, tal imposição é impulsionada pelas ideologias linguísticas em formação no Estado português nos séculos XVI e XVII, em que o modelo nacionalista monolíngue já imperava. Desse modo, se as ideologias

linguísticas fossem outras no território brasileiro, as coisas poderiam ter sido diferentes, a Língua Portuguesa poderia ter convivido com as demais, já existentes, sem impor-se a elas.

Não temos como saber como teria sido a história da Língua Portuguesa do Brasil ou se ela seria hoje a língua oficial, caso os “glotocídios” não tivessem existido no país. No entanto, é necessário compreendermos que o discurso em torno da legitimação da Língua Portuguesa como parte de uma política de Estado, que favorece o país, existe e precisa ser discutido como tal. Assim, as medidas de imposição precisam ser vistas também como “um planejamento de estatuto, que contribuiu de certa forma para a posição atual da Língua Portuguesa no mundo e o seu valor” (WESS, 2015, p. 27).

Contudo, sabendo que o Estado dizimou muitas línguas, em sua maioria indígenas, para que a Língua Portuguesa chegasse a sua atual posição, somos levados a uma outra reflexão. A legitimação da Língua Portuguesa como língua oficial do Brasil, (im)posta pelo Estado, foi positiva para quem? Para os povos que tiveram suas línguas dizimadas certamente não.

Tendo isso em mente, salientamos, por meio de Nascimento (2015, p. 466), que a construção de uma língua hegemônica oficializada e sua imposição aos povos conquistados foi uma estratégia do Estado para garantir a manutenção do poder. Isso aconteceu, como afirma o mesmo autor, “através da assimilação dos povos indígenas aos interesses hegemônicos em território brasileiro”.

Segundo Nascimento (2015, p. 466), como consequência disso, as “práticas comunicativas em Língua Portuguesa passaram a fazer parte do panorama sociolinguístico das populações indígenas brasileiras” - não de todas, mas, pelo menos, de algumas delas. Uma vez sendo a “língua portuguesa” alçada ao status de língua oficial hegemônica, como diz Nascimento (2015), ela tornou-se “‘a língua’ que intermedeia as relações entre a população, seja ela indígena ou não-indígena, e governos, instituições, órgãos e outras instâncias e agências de poder” (NASCIMENTO, 2015, p. 466).

Nascimento (2015) ressalta ainda que é importante compreender que “se os usos de práticas comunicativas em língua portuguesa pelas populações indígenas brasileiras têm sua origem na *imposição* e na *necessidade*” na atualidade contemporânea, em que são valorizadas as relações interculturais, “esses povos têm lutado para ressignificar tais usos e práticas, reposicionando-os no pólo de um

contínuo que inicia-se, de fato, na imposição, mas que assume na atualidade o sentido de *apropriação para resistência*” (NASCIMENTO, 2015, p. 466, grifos do autor), esse novo sentido é proposto, como salienta Nascimento (2015), por Oliveira; Pinto (2011) e é, posteriormente, iterado e ratificado por Nascimento (2012).

A educação escolar, nesse sentido, segundo Nascimento (2015), é “um dos principais domínios para a *apropriação para resistência* de práticas comunicativas em língua portuguesa pelos povos indígenas brasileiros” e “desde décadas recentes, tem buscado se pautar em concepções e ações mais coerentes com a realidade indígena intercultural contemporânea” (p. 466, grifos do autor). E isso justifica, para o autor,

a preocupação de professores e professoras indígenas quanto às bases e às alternativas viáveis para a abordagem dos usos dessa língua nas escolas indígenas de forma que se torne mais um instrumento de luta contra a opressão e que se aproxime das demandas reais e situadas de suas comunidades. Em outras palavras, tem interessado aos professores e professoras indígenas abordagens que viabilizem formas significativas e culturalmente sensíveis de educação linguística, para as quais a contextualização das práticas comunicativas torna-se um imperativo (NASCIMENTO, 2015, p. 466-467).

Nessa perspectiva, a Língua Portuguesa, uma língua de imposição e opressão, “deve assumir o potencial de uma língua de relações interculturais que, se por um lado não pode ser desvinculada do passado colonial, pode servir como importante ferramenta da luta indígena na atualidade” (NASCIMENTO, 2015, p. 474-475), de forma a possibilitar a “agência no mundo através de práticas de linguagem” (p. 467).

Assim, como não se pode mais mudar o passado e nem saber como seria o presente se outras escolhas fossem feitas, nos cabe agora, tendo em mente o que ocorreu no passado, nos inspirar nos professores indígenas mencionados por Nascimento (2015) e buscar ressignificar os usos e práticas linguísticas, assumindo o sentido atual de *apropriação para resistência*, assim como o de *agência*, uma vez que podemos agir no mundo por meio das práticas de linguagem, mas antes disso precisamos nos apropriar dessas práticas.

Entretanto, é preciso salientar que, quando falamos em ressignificar os usos e práticas linguísticas inspirando-nos nos professores indígenas, temos consciência de que tal ressignificação praticada pelos indígenas não se iguala à ressignificação que nós, não-indígenas, podemos praticar. Isso porque eles tiveram suas línguas

dizimadas violentamente e, por meio dessa ressignificação, podem usar a Língua Portuguesa como ferramenta de luta na atualidade. A ressignificação a que nos referimos, diante de tudo o que apresentamos e dissemos nesse capítulo, corresponde à apropriação das práticas de linguagem para resistir e lutar contra essa força monolingualizadora, assim como contra a perpetuação dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil, mais adiante falaremos sobre tais discursos hegemônicos.

Desse modo, como nos lembram Correa e Güths (2015, p. 154), “a criação do mito do monolinguismo e da nossa própria noção de língua não é um fato concluído, pois ocorre cotidianamente”. Dito isso, na próxima seção discorreremos sobre a realidade multilíngue do nosso país.

## 1.2 O MULTILINGUISMO NO BRASIL

Como já mencionado, em 1.500, de acordo com Rodrigues (1993, p.23), existiam cerca de 1.078 línguas no Brasil<sup>5</sup>, dentre elas línguas indígenas e de imigração. Dessas 1.078, atualmente, segundo o site colaborativo *Ethnologue Languages of the World*<sup>6</sup>, restam no país 238 idiomas individuais, dos quais 218 estão vivos e 20 estão extintos. “Das línguas vivas, 202 são indígenas e 16 não indígenas. Além disso, 7 são institucionais, 30 estão em desenvolvimento, 27 são vigorosos, 57 estão com problemas e 97 estão morrendo”. É perceptível, desse modo, o vasto histórico de políticas voltadas ao monolinguismo, com o objetivo de privilegiar uma única língua: a Portuguesa. Assim,

a política de integração do índio, do negro e do imigrante pressupunha a destruição das línguas e das suas culturas e sua adaptação ao formato luso-brasileiro. [...] esta política de integração [só] mudou com a Constituição Federal de 1988. Testemunho dessa mudança tem sido o processo de construção de uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural. Entretanto, o Estado não agiu da mesma maneira para com os cidadãos falantes de línguas alóctones ou de imigração (CORREA, 2017a, p. 563-564).

No entanto, mesmo com as fortes investidas do governo brasileiro para a instauração do mito de que o Brasil é um país monolíngue, é fato que nosso país é

<sup>5</sup> Esse é um número aproximado, há outros números e dados diferentes.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.ethnologue.com/country/BR>. Acesso em: 08 de Fev. 2019.

multilíngue. Mas o mito do monolinguismo ainda é muito forte, como discutiremos a seguir. Para tanto, apresentamos mais alguns dados que corroboram o contexto multilinguístico brasileiro. Entretanto, esses dados apresentam pequenas divergências, uma vez que são trazidos por diferentes autores e oriundos de diferentes formas de levantamento de dados, o que justifica essas pequenas diferenças nos dados.

Antes de qualquer coisa é necessário fazermos uma breve discussão sobre o que é multilinguismo em nossa acepção. Para tanto, partimos de uma definição trazida por Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Menezes, na introdução do livro *Epistemologias do Sul*, publicado em 2009. Neste livro, os autores trazem a definição de multiculturalismo, que para eles “pressupõe a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde domina” (p. 9), assim, transferindo o culturalismo, levando em conta nessa definição apenas o conceito de *multi*, uma vez que é o que nos ajuda a delimitar o que é multilinguismo, podemos dizer que o multilinguismo pressupõe a existência de uma língua dominante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras línguas no espaço linguístico onde domina. Nesse sentido, transpondo o conceito trazido por Santos; Menezes (2009) para o de multilinguismo, temos no Brasil uma língua dominante, a Língua Portuguesa do Brasil, que ignora a existência de outras línguas no espaço linguístico brasileiro, um país multilíngue.

Autores como Oliveira (2009) e Maher (2013) afirmam que sempre existiram mais línguas do que Estados constituídos. De acordo com o site *Ethnologue Languages of the World*<sup>7</sup>, há 7.097 línguas no mundo e, como aponta Oliveira (2009), essas são distribuídas assimetricamente, uma vez que, mesmo que 94% dos países apresentem o uso de mais de uma língua em seu território, “oito países concentram mais da metade das línguas do globo: Papua Nova-Guiné, Indonésia, Nigéria, Índia, México, Camarões, Austrália e **Brasil**” (p. 1, grifos nossos).

De acordo com Maher (2013), são hoje 193 Países-Membros declarados pela ONU (Organização das Nações Unidas) e, segundo a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), são mais de 6.000 línguas faladas no planeta. Por meio desses dados, a autora conclui que “o multilinguismo mundial é um estado de normalidade, enquanto que o monolinguismo

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.ethnologue.com/>. Acesso em: 08 de Fev. 2019.

é um absoluto estado de exceção no mundo. O Brasil [...] aqui está para confirmar a regra”. (MAHER, 2013, p. 118).

O que queremos ressaltar por meio desses dados é o multilinguismo presente em nosso país, considerando que, como já dissemos, o mito do monolinguismo ainda é muito forte. Nesse sentido, segundo Oliveira (2009):

No Brasil são faladas cerca de 210 línguas por cerca de um milhão de cidadãos brasileiros que não têm o português como língua materna, e que nem por isso são menos brasileiros. Cerca de 190 línguas são autóctones, isto é, línguas indígenas de vários troncos linguísticos, como o Apurinã, o Xoklêng, o latê, e cerca de 20 são línguas alóctones, isto é, de imigração, que compartilham nosso devir nacional ao lado das línguas indígenas e da língua oficial há 200 anos, como é o caso do alemão, do italiano, do japonês (OLIVEIRA, 2009, p.1).

De acordo com Maher (2013):

Além do Português, são faladas, hoje, em nosso país, mais de 222 línguas. [...] Dessas línguas, pelo menos 180 são línguas indígenas, cerca de 40 são línguas de imigração, e duas são línguas de Sinais: LIBRAS – a Língua Brasileira de Sinais – e a Língua de Sinais Kaapor Brasileira. Há que se considerar, além disso, as línguas africanas presentes, ainda que não como línguas plenas, em comunidades quilombolas e em nichos religiosos brasileiros (MAHER, 2013, p. 117).

Dessa forma, Oliveira (2009) e Maher (2013), entre outros autores, afirmam que o Brasil é, sim, um país multilíngue. No entanto, no imaginário da maioria dos brasileiros, o mito de que somos um país monolíngue nunca esteve tão forte como atualmente.

O mito de que o monolinguismo corresponde a algo desejável, como explica Maher (2013), tem, historicamente, suas origens em fatos que antecederam a colonização do Brasil e, posteriormente à colonização, uma vez instaurada a crença de que o plurilinguismo é contraproducente, tal mito se reafirma com a Revolução Francesa, momento em que há a emergência do conceito de Estado-Nação. Assim,

Para que esse conceito pudesse ganhar legitimidade, era preciso assegurar que cada estado nacional se configurasse como uma “unidade”. Era preciso, portanto, recorrer à criação, à intervenção de símbolos que reafirmassem essa unidade/uniformidade: bandeira, hino, língua nacional... (MAHER, 2013, p. 119).

Desse modo, como já afirmava Oliveira:

O fato de termos aprendido que a situação 'normal' no mundo é a situação de monolinguismo e de termos aprendido a ver o plurilinguismo como uma anomalia é mais um produto da história da criação do Estado-Nação nos últimos 300 anos, quando se estabeleceu o desiderato de 'um Estado, um Povo, uma Língua', tão prejudicial à construção da cidadania. (OLIVEIRA, 2009, p.1).

Considerando a tentativa de vincular a língua nacional como pré-requisito para a nacionalidade, de acordo com Oliveira e Altenhofen (2011, p. 191), seria mais interessante “redefinir o *conceito de nacionalidade*, tornando-o plural e aberto à diversidade: seria mais democrático e culturalmente mais enriquecedor, e permitiria que conseguíssemos nos relacionar de uma forma mais honesta com a nossa própria história”.

Altenhofen (2013, p. 97) acrescenta, ainda, que “Ninguém, de bom juízo, e principalmente com conexão à internet, nega a relevância da diversidade linguística, reconhecida pela ampla maioria dos seres humanos, no mundo moderno” (ALTENHOFEN, 2013, p. 97). No entanto, mesmo com o reconhecimento da diversidade linguística, o mito do monolinguismo permanece vivo em nosso país, o que faz com que nos questionemos sobre como tal ideologia monolinguística se mantém até os dias atuais.

Tendo em mente o que dizem as autoras citadas acima, Makoni e Meinhof (2006), retomando Block (2002), nos alertam sobre as questões que envolvem o status de falante multilíngue, quando se considera a posição econômica e social a que ele pertence:

A retórica do multilinguismo explica a existência de muitas línguas não como um problema, mas como uma vantagem [...]. Insistir que o multilinguismo é um trunfo é uma posição que não é sensível à condição de pessoas multilíngues pobres. Saber que o multilinguismo constitui uma forma de riqueza cultural não oferece nenhum benefício a tais pessoas (BLOCK, 2002, p. 24 apud MAKONI; MEINHOF, 2006, p. 192).

Assim, parece-nos evidente que o status linguístico de um falante multilíngue de línguas desprestigiadas não é o mesmo de um falante de línguas de prestígio, de alta posição econômica e social. Desse modo, aos olhos da maioria das pessoas, ser multilíngue e pobre é sinônimo de capacidade inferior de entender e se comunicar, ou seja, nesta acepção tal condição não é um trunfo e não traz nenhum benefício. Entretanto, é preciso deixar claro que ser multilíngue, na maioria das vezes, traz vantagens, independentemente da condição social do falante.

As línguas de maior status, por outro lado, sempre são vistas como trunfos e trazem benefícios aos seus falantes multilíngues. Desse modo, fica claro que a posição social dos falantes é determinante, pois ser acadêmico e multilíngue, por exemplo, aos olhos da sociedade, é algo positivo, ser indígena e multilíngue, por outro lado, é negativo.

Não podemos deixar de mencionar, também, que o status linguístico de falantes de variedades linguísticas desprestigiadas de uma língua não é o mesmo do falante de variedades de prestígio, o que está fortemente relacionado ao preconceito linguístico.

Mattos e Silva (2004), no livro *Ensaio para uma sócio-história do Português Brasileiro*, afirma que, apesar de o multilinguismo ficar escamoteado em nossa legislação máxima – a Constituição -, essa apresenta um avanço político e linguístico, uma vez que o português não é mais rotulado como língua nacional, mas, sim, como língua oficial, “mesmo que fique dissimulado nas práticas sociais institucionalizadas” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 13).

No entanto, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), quando se aborda a legitimidade da variação linguística em nosso país, é dito que:

Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e **apenas uma língua nacional**, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala (PCN, 1998, p. 29, grifos nossos).

Desse modo, a partir da afirmação de Mattos e Silva (2004), podemos pensar sobre o que evidenciamos no excerto acima. Nesse sentido, ainda que na Constituição o português não seja rotulado como língua nacional, nos PCNs ele ainda é rotulado como língua nacional e, mesmo que fosse rotulado como língua oficial, não deixaria de apresentar certa negatividade, pois uma vez que o Português é rotulado como língua oficial, as demais línguas passam a assumir um caráter não oficial e isso não deixa de ser negativo. Assim, fica claro que o mito do monolinguismo é, ainda, muito presente, bem como a relação entre língua nacional e identidade nacional.

Dito isso, na próxima seção fazemos um retrospecto do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, de modo a clarificar como esta língua foi ganhando espaço no

Brasil ao longo dos anos, até que se tornasse uma disciplina curricular nas escolas brasileiras, levando em conta os documentos oficiais que regiram e regem o ensino da Língua Portuguesa no país.

### 1.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: UM RETROSPECTO

Antes da chegada dos portugueses no território brasileiro, de acordo com Bunzen (2011), a educação era informal, tendo por base a tradição oral, uma vez que se aprendia por meio da observação e do trabalho coletivo. Após a chegada dos portugueses, começa a surgir um processo inicial de educação formal:

algumas crianças indígenas e alguns filhos dos homens da elite [...] frequentavam três ou quatro horas na 'escola' para aprender: as doutrinas religiosas, o disciplinamento do corpo e os três elementos básicos: ler, escrever e contar. No entanto, conforme Historf (2005), somente depois de falar o português e conhecer os fundamentos da doutrina cristã é que eles iniciariam a 'escola de ler e escrever' (BUNZEN, 2011, p. 888).

Ainda de acordo com Bunzen (2011), no período colonial, tendo em vista um ideal colonizador e mercantilista, compatíveis com as ideias pedagógicas do Padre Manuel de Nóbrega, de formar um número cada vez maior de adeptos do catolicismo, usou-se como estratégia necessária para a concretização dos ideais ideológicos o ensino oral do português europeu.

Desse modo, no Brasil colonial, conviviam o português, o *nheengatu*, também chamado de língua geral – que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro e o Latim. “O português era aprendido na escola não como componente curricular, mas como instrumento para a alfabetização” (PIETRI, 2010, p. 7).

Após a morte do Padre Manuel de Nóbrega, o aprendizado oral do português europeu deu lugar às “práticas pedagógicas baseadas na *Ratio Ataque Instituto Studorum Societas Jesu* (1599)”, em que o ensino passa a voltar-se “para a gramática e literatura das línguas clássicas” (BUNZEN, 2011, p. 889). Assim,

Até o século XVII, apesar da produção de gramáticas e dicionários, o português ainda não se constituía em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular, o que também decorria de seu pouco uso no intercurso verbal e de seu pouco valor como bem natural (PIETRI, 2010, p. 73).

Sendo suplantada por muito tempo pela língua geral e pelo Latim, no qual se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas, como aponta Raupp (2005, p. 50), a Língua Portuguesa não se configurava como língua dominante.

Na segunda metade do século XVIII, meados do século XIX, as reformas Pombalinas – medidas impostas pelo Marquês de Pombal - favoreciam a política mercantil e absolutista, assim como “a divulgação/implementação da ‘língua do príncipe’ nas terras ‘conquistadas’” (Bunzen, 2011, p. 891), objetivavam também garantir o poder sobre as colônias, tornando obrigatório o uso da Língua Portuguesa no Brasil e proibindo o uso de outras línguas.

As reformas Pombalinas, como bem reporta Raupp (2005, p. 50), “contribuíram para a consolidação da língua portuguesa no Brasil, sua inserção e valorização na escola; além do aprender a ler e a escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa e o estudo da retórica”.

Desse modo, o estudo da Língua Portuguesa fazia parte do currículo brasileiro sob as formas de retórica, poética e gramática. “Somente no final do Império essas três disciplinas unificaram-se numa só disciplina que passou a se chamar Português”, a qual até fins do século XIX, “manteve a gramática e a retórica como seus conteúdos de ensino e componentes curriculares” (SILVA; CYRANCA, 2009, p. 273). As autoras lembram ainda que o ensino de língua até essa época, pautado na tradição gramatical e retórica, era destinado a uma minoria de “bem nascidos”, para a qual era destinada a escola brasileira.

A década de 40 do século XX é marcada pelo movimento de afirmação de “um ensino de língua materna voltado para um sentimento nacionalista, intensificando o trabalho com a língua literária e o respeito pelo patrimônio nacional em contraposição às ameaças estrangeiras” (BUNZEN, 2011, p. 897).

A partir da década de 50, o povo começa a ter acesso à escola,

como consequência da crescente reivindicação, pelas classes populares, do direito à escolarização. Democratiza-se a escola e já não são apenas os filhos-família, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores (SOARES, 2002b, p. 166-167).

Assim, com o processo de democratização do acesso à escola há a modificação das características da clientela escolar. Essa clientela trazia consigo

variedades linguísticas não estudadas na escola, o que fez com que mudanças nas disciplinas curriculares, nos objetivos dessa instituição, bem como no conteúdo da disciplina Português fossem necessárias.

É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua, começam a constituir uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática (SOARES, 1996, p. 17).

Entretanto, nessa época, “Permanece a primazia da gramática sobre o texto e a concepção de linguagem como sistema” (SILVA; CYRANKA, 2009, p. 275). Assim, as modificações ocorridas a partir da década de 50,

não alteraram fundamentalmente o ensino dessa disciplina, que continuou a orientar-se por uma concepção da língua como *sistema*, continuou a ser ensino *sobre* a língua, quer como ensino de gramática normativa, quer como leitura de textos para conhecimento e apropriação da língua padrão (SOARES, 2001, p. 154, grifos da autora).

A chegada da Linguística nos cursos de Letras, na década de 60, como destaca Silva e Cyranka (2009), tenta romper com essa mentalidade, apontada por Soares (2001), “através do ensino, para os novos professores, do reconhecimento das variedades linguísticas, que passam a fazer parte da realidade escolar, mas seus efeitos ainda não são notados no ambiente escolar” (p. 276).

Os anos 60, como aponta Bunzen (2011), também são fortemente marcados pelo processo de descentralização das questões educacionais mais gerais:

a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 apostou no federalismo e na autonomia dos Estados na definição de sua própria política educacional. [...] A LDB-61 apontava, por exemplo, algumas indicações para o ensino de cada disciplina escolar que poderia ser desenvolvida e ampliada pelos programas estaduais (BUNZEN, 2011, p. 899).

Assim, conforme diz o autor, com a Lei n. 4024 de 61, o caráter rígido dos programas para o ensino de Português – disciplina obrigatória para todas as séries do ginásio e do colegial – diminuiu consideravelmente. No entanto,

instruções, intituladas “Amplitude e desenvolvimento do Programa de português”, foram publicadas pelo Conselho Federal de Educação e serviram de orientação curricular no período. No livro *Português no Ginásio* (1965), de Raul Moreira Léllis, as recomendações apareciam

explicitamente, apontando para três grandes eixos de ensino: *Expressão Oral*, *Expressão Escrita* e *Gramática Expositiva* (BUNZEN, 2011, p. 899, grifos do autor).

Na década de 70, com a finalidade de adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico sustentado pelo regime militar, o Governo militar suspende a inspiração liberalista de 1961, por meio da Lei de Diretrizes e Bases n. 5.692, de 1971. Essa lei, baseando-se em uma tendência tecnicista, que se volta para o mundo do trabalho e para o combate ao analfabetismo, conforme diz Bunzen (2011), amplia a obrigatoriedade escolar para oito anos: o chamado 1º grau obrigatório e gratuito.

É nessa época que a disciplina Português passa a ser denominada *Comunicação e Expressão* (nas séries iniciais), *Comunicação em Língua Portuguesa* (nas séries finais) e no 2º grau: *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. Desse modo, surge uma nova concepção de linguagem:

se a concepção de língua como sistema era adequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas privilegiadas, em condições sociopolíticas em que cabia à escola atender a essas camadas, ela torna-se inadequada a um ensino de português dirigido à alunos das camadas populares, aos quais a escola passa a também servir, e em condições sociopolíticas em que é imposto um caráter instrumental e utilitário de língua (SOARES, 1998, p. 57).

Assim, segundo a autora, a concepção de língua como *sistema* (ensino de gramática) e a concepção de língua como *expressão estética* (ensino da retórica e poética, e, depois, estudo de textos) foram substituídas pela concepção de língua como *comunicação*.

Em meados da década de 80, conforme afirmam Silva e Cyranka (2009), após a ditadura, com o início da abertura política no país, intensificam-se os estudos acerca de uma concepção de linguagem para nortear a prática pedagógica. Assim,

Novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas (linguística, sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso) começam a chegar ao campo do trabalho escolar com a língua materna, sendo fundamentais para a discussão sobre os rumos da disciplina (SILVA; CYRANKA, 2009, p. 279).

De acordo com as autoras, a Sociolinguística alertou “a escola para as diferenças entre as variedades faladas pelos alunos e a variedade de prestígio

preconizada no ensino da língua” (p. 279), mas a escola continuou resistindo em aceitar a variação linguística como parte do currículo. A linguística, por meio do desenvolvimento de estudos de descrição da Língua Portuguesa escrita e falada, trouxe

novas concepções da gramática do português, que se opõem à primazia da língua escrita no conhecimento da gramática, abrindo espaço para a criação e o reconhecimento da gramática da língua falada, antes excluída dos estudos da língua (SILVA; CYRANKA, 2009, p. 279).

A linguística textual, como dizem as autoras, “vem ampliar essa nova concepção da função e da natureza da gramática para fins didáticos” (p. 279), de forma a evidenciar “a necessidade e conveniência de que essa gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto, considerando fenômenos que escapam ao nível da palavra e da frase” (SOARES, 2002b, p. 172).

A pragmática, a teoria da enunciação e a análise do discurso, como enfatizam Silva e Cyranka (2009), trazem novos enfoques para os estudos com a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa, apresentam:

uma nova concepção da língua como enunciação, extrapolando o conceito de língua como instrumento de comunicação. Essa nova concepção de linguagem inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam em suas práticas sociais, com o contexto e com as condições sociais de sua utilização, sem deixar de lado sua historicidade. Isso implica, sem dúvida, nova concepção de linguagem, que passa a ser vista como interação (SILVA; CYRANKA, 2009, p. 279-280).

Entretanto, essa nova concepção não é adotada no amplo espectro da realidade escolar brasileira. As autoras destacam, ainda, que tal concepção de linguagem como interação “exige mudanças radicais no processo de ensino, pois pressupõe um espaço aberto para a heterogeneidade linguística e a valorização do sujeito do discurso” (p. 280). O autor dessa concepção de linguagem como interação é Mikhail Bakhtin, “que concebe essa linguagem de forma dinâmica, pressupondo um homem real que produz uma linguagem real no processo de interação com seus semelhantes” (SILVA; CYRANKA, 2009, p. 281).

Desse modo, como apontam as autoras, a contribuição da Linguística e os pressupostos teóricos da teoria da enunciação de Bakhtin sobre a linguagem e sua natureza dialógica foram de suma importância na redefinição do objeto de ensino de

Língua Portuguesa no Brasil. É também na década de 80 que as denominações *Comunicação e Expressão* e *Comunicação em Língua Portuguesa* são substituídas pela denominação anterior: *Português* ou *Língua Portuguesa*.

Como consequência dessa mudança de nomenclaturas, pois as mudanças que ocorreram até aqui não foram significativas, durante a década de 80, surgem novas concepções de linguagem, assim como há a redefinição de parâmetros curriculares para a Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, “estão incluídas as Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa divulgadas pelo MEC, em 1986” (SILVA; CYRANKA, 2009, p. 282), as quais pretendiam incorporar uma proposta de ensino de Língua Portuguesa de caráter oficial, tendo por princípio a valorização do sujeito pela interlocução.

Nessa época o Brasil enfrentava o desgaste da ditadura militar, assim como do primeiro governo da Nova República que, como aponta Triches (2018, p. 46), “foi marcado por aprofundamento da crise econômica, agravamento das desigualdades, recessão, desemprego, deterioração dos serviços públicos (inclusive da escola pública), falta de credibilidade do governo e corrupção”. Com isso, aspirava-se um governo com moldes diferentes dos anteriores, como a ponta a mesma autora, “a oposição política foi se fortalecendo e os movimentos de massas foram se recompondo” (p. 47).

Como apontam Frigotto e Ciavatta (2003, p. 104), antes da “‘era FHC’ o Brasil experimentou uma década de intensos debates na travessia da ditadura civil-militar para a redemocratização”. Segundo os autores, o centro desses debates foi canalizado pelo processo constituinte e, posteriormente, pela elaboração da nova Constituição (1988). Os autores afirmam também que o capítulo da ordem econômico-social da Constituição “incorporou amplas teses do projeto de desenvolvimento ‘nacional-popular’ e logrou ganhos significativos na afirmação de direitos econômicos, sociais e subjetivos” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 104).

Foi neste contexto que, de acordo com os mesmos autores, “os educadores, mediante suas intuições científicas, culturais, sindicais e políticas, que resistiram no período ditatorial,” iniciaram “a construção do projeto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação” (p. 105). Entretanto, com a vitória de Collor de Melo, tal travessia para a democracia ficou inconclusa, pois o ideário ideológico do novo governo “pressupunha conter e

restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 105).

Com o *inpeachment* de Collor, “a burguesia brasileira encontra na figura de Fernando Henrique Cardoso a liderança capaz de construir seu projeto hegemônico de longo prazo, ao mesmo tempo associado e subordinado à nova (des)ordem da mundialização do capital” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 105). Desse modo, o novo presidente “efetiva as reformas que alteram profundamente a estrutura do Estado brasileiro para ‘tornar o Brasil seguro para o capital’” (p. 105).

Para tanto, como apontam os mesmos autores, são aplicadas três estratégias articuladas e complementares: desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização. A primeira correspondia a sustar as leis, normas, regulamentos, direitos adquiridos para que não inibissem as leis do mercado. A segunda constituía “um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços” (p. 106), incluindo aí a privatização de empresas e, principalmente, de serviços: saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc., esterilizando, desse modo, “a possibilidade de o Estado fazer política econômica social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos” (p. 106).

Impulsionado pela concorrência internacional, como aponta Triches (2018, p. 47), e em consonância com o modelo político-econômico adotado, o Brasil, por escolha, molda as políticas educativas de modo a alinhá-las às demandas exigidas pelo mercado. Sobre tal processo político, Macedo (2016) afirma:

Podemos situar como principais delineamentos dessas políticas: tentativas de estabelecimento de currículos nacionais, implantação de processos avaliativos centralizados em resultados instrucionais de alunos e competências docentes, políticas centralizadas dirigidas à avaliação e distribuição de livros didáticos e adequação do currículo ao modelo pósfordista por meio de sua organização em competências (MACEDO, 2016, p. 239).

Essas reformas, como salienta Triches (2018, p. 48), eram operadas mundialmente e, por um lado, buscavam “estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais promovendo e garantindo a materialização dos princípios meritocráticos e competitivos”, por outro lado, buscavam articular e subordinar “a produção educacional às necessidades

estabelecidas pelo mercado de trabalho, sendo este orientador das decisões em matéria de política educacional”.

Nesse contexto, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 107) “as demandas da sociedade organizada são substituídas por medidas produzidas por especialistas, tecnocratas e técnicos que definem as políticas de cima pra baixo”. Assim,

É o Governo Cardoso que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se, dessa forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 107).

Conforme salientam os autores, a ausência de uma efetiva política pública, com investimentos no campo educacional, foi conduzindo a medidas paliativas que reiteravam o desmantelamento da educação pública em todos os seus níveis. Outra evidente estratégia do governo, segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 109), de subordinar as reformas educacionais, no plano organizativo e pedagógico, ao projeto de ajuste econômico-social foi a “repulsa ao projeto de LDB construído a partir de mais de 30 organizações científicas, políticas e sindicais, congregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola pública”.

O pensamento dos educadores a sua proposta de LDB não era compatível com a ideologia e com as políticas do ajuste e, por isso, aqueles foram duramente combatidos e rejeitados. [...] A lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), finalmente aprovada pelo Congresso, resultou da iniciativa personalista do senador Darcy Ribeiro e representou, para Florestan Fernandes (1991) uma dupla traição: fez uma síntese deturpada do longo processo de negociação do projeto negociado com a sociedade organizada e deu ao governo, que não tinha projeto de LDB, o que necessitava (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 109-110).

Além disso, o fraco investimento efetivo na educação fundamental somou-se a desvalorização do magistério. “Os professores foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 115).

Nesse contexto, segundo Raupp (2005), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em versão preliminar (1995), surgem em resposta à necessidade de alterações no plano educacional. Como aponta Geraldi (2015, p. 383), “O mundo

se torna neoliberal, e no neoliberalismo tudo é medido segundo os lucros que produz. E para saber qual a produtividade da escola, o projeto político neoliberal na educação é a implantação de sistemas de avaliação de larga escala”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais surgiram, segundo Geraldi (2015), por necessidade de parâmetros para elaborar as provas. E como aponta Bunzen (2011),

dialogam com as ações variadas da Lei de Diretrizes de Bases de Educação Nacional (LDB-96), além de representarem políticas públicas e documentos oficiais em que se procurou “sintetizar” as discussões (algumas consensuais outras nem tanto) sobre o ensino de língua materna ocorridas, entre os anos 70 e 90, tanto na esfera acadêmica quanto nas propostas curriculares estaduais (BUNZEN, 2011, p. 905).

Ainda segundo Bunzen (2011, p. 905), os PCNs podem ser compreendidos como “uma crítica ao dito ‘ensino tradicional’, apostando em um trabalho com a língua(gem) baseada nas práticas sociais”, o que nos permite dizer que a partir desse documento se tem uma mudança mais consciente na proposta de ensino de língua, mesmo que este tenha tido por foco a instituição de parâmetros para as avaliações. Assim, os PCNs

defendem o ensino de Língua Portuguesa como meio de instrumentalizar o aluno no domínio pleno e efetivo do uso da linguagem oral e da linguagem escrita, buscando romper com a ideologia fortemente tradicional que impregnara o ensino de Língua Materna. Uma nova concepção de língua e linguagem se instaura, não mais a língua como expressão do pensamento nem como instrumento de comunicação, mas a língua como meio de interação entre sujeitos (RAUPP, 2005, p. 53).

Desse modo, na nova perspectiva de ensino-aprendizagem instaurada pelos PCNs (1998), já em sua versão final, o objeto de ensino passa a ser o gênero e não mais os textos, as frases ou as palavras. A disciplina de Língua Portuguesa passa a assumir uma perspectiva de “trabalho com a língua em uso nos diferentes gêneros e textos que circulam na sociedade contemporânea, afastando-se de uma visão reducionista de língua(gem) e da perspectiva técnica ou comunicativa dos anos 70 e 80” (BUNZEN, 2011, p. 906).

É importante lembrar que os PCNs (1998) não têm caráter obrigatório, como aponta o próprio documento, eles disponibilizam orientações que objetivam facilitar a aplicação de pontos importantes das discussões teóricas mais recentes na área da educação, não atuando “como *normas* para a educação e, assim, podem *ou não* ser

adotados pelas instituições educacionais" (FARIA, 2006). Assim, "[...] embora os Parâmetros Curriculares propostos e encaminhados às escolas pelo MEC sejam nacionais, não têm, no entanto, caráter obrigatório, respeitando o princípio federativo de colaboração nacional [...]" (BRASIL, 1998b, p. 7).

A partir da elaboração dos PCNs (1998) , segundo Geraldi (2015, p. 383), inicia-se o tempo da inundação das escolas por documentos oficiais que definem "metas, objetivos, modos de gestão, índices desejados, etc. Inicia-se a implantação verticalizada do novo como exigência e não como opção abraçada pelos verdadeiros agentes educativos". Geraldi (2015) acrescenta que o acervo de provas aplicadas torna-se o orientador do que se ensina e da forma como se ensina, adequando, desse modo, os alunos para responderem a testes. "Treinar para responder eleva os índices" (GERALDI, 2015, p. 383).

É em tal contexto que, em 20 de dezembro de 2017 é homologada, pelo governo federal, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os ensinos Infantil e Fundamental, o que torna esse documento o atual norteador do ensino no país. A BNCC (2017) é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais, conhecimentos e competências que deverão ser ensinadas aos alunos no que diz respeito, também, ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil, ou seja, o documento apresenta "os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos da Educação Básica" (TRICHES; ARANDA, 2016, p. 83). Assim, diferentemente dos PCNs (1998), a BNCC (2017) é prescritiva e de caráter obrigatório. Mais adiante veremos detalhadamente o modo com surge a BNCC (2017) e como norteia o ensino de Língua portuguesa no Brasil.

Tendo em vista esse retrospecto que tentamos fazer, levando em conta os documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, parece-nos evidente que se poderia ter avançado muito no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa no país, não fossem os interesses políticos e econômicos de um Estado neoliberal. É importante salientar também que mesmo que a relação entre abordagens teóricas e propostas curriculares pareça linear e simples, ela é complexa e contraditória, pois os dois campos certamente estavam (e continuam) em disputa. Na próxima seção discorreremos sobre a construção dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil, bem como sobre as contradições desses discursos.

## 1.4 DISCURSOS HEGEMÔNICOS SOBRE LÍNGUA NO BRASIL E SUAS CONTRADIÇÕES<sup>8</sup>

Antes de começarmos a falar sobre os discursos hegemônicos sobre língua no Brasil e suas contradições, precisamos trazer para nossa discussão alguns apontamentos de Blommaert (2014) sobre ideologias linguísticas. Segundo o autor, tais ideologias “são crenças, ideias, visões e percepções sobre linguagem e comunicação” (p.68). No campo dessas ideologias linguísticas “as pessoas são conhecidas por *desempenharem* significados, e a ‘língua’, no sentido estrito do termo, é vista somente como um modo de produção de significado” (p. 69, ênfase do autor). As pessoas, nessa acepção, “produzem *semiose* (comportamento simbólico significativo) como *performance* e o fazem dentro de um campo regimentado no qual as ideologias produzem estabilidade e capacidade de reconhecimento (p. 69, ênfase do autor)”. Ainda conforme Blommaert (2014, p. 69, ênfase do autor), se vistas sob tal perspectiva, “as ideologias de linguagem não são, de fato, simplesmente ideacionais: elas são *práticas*”. Isto é,

selecionamos formas linguísticas (e semioses mais amplas) em relação a ideias sociais e culturalmente compartilhadas sobre o que seria um comportamento comunicativo apropriado, bom, útil, notável dentro de um contexto específico - e nosso uso de meios semióticos cria, embasa e manipula contextos (BLOMMAERT, 2014, p. 70).

A partir dessa perspectiva e considerando a existência de uma camada metapragmática da língua o autor afirma que se deve aceitar que:

sempre que nos comunicamos, não apenas nos comunicamos *em* nossa comunicação, mas também *sobre* nossa comunicação: sempre identificamos significados indexicais (ideológicos) social e culturalmente compartilhados enquanto falamos, e esses indicadores fazem com que os outros percebam nossa conversa como “séria”, “arrogante”, “engraçada” ou “respeitável”. Manipulamos continuamente e interferimos na língua com propósitos sociais e culturais (BLOMMAERT, 2014, p. 70, ênfase do autor).

E, ainda segundo o autor, quando essa camada metapragmática é desconsiderada corre-se o risco de aceitar “ingenuamente estruturas

---

<sup>8</sup> A discussão que trazemos nessa seção é fundamentada, principalmente, em Pinto (2014), que aborda tal temática em seu texto *Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil*.

metapragmáticas comumente compartilhadas”, em outras palavras, corre-se o risco de arrastar para tal abordagem “ideologias linguísticas disseminadas que dominam seu objeto” (BLOMMAERT, 2014, p. 71).

Como aponta o autor, a visão pautada em uma *ideologia artefactual da língua*: “uma ideologia especialista em que a diversidade desconcertante que caracteriza a língua real em contextos reais (‘fala’) pode ser *reduzida* a apenas um punhado de formas e regras que organizam as combinações de tais formas”, não é errada. O problema, segundo o autor, é quando a visão que se tem é de que “essas formas e regras são tudo o que há na língua – são ‘língua’ e ponto final” (BLOMMAERT, 2014, p. 71) e isso, como diz o autor, é o que uma segunda proposição na ideologia artefactual de linguagem defende.

Blommaert (2014) afirma que é a partir dessa segunda proposição que a “língua padrão” se torna realidade material e

A réplica artefactualizada se torna a norma, a variante de linguagem boa e correta. Aqueles que se utilizam dela para falar inspiram identidades de prestígio e de classes média ou alta a partir dela (BLOMMAERT, 2014, p. 72).

Para quebrar esse círculo de desigualdade na linguagem, Blommaert (2014, p. 73) diz que precisamos romper com nossas crenças linguístico-ideológicas fundamentais e olhar de modo diferente para as realidades da língua na sociedade. Desse modo, o que o autor ressalta, principalmente, por meio dos apontamentos acima é que a forma da língua, real e socialmente situada, assim como a estrutura social são mediadas por ideologias linguísticas e a atenção a essas ideologias fornecem ferramentas muito sensíveis para “se detectar caminhos pelos quais a estrutura causa impacto sobre a forma da língua e vice-versa” (p. 76).

Nesse sentido, assim como evidenciamos anteriormente, por meio de Lucchesi (2017) e Pinto (2013), que as ideologias linguísticas interferem no modo como os autores entendem e descrevem a história da Língua Portuguesa, parece-nos claro que tais ideologias interferem diretamente na concepção que se tem de língua(gem), assim como garantem a manutenção dos discursos hegemônicos sobre língua(gem) predominantes em nosso país. Tendo isso em mente, precisamos evidenciar que, como aponta Correa (2017a), a visão que se têm de língua no Brasil ainda é homogênea:

Desde a publicação dos PCN (1998), e mais recentemente com as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) junto a pesquisadores e professores formados e em formação, nota-se uma noção de língua muito tênue e flutuante (CORREA, 2009a, 2009b, 2011b, 2014), ou seja, embora muitas vezes se reconheça uma visão heterogênea de língua, os estudos demonstram que, na prática cotidiana (não só pedagógica, mas também social e ideológica), figura-se preponderantemente a visão homogênea, abalizada pela norma padrão, sem considerar as especificidades da norma culta e das variedades linguísticas (FARACO, 2007, 2008). (CORREA, 2017a, p. 562).

Dito isso, podemos discorrer sobre os discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. Tais discursos, de acordo com Pinto (2014),

São discursos que lançam raízes profundas no nosso pensamento sobre língua no Brasil; sua profundidade se espalha no tempo, na história da formação das ideias, e no espaço, nas dependências e resistências a outras formas de pensar sobre e agir na língua. Com raízes no passado e muitas também no presente, esses discursos apresentam as características de serem muito repetidos e de apresentarem grande capacidade de controle de seus efeitos e de sua própria reprodução (PINTO, 2014, p. 60).

Por meio do que diz a autora, podemos ver que as raízes desses discursos estão no passado, mas é no presente que eles são reiterados. Sendo reiterados no presente, “apesar de sua capacidade de controle e repetição, os discursos hegemônicos não são estáticos e nem soberanos sobre seus efeitos” (p. 60). Isso nos permite dizer que tais discursos são agenciáveis e os professores de língua são importantes agenciadores desses discursos. Nessa perspectiva, esses discursos “são dinâmicos e relacionais, dependentes de uma conjunção de vetores de força que disputam os sentidos da vida comum na construção performativa de consensos e coerções” (PINTO, 2014, p. 60).

Pinto (2014, p. 60) salienta ainda que os discursos hegemônicos “circulam em contradição uns com os outros, e experimentam tanto cumplicidade quanto resistência na sua atualidade local”. No Brasil, segundo a autora, os discursos sobre língua “também estão sujeitos a vetores de força diversos, muitas vezes contraditórios, que pleiteiam os sentidos da língua em geral e das línguas em particular na vida brasileira” (p. 60) e a Língua Portuguesa, seu estatuto, bem como sua regulação no contexto da vida nacional são o alvo principal dessas disputas.

Para discutir esse tema, Pinto (2014) toma como base o ponto de vista pragmático, baseando seus argumentos em estudos que defendem que discursos e

práticas são performativos, ou seja, são atos de fala repetidos que produzem efeitos que constroem o que alegam descrever (AUSTIN, 1976; BUTLER, 1997; DERRIDA, 1990).

Isto significa afirmar que, quando falamos sobre como as coisas no mundo são ou como os eventos aconteceram, o que fazemos não é simplesmente descrever coisas ou eventos, mas produzir efeitos que constroem o que alegamos descrever. Além disso, o que falamos está submetido àquilo que Austin (1962) chamou de “circunstâncias apropriadas”, sendo, portanto, ritualizado – isto é, dependente de contextos prévios de realização da fala (PINTO, 2014, p. 60).

Sobre os contextos prévios de realização da fala, Pinto (2014), por meio de Austin (1976), traz como exemplo a cerimônia de casamento, que é bastante elucidativa e nos mostra como funcionam os atos de fala.

Austin (1976, p. 5) menciona o ato de fala “Eu aceito” dentro do curso da cerimônia de casamento como exemplo de um enunciado performativo – um enunciado que faz ou é parte de uma ação única (que casa duas pessoas uma única vez) baseada em circunstâncias prévias (dentro do ritual de casamento devidamente realizado). Para que tenha efeito, o casamento precisa que certas palavras sejam ditas em circunstâncias apropriadas previamente estabelecidas (regras explícitas e implícitas sobre o que deve ser dito, quem pode casar, com quem, quem pode realizar o casamento, quando, onde etc.); mas também precisa estar aberto ao momento único de um casamento específico entre duas pessoas específicas para que este tenha também efeito, e não somente os casamentos realizados anteriormente. De certa forma, o ritual do casamento mostra que as circunstâncias prévias não são suficientes, a propriedade de repetição única é o que permite o casamento único de duas pessoas (permitindo somente assim pelas regras prévias de todos os casamentos, mas ao mesmo tempo precisando ser realizado de forma única para ter efeito para aquelas pessoas específicas). Não basta que conheçamos o ato de fala e suas circunstâncias prescritas (o que se pode dizer, onde, quando, para quem): tais circunstâncias precisam ser renovadas em um momento único de repetição, que, ao mesmo tempo que depende das circunstâncias conhecidas, também precisa atualizar-se para ter efeito (PINTO, 2014, p. 61).

Nesse sentido, segundo Pinto (2014), os enunciados sobre língua no Brasil são performativos e constroem consensos hegemônicos prévios, ao mesmo tempo em que estão expostos a novos deslocamentos. Desse modo, como afirma a autora, “os consensos operam o contexto prévio da ideologia nacionalista e monolíngue, articulada tanto com aspectos plurais dos usos e políticas durante a formação do Brasil quanto com aspectos comuns às experiências coloniais” (p. 61).

Ainda de acordo com a autora, no Brasil, esses enunciados, “atos de fala reiterados, compõem três hegemonias principais sobre nossa língua: a unidade

linguística (ou variação monolíngue), a hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear língua/escrita/cognição” (PINTO, 2014, p. 66). Nesse sentido, tais enunciados ainda são, talvez mais do que antes, fortemente marcados por afirmações de monolingüismo. “O Brasil monolíngue é então fruto de uma nação unitária, que encontrou sua homogeneidade na síntese entre corpos e línguas” (PINTO, 2014, p. 63).

A Língua Portuguesa, desse modo, como reitera Pinto (2014) e como vimos anteriormente, tem sido interpretada como um conjunto relativamente homogêneo, fruto das “repetidas investidas contra essas minorias (línguas indígenas e de imigração) sob a justificativa de busca por um Estado homogêneo e coeso” (PAIVA, 2008, p. 187). A escrita, nessa perspectiva, a partir de ações prescritivas na produção do conhecimento linguístico no Brasil, “cristalizou-se como ícone da evolução dos povos e sinal de inteligência superior” (PINTO, 2014, p. 64). Entretanto, como afirma Paiva (2008), o Brasil é uma nação plurilíngue, mesmo que “tenha prevalecido o senso comum de que o país apresenta uma impressionante homogeneidade idiomática – construída em torno da língua portuguesa” (p. 187).

Essas três hegemonias remetem, segundo a autora, a três modelos interpretativos, os quais têm suas raízes na consolidação da Modernidade colonial:

o modelo romântico alemão de língua (uma língua, uma cultura, um povo), o modelo filológico de estudos das línguas (a escrita como fonte privilegiada de conhecimento sobre as línguas) e o modelo evolucionista de escrita (a escrita como ícone de evolução/civilização) (PINTO, 2014, p. 66).

Tais modelos hegemônicos, como aponta a autora, dependem da concepção moderna de identidade, uniforme e bem delimitada, que já não é suportada da mesma forma pelo sistema mundo/moderno. “Essa concepção moderna era e ainda é suportada por uma visão estável de indivíduo racional, inserido em seu grupo social de forma duradoura e socializado em espaços homogêneos” (PINTO, 2014, p. 66), o que nunca foi uma realidade, pois os espaços são heterogêneos. Diante disso, os modos de interação também foram impactados, mais ainda com o modelo virtual de interação.

Assim, as práticas identitárias contemporâneas constroem “redes interacionais locais e globais, reconfigurando fronteiras de grupos e, para isso, pluralizando as práticas linguísticas” (PINTO, 2014, p. 67). A autora afirma, ainda,

que essas práticas identitárias dão suporte a duas contradições dos discursos hegemônicos sobre línguas no Brasil. A primeira contradição, de acordo com Pinto (2014), ocorre no contexto de mudanças centrais no projeto do sistema mundo/moderno e confronta os modelos interpretativos que sustentam as hegemonias sobre língua.

Desse modo, como aponta a autora, por um lado, “a ênfase nos grandes centros mercadológicos atua em direção oposta ao controle nacionalista do modelo romântico alemão, na medida em que torna transnacional qualquer ação”, seja ela econômica, social, cultural, política ou linguística. Por outro lado,

as forças da subjetivação do consumismo contemporâneo (satisfação imediata, provisoriedade, insegurança e fragilidade) e da textualidade digital (rapidez, fragmentação, excesso e lacunas) atuam contra os modelos filológico e evolucionista da escrita e de sua articulação interpretativa hierárquica em instituições modernas (Estado, Escola, Universidade). Esse contexto trabalha no sentido oposto às hegemonias (PINTO, 2014, p. 67).

A segunda contradição, por sua vez, ocorre no contexto da perseverança silenciosa e anônima do projeto moderno, “a *diferença colonial*”<sup>9</sup> (MIGNOLO, 2003) que mantém a concepção temporal linear e hierárquica e, assim, os mesmos três modelos consolidados no século XVIII como parâmetros discursivos para se falar de língua” (PINTO, 2014, p. 67). Desse modo, o impedimento de questionar a permanência de ideias e argumentos fundados e sustentados nas relações coloniais é, como afirma Pinto (2014), “parte das relações de poder sustentadas pela colonialidade, ou seja, pela continuidade das relações coloniais nas relações contemporâneas” (p. 67).

E essa “persistência simbólica da escrita monolíngue padronizada como espaço privilegiado de expressão da cognição é prova dessa perseverança. Mantendo a escrita como ícone da civilização e da razão” (PINTO, 2014, p. 67), o que acaba por denominar os povos chamados de “ágrafos” como primitivos, como ressalta a autora. Isso leva à insistência, da mídia e da instituição escolar, de que “a

---

<sup>9</sup> A diferença colonial, de acordo com Pinto (2014, p. 67), apoiada em Mignolo (2003), “é a insistência nos padrões de conhecimento e organização estabelecidos no contexto colonial e a consequente subalternização dos conhecimentos, das línguas, das culturas, das organizações sociais dos povos colonizados” e essa diferença, segundo a autora, é que impede que se interroguem a permanência de ideias e argumentos fundados e sustentados nas relações coloniais e em seu momento histórico.

oralidade, múltipla e heterogênea, é habilidade pré-escolar que não deve ser incentivada em sua prática cotidiana” (p. 67).

Assim, o ensino de língua portuguesa permanece associado ao seu papel homogeneizante (para sermos uma nação forte, devemos falar o mesmo idioma de Uiramutã (RR) a Barra del Chuy (RS), de Ponta do Seixas (PB) a Mâncio Lima (AC)) e à centralidade da escrita (esse mesmo idioma só pode ser aprendido via norma escrita padrão) (PINTO, 2014, p. 68).

Como reitera Correa (2017a, p. 568), “as pressões exercidas pelo discurso hegemônico, defensor obstinado do ensino da norma-padrão, definida como homogênea e idealizada, ainda exercem extrema influência”. Segundo a mesma autora, tal realidade exige que se invista

esforços para que se reflita sobre os construtos sociais e artefatos culturais que definem as identidades e que tais configurações devam uma considerável parte do seu entendimento ao campo das políticas linguísticas e planificação linguística<sup>10</sup>, uma vez que a realidade linguística mostra-se complexa e o conceito de língua camufla a ideia de homogeneidade, mas em uma observação mais esmerada apresenta-se fluido por dizer respeito a questões que se configuram performativamente (CORREA, 2017a, p. 568).

Correa (2017a, p. 568) reitera ainda que a visão performativa da linguagem “pode contribuir para a desconstrução do conceito de língua, auxiliando a compreensão de que língua é um conjunto de variedades e de que as políticas linguísticas são interventoras nos destinos dessas línguas”.

Sobre as duas contradições dos discursos hegemônicos, Pinto (2014) acrescenta que elas coexistem em perversa harmonia, operando efeitos atrozés principalmente na interação escola-sociedade:

Fora da escola, a/o estudante precisa lidar com as consequências das mudanças das formas de interação (oralidade intensa, contato com diferentes variedades e línguas, textos curtos e rápidos, informações em constante mutação e construídas em tempo real, produtos culturais transnacionais, estruturas linguísticas instrumentalizadas para a projeção online – jogos, redes sociais, bate-papos etc.). Dentro da escola, a/o estudante precisa lidar com o modelo monolíngue e a precedência da escrita no desenvolvimento cognitivo (PINTO, 2014, p. 68).

---

<sup>10</sup> Na próxima seção discorreremos sobre política linguística e planificação linguística, o que nos permitirá visualizar melhor as contribuições desse campo de estudos para a compreensão da complexa realidade linguística brasileira.

Para Pinto (2014, p. 68), são os elementos pré-escolares (raça, gênero, classe etc.) que condicionam os recursos disponíveis para lidar com essas duas formas opostas de interação e, assim, o enfrentamento das contradições apresentadas.

Quanto mais recursos pré-conhecidos – especialmente em termos de repertórios variados e prestigiosos (conhecer mais variedades, tipos de textos, modos de interação verbal e textual, também conhecer variedades e tipos de textos de prestígio etc.), mais condições de lidar com o modelo monolíngue e a precedência da escrita. Quanto menos desses recursos, menos condições de salvaguardar seu lugar no isolamento monolíngue e grafocêntrico da escola (PINTO, 2014, p. 68).

A conclusão paradoxal a que a autora chega, nesse sentido, é que os discursos hegemônicos sobre língua no Brasil, “herdados da modernidade colonial, enfrentam atualmente, nas práticas identitárias contemporâneas, forças contrárias à sua estabilização, ao mesmo tempo em que a diferença colonial persiste em operar sua permanência” (PINTO, 2014, p. 69).

Essa discussão de Pinto (2014) sobre a construção dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil, bem como sobre as contradições desses discursos, permite-nos perceber que, de fato,

o ensino da língua materna no Brasil, fortemente influenciado por uma visão normativa que associa educação linguística com o ensino da chamada *língua padrão* (BRITTO, 2007), tem estado em conflito com discursos acadêmicos, com programas governamentais e com as demandas de estudantes (BAGNO; RANGEL, 2005). (PINTO, 2014, p. 59).

Tal discussão é essencial em nosso estudo, pois, assim como as outras discussões que trazemos ao longo deste capítulo, esta subsidiará a análise do documento oficial em foco. Tendo em mente essa discussão, poderemos observar a manutenção (ou não) de tais discursos hegemônicos no documento oficial que analisamos.

Na próxima seção abordamos o que é política linguística, a relação entre políticas linguísticas e ensino de línguas no Brasil, bem como as formas de intervenções linguísticas, o que nos possibilitará também uma melhor compreensão de como foi criado o mito do monolingüismo em nosso país.

## 1.5 POLÍTICA LINGUÍSTICA

Para podermos discutir o que é política linguística, precisamos antes esclarecer algumas questões terminológicas sobre o termo. Para tanto, devemos ter em mente o que afirma Calvet (2007, p. 12), que diz que “a política linguística é inseparável de sua aplicação” e para sua efetivação é necessário o “planejamento linguístico”, falaremos mais detalhadamente sobre essa afirmação de Calvet (2007) no decorrer desta seção. Desse modo,

A Política Linguística (Language Policy) é um campo de investigação relativamente recente em comparação com outras áreas dos Estudos da Linguagem. Consequentemente, não há um consenso em relação à terminologia específica da área. Enquanto alguns autores utilizam as expressões “Planejamento Linguístico” (Language Planning) e “Política Linguística” (Language Policy) de forma distinta, outros preferem utilizá-las conjuntamente na expressão “Planejamento e Política Linguística” (Language Planning and Policy). Há, ainda, pesquisadores que optam pelos termos “Engenharia Linguística” (Language Engineering) e/ou “Tratamento Linguístico” (Language Treatment) (CRYSTAL, 1992, p. 310-311). Na literatura brasileira sobre o tema, embora também se observe essa inconstância terminológica, é mais frequente a utilização da expressão “política linguística” para designar o processo em sua totalidade, isto é, a política e o planejamento linguístico (Cf, por exemplo, MAHER, 2008, 2010) (RIBEIRO DA SILVA, 2011, p. 17).

Fica claro, portanto, que não há um consenso terminológico entre os autores da área. No entanto, mesmo que tal consenso terminológico não exista, precisamos ter em mente que política linguística e planejamento linguístico são indissociáveis, isso nos permitirá vislumbrar as intervenções linguísticas de forma mais ampla. É necessário ressaltarmos, também, conforme aponta Calvet (2007, p. 12), que o termo “planejamento linguístico” apareceu pela primeira vez em 1959 “num trabalho de Einar Haugen sobre os problemas linguísticos da Noruega”, nesse trabalho Haugen procurava mostrar a intervenção normativa do Estado para construir uma identidade nacional.

É importante lembrar, ainda, que diferentemente da língua inglesa, que apresenta duas palavras distintas para designar as decisões mais gerais sobre língua e as ações que possibilitam implementá-las: *language policy* e *language planning*, na língua portuguesa o termo política linguística abriga as duas fases e o termo planejamento linguístico corresponde somente à segunda fase, a implementação.

## A política linguística, segundo Rajagopalan (2013),

é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21).

E as políticas linguísticas concernem, de modo geral, de acordo com o mesmo autor, a todas as questões “que dizem respeito ao papel que as línguas exercem, em definir os povos e consolidar suas nações ao redor do mundo, as consequências das mudanças geopolíticas em curso que afetam as relações existentes e assim por diante” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 28-29).

Diante dessas questões terminológicas, é necessário salientarmos que em nosso trabalho fazemos uso, principalmente, de dois termos: “política linguística”, no singular, e “políticas linguísticas”, no plural, por isso é importante que façamos uma distinção entre o modo como entendemos esses dois termos, o que não significa que essas duas modalidades andem separadamente e que essa distinção seja um consenso entre os estudiosos da área.

Desse modo, neste trabalho, usaremos “política linguística”, no singular, quando formos falar da área de estudos da política linguística, bem como dos efeitos das ações mediante práticas linguísticas. “Políticas linguísticas”, no plural, usaremos quando tratarmos das formas de intervenções linguísticas, do planejamento linguístico. Tendo em mente essa distinção entre “política linguística” e “políticas linguísticas”, em relação ao que seria a primeira, é importante frisarmos que, como afirma Rajagopalan (2013), ainda há muita confusão e indefinição sobre o que significa esse termo.

Muitas vezes, tenho a impressão de que, quando as pessoas se referem à política linguística, elas querem dizer algo como ‘militância linguística’ em prol de línguas na beira de extinção, línguas ou variedades que são objetos de discriminação ou descaso etc., temas esses que sempre estiveram presentes entre alguns pioneiros na disciplina linguística [...]. Sem sombra de dúvida, a militância faz parte daquilo que chamamos de política linguística; mas é importante frisar que ela faz apenas uma pequena parte, ainda que vital. O campo de política linguística encobre muito mais do que a militância linguística. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 19).

Tendo em mente que a política linguística “não se restringe ao ativismo político em prol desta ou daquela causa envolvendo a questão linguística” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 19) é necessário evidenciar que:

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria. (CALVET, 2007, p. 11)

Pudemos observar a ocorrência de tal intervenção no Brasil quando evidenciamos o histórico de políticas voltadas ao monolinguismo, (im)postas pelo Estado brasileiro com o intuito de privilegiar a Língua Portuguesa, que, como vimos, foi um processo bastante conflituoso.

Para Calvet (2007), a política linguística é entendida como a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p. 11), relações estas que, no Brasil, estão permeadas por conflitos. Calvet, além de nos apresentar o conceito de política linguística, nos apresenta também o conceito de “planejamento linguístico”, que, para ele, pode ser definido como a implementação das políticas, sendo esses dois conceitos inseparáveis, como já mencionamos. Desse modo, “o planejamento linguístico agirá sobre o ambiente, para intervir no peso das línguas, na sua presença simbólica” (CALVET, 2007, p. 73).

E, ainda por meio de Calvet (2007), ressaltamos que:

qualquer grupo pode elaborar uma política linguística: uma diáspora [...] pode se reunir em congresso para decidir uma política, e um grupo minoritário no interior de um Estado [...] pode fazer o mesmo. Mas apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas (CALVET, 2007, p. 20 – 21).

Desse modo, “é no seio da ‘nação’ que se encontram os meios oficiais para se desenvolver um planejamento linguístico” (CALVET, 2007). Outro ponto importante ressaltado pelo autor é que “as línguas não podem cumprir, igualmente, as mesmas funções”:

uma língua ágrafa não pode ser veículo de uma campanha de alfabetização, que se terá dificuldades em ensinar informática numa língua que não disponha de uma taxonomia gramatical, que uma língua falada por

uma ínfima minoria da população de um país dificilmente poderá ser escolhida como língua de unificação desse país, etc. (CALVET, 2007, p. 62).

No entanto, se o Estado, por razões políticas, “desejar utilizar essas línguas nessas funções, será necessário reduzir seus déficits, equipá-las, para que possam desempenhar seu papel” (p. 62). Desse modo, quais os meios e instrumentos o Estado dispõe para “equipar” uma língua? Calvet (2007) aponta três estágios para esse equipamento: a escrita, o léxico e a padronização. Esses estágios, como salienta Correa (2009, p. 75), são partes do planejamento linguístico que passam por uma descrição precisa da língua e por uma reflexão sobre o que se espera dessa língua.

A escrita, o primeiro dos três estágios desse equipamento, consiste em “dar um sistema de escrita às línguas ágrafas” (CALVET, 2007, p. 63), passando, inicialmente, por uma descrição precisa da língua, em seguida, por uma reflexão sobre o que se espera de um sistema de escrita, para, posteriormente, escolher a forma que a língua tomará. Depois de a língua estar equipada no plano gráfico, é necessário ainda “divulgar o sistema de escrita selecionado, através de abecedários, manuais, da organização de campanhas de alfabetização, da introdução da língua recém-transcrita no sistema escolar, no meio gráfico etc.” (CALVET, 2007, p. 64).

O segundo estágio é o que diz respeito ao léxico, ou seja, nesse estágio a principal atividade é a criação de palavras, ou a neologia. Trata-se, segundo Calvet (2007),

De determinar as necessidades, de repertoriar o vocabulário existente (empréstimos, neologia espontânea), de avaliá-lo, de eventualmente melhorá-lo, de harmonizá-lo e de, depois, divulgá-lo sob a forma de dicionários terminológicos, de bancos de dados etc. (CALVET, 2007, p. 65).

É importante ressaltar ainda que esse procedimento pode desempenhar dois objetivos diferentes: equipar a língua por meio de empréstimos linguísticos ou lutar contra esses empréstimos, de modo a criar e difundir novos termos no quadro dessa língua já equipada (CALVET, 2007). Assim, nas palavras do autor,

a terminologia implica, por um lado, um conhecimento preciso dos sistemas de derivação, de composição da língua, um inventário das raízes etc. e, por outro, implica que as palavras criadas, os neologismos, sejam aceitos pelos falantes, isto é, que sejam em primeiro lugar aceitáveis. Porque um neologismo pode ser refutado [...], seja porque não corresponde aos gostos

linguísticos dos falantes, que ele não ‘agrade’, seja porque entra em concorrência com palavras já em uso, produtos da neologia espontânea ou de empréstimo a outra língua (CALVET, 2007, p. 67).

O terceiro estágio é a padronização, que ocorre “quando um país decide promover uma língua para determinada função” (CALVET, 2007, p. 67). Esse estágio, assim como os outros, envolve escolhas e interesses políticos, o que implica ter que decidir qual será a forma da língua que exercerá a função escolhida pelos decisores, considerando que uma língua “pode ser falada de maneira diferente por toda a extensão do território, com uma fonologia diferente, um vocabulário e uma sintaxe parcialmente diferentes” (CALVET, 2007, p. 67).

Desse modo, fica claro que os estágios necessários para o equipamento de uma língua, mesmo que descritos aqui de forma sintetizada, dependem de escolhas que nunca são neutras, uma vez que, como aponta Calvet (2007), elas dependem de um poder político para serem colocadas em prática.

Nesse sentido, as políticas linguísticas de grande alcance, como o documento oficial analisado neste trabalho – a Base Nacional Comum Curricular (2017) –, são fruto de escolhas do poder Estatal e, como vimos anteriormente, as escolhas do poder Estatal sempre privilegiaram uma norma padrão, homogênea de Língua Portuguesa e, desse modo, a partir de tal análise documental, poderemos: verificar o posicionamento político linguístico que orienta o componente curricular Língua Portuguesa, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para os ensinos Infantil e Fundamental; observar a manutenção, ou não, dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil em tal documento, relacionando-os com as políticas linguísticas evidenciadas, bem como problematizar o papel que a Base Nacional Comum Curricular (2017) possibilita aos professores exercerem como agentes de política linguística.

Tendo em mente que, nesta pesquisa, optamos por analisar um documento oficial, que advém, majoritariamente, de escolhas do Estado, precisamos fazer um pequena problematização sobre dois conceitos apontados por Calvet (2007), que, quando trata do ‘in vivo’ para o ‘in vitro’, em seu livro “As Políticas Linguísticas”, delimita o que seriam políticas *in vivo* e políticas *in vitro*.

Assim, na acepção de Calvet (2007), há dois tipos de gestão das situações linguísticas, a gestão *in vivo* e a *in vitro* - é importante mencionarmos que a diferenciação entre essas duas políticas também pode ser encontrada em

discussões de outros autores, mesmo que não sejam apresentadas nesses termos. A primeira gestão, segundo ele, “procede das práticas sociais” e, portanto, “refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente” (CALVET, 2007, p. 69), sem que tenham relação com decisões oficiais, ou seja, é a gestão *bottom up* (de baixo para cima). Entre os produtos dessa gestão – prática social -, segundo o autor, estão a criação de línguas aproximativas – os pidgins -, de línguas veiculares ou a promoção de uma língua já existente e a criação de palavras.

A gestão *in vitro*, por sua vez, segundo o mesmo autor, procede da intervenção sobre as práticas sociais, ou seja, é a abordagem dos problemas relativos ao uso das línguas pelo poder oficial, em outras palavras, consiste na gestão *top down* (de cima para baixo). Essa gestão parte, desse modo, da imposição do poder estatal para os falantes linguísticos.

Assim, em tal acepção, a principal intenção da gestão *in vitro* é impor aos falantes uma língua considerada por determinados grupos como a ideal, a qual na maioria das vezes não condiz com a variedade usada nas práticas comunicativas do restante da população. Para que essa imposição ocorra, a gestão *in vitro* promove interferências nos ambientes linguísticos, ou seja, mascara o peso de uma língua em relação a outra, com o intuito de prestigiar a variedade que caminha ao encontro dos interesses políticos de quem detém o poder.

Logo, os Estados intervêm frequentemente no domínio linguístico, nos comportamentos linguísticos e no uso das línguas, desse modo, segundo Calvet (2007, p. 75), “as políticas linguísticas são geralmente repressoras e precisam, por essa razão, da lei para se impor: *não existe planejamento linguístico sem suporte jurídico*”.

Calvet (2007) salienta que “Essas duas abordagens são extremamente diferentes e suas relações podem, às vezes, ser conflituosas se as escolhas *in vitro* forem no contrapé da gestão *in vivo* ou dos sentimentos linguísticos dos falantes” (CALVET, 2007, p. 70). Isso porque, como destaca o autor,

Ao contrário da gestão *in vivo*, na qual a mudança se propaga na prática dos falantes por uma forma de consenso que é necessário estudar com precisão, a gestão *in vitro* deve, por sua vez, se impor aos falantes e, para isso, o estado dispõe essencialmente da lei (CALVET, 2007, p. 74-75).

Assim, de acordo com o autor, o planejamento linguístico age sobre o ambiente linguístico, intervindo no peso das línguas, na sua presença simbólica.

Entretanto, tal distinção entre políticas *in vitro* e *in vivo* trazida por Calvet (2007) é bastante problemática, pois é quase impossível delimitar a ocorrência de uma e outra, uma vez que tal ocorrência é simultânea. Estabelecer quem mantém os agenciamentos é algo muito complexo, pois

Embora sejam os usuários que definam as práticas linguísticas a serem utilizadas e, conseqüentemente, o futuro de uma língua, há políticas, ações, intervenções que se configuram “de baixo para cima” e “de cima para baixo”, por assim dizer. São construídas *in vivo* e *in vitro*. Tentar estabelecer quem mantém esses agenciamentos é bastante complexo, portanto exige senso aguçado de observação. Mais desafiador ainda é saber quem, do ponto de vista institucional, mantém o controle sobre o que chamamos de “língua”. Seria uma analogia desprezível como tentar responder quem nasceu primeiro: o ovo ou a galinha (CORREA, 2014, p.30).

Nesse sentido, mesmo que, por exemplo, leis de cooficialização ou oficialização de línguas, como no caso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e de línguas indígenas cooficializadas no Brasil, tenham origem em lutas *in vivo*, não deixam de ser *in vitro*, uma vez que precisaram de lei para se impor.

No caso do documento oficial, foco de nossa análise, como veremos mais adiante, se trata de um documento de origem, majoritariamente *in vitro*, mesmo que, teoricamente, tenha tido contribuições *in vivo*. Desse modo, apesar de tal distinção ser bastante problemática é preciso salientar que ela nos ajuda a observar de forma mais ampla a ocorrência das intervenções linguísticas. Consideramos, nesse sentido, a inserção de tal etapismo de Calvet (2007) em nosso trabalho muito importante em termos didáticos, pois tais etapas mesmo que se intercalem, permitem-nos perceber melhor a ocorrência dos agenciamentos.

Outros dois conceitos importantes quando se fala em planejamento linguístico são: *status* e *corpus*. Sobre esses dois conceitos, Calvet (2007) nos diz que:

O planejamento do corpus se relacionava às intervenções na forma da língua [...], enquanto o planejamento do status se relacionava às intervenções nas funções da língua, seu status social e suas relações com as outras línguas. Assim, é possível que se queira mudar o vocabulário de uma língua, criar novas palavras, lutar contra os empréstimos: tudo isso pertence à esfera do corpus; mas é possível também que se queira modificar o status de uma língua, promovê-la à função de língua oficial, introduzi-la na escola etc., e isso se relaciona ao status. (CALVET, 2007, p. 29-30)

Desse modo, Calvet (2007) divide a ação sobre a língua em: ação sobre o corpus e ação sobre o *status*. De acordo com o autor, a respeito da ação sobre o *status*, os Estados são “levados a promover esta ou aquela língua até então dominada, ou, ao contrário, a retirar de outra o *status* que desfrutava, em suma, a modificar o *status* e as funções sociais das línguas em presença”. (CALVET, 2002, p. 154).

É, portanto, de suma importância a reflexão sobre as políticas linguísticas, uma vez que elas não são neutras e muitas delas ganham força por parte do Estado com a finalidade de valorizar uma língua em detrimento de outra, como vimos que ocorreu no Brasil quando optou-se por valorizar a Língua Portuguesa em detrimento das outras existentes. Desse modo, a história política e linguística do nosso país, como pudemos observar anteriormente, quando fizemos um retrospecto da Língua Portuguesa do/no Brasil, é um exemplo nítido dos conflitos existentes entre as gestões da(s) língua(s).

A língua portuguesa tem sido interpretada como um conjunto relativamente homogêneo passível de ser estratificada em dialetos e variedades, correspondendo a uma unidade na variedade, ou uma variação monolíngue, “sob a justificativa de busca e manutenção de um Estado homogêneo e coeso” (PAIVA, 2008, p. 187). Essa hegemonia é fruto de políticas linguísticas, explícitas ou implícitas, executadas desde a chegada dos portugueses, que responderam às irregularidades dos contatos, mas principalmente procuraram regularizar usos linguísticos e promover ou reprimir acesso a recursos linguísticos na busca pelo controle do território nacional e das relações socioeconômicas que aqui se construíram e constroem (PINTO, 2014, p. 63).

Não sendo neutras, as políticas linguísticas possuem a capacidade de intervir no passado, no presente e no destino de uma língua e seus agentes. E como afirma Rajagopalan (2013),

Todo gesto de cunho político envolve uma questão de escolha - escolha entre diferentes alternativas que se apresentam. Não há decisão política e, conseqüentemente, atos políticos que a sucedem. Tanto no nível das decisões tomadas nas mais altas instâncias do poder, com ou sem a consulta ao público a quem se destinam tais decisões ou até mesmo seu consentimento, quanto no nível das práticas linguísticas locais que ocorrem entre os cidadãos comuns, a questão da escolha salta aos olhos quando se discute a operacionalidade da política linguística. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 34-35)

Se tratando de escolha, como explica Rajagopalan (2013), o papel do agente é fundamental, sendo também de extrema importância quando se discute

política linguística. O agente, segundo o autor, “é aquele que se distingue pela sua vontade de se auto-afirmar e marcar o seu posicionamento, mesmo que não venha a obter grande sucesso em sua ousadia” (p. 35).

Dessa forma, é necessário salientarmos que, assim como as legislações linguísticas e instituições agenciadoras, outros agentes – destacamos entre esses agentes os professores de língua – também podem interferir diretamente no destino da língua. Discutiremos mais detidamente o papel do agente, no decorrer deste capítulo, quando abordarmos os conceitos de agência e agenciamento.

Outro ponto a ser destacado ainda nessa seção é que, segundo Rajagopalan (2013),

a política linguística não tem nada a ver com a linguística; ela tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todo cidadão - todos eles, sem exceção - tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, sem se importar com classe econômica, sexo, orientação sexual, idade, escolaridade, e assim por diante. E não só o direito de expressar suas opiniões livremente, mas também de serem ouvidos e respeitados por elas (por mais ultrapassadas e ultrajantes que estas pareçam) (RAJAGOPALAN, 2013, p. 22).

Essa citação nos leva a pensar que, independentemente dos modos de gestão a que as pessoas envolvidas pertençam, seja ao poder estatal ou às práticas sociais, assim como do conhecimento teórico sobre língua e de seus posicionamentos, elas precisam ser ouvidas. Assim,

A posição do linguista em relação aos assuntos de interesse político que envolve a língua é idêntica à do biólogo ou ginecologista ou jurista ou quem quer [que] seja em relação à decisão de legalizar o aborto. Tanto num como no outro caso, o cidadão comum, assim como o padre paroquial deve ter o mesmo peso de opinião quanto qualquer ‘perito’ no assunto. Isso porque, quando se trata de legalizar ou não o aborto num país, estamos lidando com uma questão eminentemente política que envolve uma série de questões. E numa democracia todos os cidadãos têm o mesmo direito de expressar suas opiniões e serem consultados na tomada de decisões. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 23).

No entanto, mesmo que seja necessária a participação de todos nas decisões sobre políticas linguísticas, sabemos que isso não é algo comum na trajetória das políticas linguísticas do nosso país. Desse modo, é bastante evidente que o direito de decidir sobre políticas linguísticas não se estende a todos, principalmente quando se trata de políticas linguísticas de grande alcance.

Não perdendo de vista o que evidenciamos até o momento, precisamos salientar que, conforme Pinto (2014), a unidade linguística tem sido a chave para a compreensão das ideologias linguísticas no Brasil. Pois, segundo a autora, “O continuum linguístico nacional é interpretado como variação monolíngue, ou seja, uma enorme pluralidade de práticas linguísticas é subsumida como sendo *a mesma língua apesar das diferenças regionais*” (p. 63, grifos da autora). Desse modo, como vimos anteriormente, foram as “ações dos Estados colonial e republicano de controle dos usos linguísticos, com apoio da Igreja e participação ativa da elite” (PINTO, 2014, p. 63) que ajudaram a construir o mito do monolinguismo, assim como a ilusão de uma unidade linguística e de uma variação monolíngue na Língua Portuguesa.

Desse modo, é importante ressaltar também que os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no país são frutos de escolhas do poder Estatal, são esses documentos que cumprem o papel de repassar às instituições de ensino as decisões políticas estabelecidas. Assim, a escola é um importante instrumento de planejamento linguístico, uma vez que “é na escola que aprendemos a língua, a história e a geografia da nação, mas, sobretudo, aprendemos como ser e pensar nacionalmente” (DI RENZO, 2012, p. 43). Por conseguinte, as políticas linguísticas adotadas interferem, explicitamente, no ensino de língua.

Nesse sentido, segundo Rajagopalan (2014a):

À política linguística concerne uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e, como não podia deixar de ser de outra forma **ao ensino da(s) língua(s)** que faz(em) parte do patrimônio linguístico de um país, de um estado, enfim de um povo (RAJAGOPALAN, 2014a, p. 73, grifos nossos).

Por meio dessa afirmação de Rajagopalan (2014a) podemos perceber que a dimensão política é cada vez mais evidente no ensino de línguas. Por esse motivo, nós, principalmente, enquanto professores de língua, precisamos atentar para as questões referentes à(s) política(s) linguística(s) atual(ais), não esquecendo que política linguística e planejamento linguístico são indissociáveis, buscando compreender amplamente o processo que envolve as intervenções linguísticas. Desse modo,

[...] ao se olhar abertamente para o histórico das políticas linguísticas, é possível perceber como o Estado, por diversas vezes, utilizou-se da escola para colocar em prática suas políticas linguísticas que agiam no sentido de

construir um ideal de nação que não deixava espaço para a diversidade. Ter em mente todas essas políticas é fundamental para que olhemos criticamente para o modo como a língua é ensinada na atualidade, para os currículos e para os documentos oficiais que norteiam o ensino, de modo a percebermos quais os discursos perpassam a noção de língua a ser trabalhada em sala de aula. (CORREA; GÜTHS, 2015, p. 157)

É imprescindível também que tenhamos conhecimento de que as políticas linguísticas que procedem de práticas sociais são tão importantes quanto as que procedem das imposições estatais, mesmo que elas sejam mais silenciosas. Como nos diz Rajagopalan (2013),

Há muitos casos registrados pelos historiadores que acenam para políticas linguísticas postas em prática de baixo para cima. Mas, de modo geral, eles não costumam produzir o estardalhaço ou pirotécnica publicitária, comparáveis às políticas linguísticas implementadas de cima para baixo. Pelo contrário, tais políticas têm vida silenciosa e muitas vezes desprezível. Na verdade, decisões tendem a ser tomadas muito tempo após as práticas se tornarem comuns e incontestes na sociedade. Ou seja, nesses casos, a regra, a norma vem para consagrar e “avalizar” uma prática que já se encontra em pleno vapor. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 36)

Partindo da premissa de que o deslocamento linguístico – o processo de substituição de outras línguas pelo português aqui no Brasil - não é um fenômeno inevitável ou irreversível, “os falantes podem [...] oferecer resistências a imposições sociolinguísticas” (MAHER, 2013, p. 128) e provocar mudanças em suas realidades linguísticas.

Portanto, mesmo que de forma mais silenciosa, os usuários da(s) língua(s) podem agir nelas e sobre elas. Para tanto, é necessário que compreendam também a estreita relação entre políticas linguísticas e ensino de língua – mais importante ainda para os professores de língua, que, como veremos na próxima seção, mesmo subordinados a outras instituições, podem contribuir para a manutenção do mito do monolingüismo, bem como colaborar na valorização da variedade padrão da Língua Portuguesa ou podem, pelo contrário, desconstruir esse mito, assim como negar a existência de uma língua padrão, presente somente no imaginário das pessoas.

## 1.6 SOBRE AGÊNCIA E AGENCIAMENTO

Considerando que os professores de língua, cotidianamente, decidem sobre qual língua ou norma ensinar/cobrar e sobre como trabalhar tendo em vista as

noções de adequação, de norma, de variação etc. é essencial que nos atenhamos aos conceitos de agência e ao papel do agenciamento. Esses conceitos nos ajudarão a compreender melhor os agenciamentos praticados, sejam eles em nível macrossocial ou microssocial - por professores ou por instituições mais poderosas -, uma vez que objetivamos neste trabalho, principalmente, problematizar o papel que a Base Nacional Comum Curricular (2017) permite aos professores exercerem como agentes de política linguística.

Segundo Ahearn (2000):

O conceito de agência ganhou maior circulação no final da década de 1970, visto que estudiosos em muitas disciplinas reagiram contra o fracasso do estruturalismo de levar em conta as ações dos indivíduos. Inspirado por ativistas que desafiaram as estruturas de poder existentes, a fim de alcançar a igualdade racial e de gênero, alguns acadêmicos procuraram desenvolver novas teorias que fariam justiça aos efeitos potenciais da ação humana (AHEARN, 2000, p. 12, tradução nossa)<sup>11</sup>.

Podemos perceber, desse modo, que os estudos sobre agência são provenientes da necessidade de se estudar os efeitos potenciais da ação humana. E essa ação se dá, não somente, mas também, por meio da linguagem, a qual “molda categorias de pensamento dos indivíduos ao mesmo tempo em que permite a eles às vezes transcender essas categorias”<sup>12</sup> (AHEARN, 2000, p.13, tradução nossa). Assim, os estudos sobre agência, além de permitirem um melhor entendimento sobre os modelos já estabelecidos, permitem ir além desses modelos, de modo a questioná-los e colocá-los à prova, levando em conta necessidades que possam surgir, mas também adaptando-se a esses modelos.

Como aponta Ahearn (2000, p. 13, tradução nossa), “a linguagem é uma ação social, [...] a cultura, em todas as suas formas, emerge dialogicamente de interações linguísticas diárias, que são moldadas por formações socioculturais”<sup>13</sup>. *Agência*, desse modo, refere-se à “capacidade socioculturalmente mediada para

<sup>11</sup> Do original, “*The concept of agency gained currency in the late 1970s as scholars across many disciplines reacted against structuralism’s failure to take into account the actions of individuals. Inspired by activists who challenged existing power structures in order to achieve racial and gender equality, some academics sought to develop new theories that would do justice to the potential effects of human action*” (AHEARN, 2000, p. 12).

<sup>12</sup> Do original, “*shapes individual’s thought categories even as it enables them at times to transcend those categories*” (AHEARN, 2000, p. 13).

<sup>13</sup> Do original, “*language is social action, studies of language use [...] reveal how culture in all its forms emerges dialogically from everyday linguistic interactions that are themselves shaped by sociocultural formations*” (AHEARN, 2000, p. 13).

agir. [...] toda ação é socioculturalmente mediada, tanto na sua produção quanto na sua interpretação”<sup>14</sup> e a cultura em todas as suas formas, como afirma Ahearn (2001), emerge todos os dias da agência linguística.

Asad (2000) diz que *agência* tem o significado de representação. Neste sentido, “as ações de um agente são tidas como as ações daqueles que o agente representa. O conceito de representação, central para esse significado de agência, tem sido objeto de debate de longa data na teoria política ocidental”<sup>15</sup> (ASAD, 2000, p. 34, tradução nossa).

O antropólogo Alessandro Duranti (2004), por sua vez, propõe uma definição de agência em camadas, que desperta para o aspecto interacional da agência e que nos parece a mais adequada para pensarmos nos agenciamentos praticados, bem como no papel dos professores como agentes de política linguística, pois tal definição em camadas não suprime o caráter individual da agência, mas também não dá supremacia a ele. Assim,

Agência é aqui entendida como a propriedade das entidades (i) que possuem algum grau de controle sobre seus comportamentos, (ii) cujas ações no mundo **afetam outras entidades** (e às vezes suas próprias), e (iii) cujas ações são **objeto de avaliação** (por exemplo, em termos de sua responsabilidade por um determinado resultado)<sup>16</sup>. (DURANTI, 2004, p. 453, tradução e ênfase nossa).

Duranti (2004) diz que agência é a propriedade das entidades, o termo entidade em tal definição abarca tanto o agente que age de forma autônoma, individual quanto os agentes que agem coletivamente. A agência, para o autor, desse modo, não é necessariamente propositiva/intervencionista, pois os agentes “possuem algum grau de controle sobre seus comportamentos”, possuindo “algum grau” de controle sobre seus comportamentos as ações realizadas por eles afetam outras entidades. Mas quando as ações passam a ser avaliadas, tal agenciamento

---

<sup>14</sup> Do original, “*the socioculturally mediated capacity to act. [...] all actions is socioculturally mediated, both in its production and in its interpretation*” (AHEARN, 2001, p. 112).

<sup>15</sup> Do original, “*Agency also has the meaning of representation. In this sense the actions of na agent are taken to be the actions of those the agent represents. The concept of representation, central to this meaning of agency, has been the subject of longstanding debate in Western political theory*” (ASAD, 2000, p. 34).

<sup>16</sup> Do original, “(1) Agency is here understood as the property of those entities (i) that have some degree of control over their own behavior, (ii) whose actions in the world affect other entities’ (and sometimes their own), and (iii) whose actions are the object of evaluation (e.g. in terms of their responsibility for a given outcome)” (DURANTI, 2004, p. 453).

depende do que o autor chama de entidade, pois já não é mais uma ação autônoma, individual, mas coletiva.

Nesse sentido, poderíamos pensar agência, também, enquanto propriedade das instituições, uma vez que o termo instituição<sup>17</sup> pode nos ajudar a elucidar melhor a ocorrência dos agenciamentos. Assim, entendemos que instituições como o Estado, o Congresso, fundações, organizações, escolas, entre outras, podem agenciar questões linguísticas no Brasil, em nível macrossocial e microssocial. Os professores, por conseguinte, enquanto parte de instituições escolares também são agentes e afetam as demais instituições.

Duranti (2004) explica que as três propriedades incluídas em sua definição de agência estão interligadas. A propriedade (i), segundo o autor, está intimamente relacionada à noção de intencionalidade, assim como à noção de poder (implícita na segunda propriedade) e de avaliação (terceira propriedade). A propriedade (ii), por sua vez, envolve uma cadeia causativa, na qual “os agentes são entidades cujas ações têm consequências para si ou para os outros” (p. 454), em outras palavras, as ações dos sujeitos afetam outros e a si mesmos. A propriedade (iii), segundo o antropólogo, está ligada aos conceitos de moralidade e de performance.

Primeiro, há uma avaliação das palavras de alguém, pois elas contribuem para a apresentação e realização de um eu (o falante), que é sempre também um sujeito moral (Kant, 1785: 445). Segundo, há a avaliação das palavras de alguém como elas contribuem para a constituição de atos e atividades específicos da cultura (o que eu chamaria de nível etno-pragmático). Terceiro, há a avaliação das palavras de alguém à medida que exibem seu conhecimento (competência linguística), as fontes de tal conhecimento (evidencialidade, modalidade) e seu uso para fins específicos, incluindo os estéticos (Bauman 1975, 1993; Chafe e Nichols 1986; Hymes 1975). Em todos os três tipos de avaliação - em relação ao acúmulo de conhecimento, as fontes de conhecimento e a exibição engenhosa do conhecimento - os falantes estão engajados com uma audiência (real ou imaginária) sem a qual a própria noção de avaliação perderia seu significado<sup>18</sup>. (DURANTI, 2004, p. 454, tradução nossa).

<sup>17</sup> De acordo com o Dicionário online de Português a palavra instituição significa: “Ação de instituir, de estabelecer, de fundar algo novo. **Conjunto de regras e normas estabelecidas para a satisfação de interesses coletivos: o Estado, o Congresso, uma fundação são instituições. Organização que, pública ou privada, busca resolver as necessidades de uma sociedade ou comunidade: instituições religiosas. Estabelecimento de educação e instrução: instituição de ensino.** [Jurídico] Designação de um herdeiro por testamento ou, às vezes, por contrato de casamento: instituição de herdeiro”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/instituicao/> Acesso em: 21 jul. 2019. (grifos nossos).

<sup>18</sup> Do original, “First, there is an evaluation of someone’s words as they contribute to the presentation and realization of a self (the speaker) who is always also a moral subject (Kant 1785: 445). Second, there is the evaluation of someone’s words as they contribute toward the constitution of culture-specific acts and activities (what I would call the ethno-pragmatic level). Third, there is the evaluation of someone’s words as they display their knowledge (linguistic competence), the sources of such

O autor propõe, ainda, duas dimensões como constitutivas da agência na linguagem: a performance e a codificação. Para ele as duas dimensões são mutuamente constitutivas, pois “a performance - a representação da agência, sua criação - depende e afeta simultaneamente a codificação - como a ação humana é representada através de meios linguísticos”<sup>19</sup>. A codificação, por sua vez, “sempre serve a funções performativas, embora de maneiras diferentes e com graus variados de eficácia”<sup>20</sup> (DURANTI, 2004, p. 454, tradução nossa).

O autor afirma também que “qualquer ato de fala envolve algum tipo de agência, muitas vezes independentemente das intenções do falante e do interesse ou colaboração do ouvinte” (p. 451, tradução nossa). Isto, segundo ele, decorre do fato de que

ao falarmos nós estabelecemos uma realidade que tem, pelo menos, o potencial para afetar quem quer que esteja nos escutando, independentemente do público previsto inicialmente. Nós não afetamos somente a mente e as ações futuras dos nossos ouvintes quando fornecemos novas informações sobre o mundo [...] nós também os afetamos quando repetimos o que o nosso ouvinte já sabe<sup>21</sup> (DURANTI, 2004, p. 451, tradução nossa).

Sobre os atos de fala, Duranti (2004), assim como Pinto (2014), explica que foi Austin (1962, 1975) quem articulou de forma mais sistemática um aparato formal para uma teoria dos atos através da linguagem, lançando as bases para a *Speech Act Theory* (Searle 1965, 1969). “Partindo de uma distinção fictícia entre enunciados constataivos (por exemplo, ‘o céu é azul’) e enunciados performativos (por exemplo, ‘você está demitido’), Austin argumentou que todas as elocuições são, na verdade, atos e, portanto [...], *palavras sempre fazem coisas*” (DURANTI, 2004, p. 457,

---

knowledge (evidentiality, modality), and its use for specific ends, including aesthetic ones (Bauman 1975, 1993; Chafe and Nichols 1986; Hymes 1975). In all three types of evaluation – regarding the accumulation of knowledge, the sources of knowledge, and the artful display of knowledge – speakers are engaged with an audience (whether real or imaginary) without which the very notion of evaluation would lose its meaning” (DURANTI, 2004, p. 454).

<sup>19</sup> Do original, “performance – the enacting of agency, its coming into being – relies on and simultaneously affects the encoding – how human action is depicted through linguistic means” (DURANTI, 2004, p. 454).

<sup>20</sup> Do original, “encoding always serves performative functions, albeit in different ways and with varying degrees of effectiveness” (DURANTI, 2004, p. 454).

<sup>21</sup> Do original, “speaking we establish a reality that has at least the potential for affecting whoever happens to be listening to us, regardless of the originally intended audience. We not only affect the mind and future actions of our listeners by providing new information about the world [...] we also affect them when we repeat what our listener already knows” (DURANTI, 2004-2006, p. 451).

tradução nossa, ênfase do autor). Em outras palavras, Austin propõe “que sua concepção do uso da linguagem como uma forma de agir seja estendida para toda a linguagem, considerando o *ato de fala* como a unidade básica de significação e tomando-o, por sua vez, como constituído por três dimensões integradas ou articuladas: respectivamente os atos *locucionário*, *ilocucionário* e *perlocucionário*” (MARCONDES, 2006, p. 224).

Nesse sentido, para Rajagopalan (2013, p. 35) o agente não é simplesmente o sujeito da linguagem, mas, sim, aquele sujeito que pratica o *agenciamento*, ou seja, desafia as estruturas de poder existentes. Rajagopalan (2013), desse modo, nos apresenta outro tipo de agenciamento, cuja intenção é bem determinada, ou seja, tal agenciamento é altamente intervencionista. Assim, o agente é aquele que

se distingue pela sua vontade de se auto-afirmar e marcar o seu posicionamento, independentemente do grau do sucesso que ele tem na sua ousadia. Podemos dizer que ele é um sujeito que conseguiu furar o cerco da estrutura que o esmagava e tolhia a sua autonomia e desejo e direito de agir (RAJAGOPALAN, 2013, p. 35).

A partir de tais apontamentos, salientamos que os papéis dos agentes são de extrema importância quando se discute política linguística, pois, como afirma Correa (2017b, p. 652), “a construção do pensamento hegemônico entretece os agenciamentos. No conjunto das ações humanas, os efeitos dessas ações são intrínsecos e as agências [...] sempre afetam as pessoas”. Além disso, a autora ressalta que “os agenciamentos entremostam os consensos e as contradições presentes nos discursos sobre língua e sobre linguagem escrita na medida em que as hegemonias são pautadas pelos modelos consolidados historicamente” (p. 652), como vimos na discussão feita por Pinto (2014).

Correa (2017b, p. 658) salienta ainda que os agentes são submetidos a consensos hegemônicos prévios e os discursos hegemônicos, como pudemos ver em Pinto (2014, p. 60), são dinâmicos, ou seja, não são estáticos e nem soberanos sobre seus efeitos, uma vez que circulam em contradição uns com os outros e experimentam cumplicidade e resistência, podendo, como disse Rajagopalan (2013), “furar o cerco da estrutura” ou não.

Nesse sentido, segundo Correa (2014, p. 30), os agenciamentos correspondem à organização das práticas de interação social, entre as quais estão

as práticas linguísticas. De acordo com a autora, apoiada em Brito (2008), tais práticas linguísticas

podem estar além dos agentes ou tê-los por meta, mas invariavelmente os abarcam. Por essa razão, as políticas linguísticas *in vivo* e *in vitro* (CALVET, 2007) são integrantes da política, no sentido da clareza do que se quer como instituição linguística, educação linguística (CORREA, 2014, p. 30).

A partir desses conceitos de agência, bem como dos apontamentos de Correa (2014; 2017b) e Pinto (2014), neste trabalho, nos apoiamos principalmente nos conceitos de agência e agenciamento apresentados por Duranti (2004) e Rajagopalan (2013), pois tais conceitos e discussões nos ajudam a problematizar o papel que o documento oficial em questão possibilita aos professores exercerem como agentes de política linguística, ou seja, em que medida os professores podem interferir nas decisões linguísticas (im)postas pelo Estado. A definição em camadas trazida por Duranti (2004), como evidenciamos anteriormente, desperta para o aspecto interacional de agência, pois destaca que as ações afetam outras entidades, bem como são objeto de avaliação. Tal abordagem de agência vai ao encontro da dinamicidade dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil, de modo que, como bem salientou Correa (2017b), a construção do pensamento hegemônico entretece os agenciamentos e os agenciamentos entremostam os consensos e as contradições presentes nos discursos sobre língua.

Além disso, como evidenciou Correa (2014), estabelecer quem mantém os agenciamentos *in vivo* e *in vitro* é algo muito complexo, mas, mesmo diante de tal complexidade, entendemos que os professores, assim como as demais instituições agenciadoras, possuem certo grau de controle sobre seus comportamentos, mesmo que subordinados a instituições mais poderosas, como o Estado. Entendemos também que as ações dos professores, assim como as ações das demais instituições, afetam os alunos, bem como, a todo o momento, são objeto de avaliação, pois são responsáveis por atingir determinados resultados.

Tendo isso em mente, partimos do pressuposto que qualquer ato de fala envolve algum tipo de agência, independentemente das intenções do falante e do interesse ou colaboração do ouvinte. Tais atos de fala têm o potencial de afetar os ouvintes, seja por meio da difusão de novas informações ou da repetição de informações já conhecidas por eles. O agente, por sua vez, é aquele que desafia as

estruturas de poder existentes, que pratica o *agenciamento*, de modo a marcar seu posicionamento e lutar por sua autonomia.

Como vimos anteriormente, as raízes dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil estão no passado, mas é no presente que eles são reiterados, por meio de atos de fala que vão cristalizando as visões sobre língua, de modo a perpetuar uma visão de língua hegemônica. Os professores, sendo agentes de política linguística, por meio da prática em sala de aula e de seus atos de fala, podem ir de encontro às políticas do Estado ou reafirmar tais políticas, ou seja, podem perpetuar uma visão hegemônica de língua ou ajudar a desconstruí-la. Desse modo, acreditamos que pensar no papel que a BNCC (2017) possibilita aos professores de língua exercerem como agentes de política linguística é essencial. Precisamos refletir sobre como os discursos/atos de fala dos professores podem interferir no destino da língua e quais são os meios que tais agentes dispõem para agir.

Tendo isso em vista, por meio do que diz Pinto (2014), podemos reafirmar que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil continua voltado à homogeneização, uma vez que o ensino acaba sempre privilegiando a escrita – “norma escrita padrão”. Se o ensino continua associado ao seu papel homogeneizante, os professores certamente têm contribuído para isso, ou seja, os professores, por meio de suas decisões, seus atos de fala reiterados, praticam o agenciamento linguístico, de modo que quando valorizam em suas aulas somente a escrita em detrimento da oralidade ou aceitam somente uma variedade da língua em sala de aula, contribuem para a fixação da homogeneidade da língua.

Assim, entendemos também que a oralidade, assim como a escrita, merecem destaque durante as aulas. A visão do professor frente a essas modalidades não deve ser dicotômica. No entanto, sabemos que a escrita, por meio de construções hegemônicas, “cristalizou-se como ícone da evolução dos povos e sinal de inteligência superior” (PINTO, 2014, p. 64), ou seja, a escrita, na prática, se sobrepõe à oralidade e o domínio da escrita, como aponta Correa (2017b), torna-se condição essencial de participação social. Uma vez que,

os modos de representação, de organização e de estruturação social resultam de um processo que se fez historicamente com base na língua escrita, o que constituiu um pensar escrito. Poder ler e escrever, interagir com os textos escritos e com os conhecimentos e informações que se

veiculam desta forma, tudo isso é condição essencial de participação social (CORREA, 2017b, p. 651).

Nesse sentido, é importante que os professores tenham clareza sobre a estreita relação entre as políticas linguísticas e o ensino de língua, para que possa agir, tendo consciência das consequências de suas ações e afirmações sobre língua.

A escola, como sabemos, é uma instituição que controla boa parte da prática social dos alunos, assim como faz a manutenção dos discursos. No entanto, “a escola não é a única instância onde acontece a educação e que reforça discursos hegemônicos, [ainda assim] é um espaço onde se constroem sujeitos desde a tenra idade” (EDMUNDO, 2013, p. 63).

Nesse sentido, Rajagopalan (2014a) fala sobre o múltiplo papel do professor, que, para nós, sintetiza o comprometimento que os professores, agentes fundamentais da instituição escolar, devem ter com sua profissão: como cidadão, como profissional, e, conseqüentemente, como agente de política linguística:

Enquanto cidadão em pleno exercício de seus direitos e obrigações, o professor de línguas tem a responsabilidade – e o dever - de agir em conformidade com a macropolítica vigente – o que não o isenta, na qualidade de um profissional capacitado, de ter suas próprias opiniões a respeito de não só como conduzir suas práticas pedagógicas, mas também como e por que ensinar determinadas línguas como parte de currículo escolar em detrimento de outras. Ou seja, no mesmo tempo em que cabe a ele contribuir para o sucesso da política linguística dotada em nível macro, o professor não se pode furtar do dever de procurar influenciá-la, utilizando os fóruns apropriados para o exercício do seu dever cívico. Na medida do possível e aproveitando dos momentos e dos fóruns disponíveis, cabe ao professor expor suas opiniões a respeito e fazer valer suas preferências, tentando influenciar mudanças na política linguística em seus mais variados níveis (RAJAGOPALAN, 2014a, p.74).

Desse modo, como afirma o autor, e concordamos com ele, é dever dos professores expor suas opiniões – que devem ser fruto de reflexões sobre o assunto -, ou seja, eles devem ser mais autônomos e fazer valer suas preferências, não devem ser profissionais que aceitam tudo o que lhes é imposto, mas profissionais que tentam, por meio de seus discursos e práticas pedagógicas, influenciar mudanças na política linguística em seus mais variados níveis. No entanto, devemos ter em mente que muitas vezes as opiniões dos professores e suas preferências não buscam construir um espaço democrático em que todas as variedades sejam respeitadas, mas, sim, trabalham no sentido de manter a visão hegemônica de

língua. Pois, muitos dos professores ainda acreditam que existe uma norma padrão e que esta se sobrepõe as demais variedades da língua. Logo, evidenciam isso em suas aulas.

Assim, os professores precisam questionar e levar seus alunos a questionarem as decisões políticas sobre língua, propostas pelos documentos oficiais. Assim como é dever dos professores cumprir com o currículo e os conteúdos, é dever deles também refletir sobre eles e problematizá-los com os alunos.

Correa (2014) corrobora o que diz Rajagopalan (2014a), evidenciando a importância de os professores serem mais autônomos, e, conseqüentemente, possam mudar suas práxis:

É importante observar que, por um lado, pode-se vislumbrar que não há como se ter autonomia diante de currículos inflexíveis e, por outro, que, de certa forma, os professores a têm, no sentido de terem independência intelectual. Considerando esses dois pontos de vista, conquistar mais autonomia, nesta discussão que proponho, é adquirir uma visão clara e objetiva das variáveis que envolvem práticas linguísticas, língua, função social da língua, e como acionar todos esses conceitos no sentido de adaptar-se, de inovar. Portanto, defendo uma mudança na práxis docente de forma que se encadeie o conhecimento teórico e o prático adequando essa práxis às diferentes situações sociolinguísticas complexas em que ocorrem os usos linguísticos e os processos de ensino e aprendizagem de língua (CORREA, 2014, p. 20).

Segundo a autora citada acima, as situações sociolinguisticamente complexas “são aquelas em que a heterogeneidade da língua fica mascarada sob a pseudoideia de língua única como identificadora de um povo, um país, um território, uma nação”. (CORREA, 2014, p. 20). E, como aponta Rajagopalan (2014a),

Hoje em dia, é muito comum ouvir as pessoas dizerem que todas as variedades de uma dada língua devem ser respeitadas e, na medida do possível, ‘acomodadas’ nos programas pedagógicos. Mas na prática o que se vê é enorme descaso com as variedades caipiras e de prestígio baixo. O que é pior é que, em muitos casos, os professores são flagrados difamando, denegrindo aqueles que falam com determinados ‘sotaques’ considerados ‘incultos’ (RAJAGOPALAN, 2014a, p.75).

Nesse sentido, concordamos com o que defende Correa (2014), uma vez que a práxis docente deve, sim, adequar-se às situações sociolinguisticamente complexas. No entanto, para que isso se concretize, realmente, os docentes precisam não só reconhecer que as variedades da língua devem ser respeitadas e

acomodadas em seus programas pedagógicos, como também colocar isso em prática, ou seja, os docentes precisam unir a teoria à prática.

Dessa forma, para termos noção da importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de língua, por meio de Rajagopalan (2014a), podemos dizer que “A configuração e a execução da política linguística num país, num estado, estão repletas de possibilidades de deslizos e desencontros. Muitas vezes, elas esbarram em práticas divergentes adotadas na esfera de ensino de línguas adotadas.” Assim, nas palavras do autor, “Trata-se, portanto da prova contundente de que as práticas pedagógicas participam efetivamente da política linguística posta em prática” (RAJAGOPALAN, 2014a, p. 77).

Portanto, acreditamos que, como afirma Rajagopalan (2014a),

O professor de língua não pode e não deve abrir mão de seu direito e de sua responsabilidade de tentar influenciar as decisões tomadas nas mais altas esferas do poder político. Isso que se espera dele enquanto cidadão. Mas, enquanto professor de línguas, ele tem interesse direto no assunto. É importante que ele perceba, antes de qualquer outra coisa, as implicações políticas da profissão que ele exerce (RAJAGOPALAN, 2014a, p. 81).

Considerando tudo o que dissemos nesta seção, assumimos, portanto, uma concepção pragmática de língua(gem), de modo que entendemos a necessidade do estudo das escolhas disponíveis para quem faz uso da língua, das intenções por trás de tais escolhas, assim como dos efeitos gerados por elas. A partir de tal concepção, é possível trabalhar de forma mais crítica com a linguagem de forma geral, o que nos permite também ter mais consciência dos agenciamentos praticados sobre e por meio da linguagem. Em suma, é preciso evidenciar que o agenciamento dos professores é de suma importância para colocar em prática (ou não) as políticas linguísticas (im)postas, mas os agenciamentos são parte da construção de pensamentos hegemônicos, que não são estáticos, ou seja, tais aspectos interacionais e dinâmicos da agência são muito complexos e não ficam restritos às práxis dos professores. Há instituições que estão muito acima da instituição escolar, ou seja, há sim uma hierarquia.

## CAPÍTULO II - METODOLOGIA

No capítulo anterior, buscamos esclarecer quais as bases teóricas que fundamentam este trabalho. Neste capítulo, apresentamos o que nos ampara em termos de metodologia de geração de dados e de análise.

Para tanto, primeiramente, explicitamos os pressupostos da Linguística Aplicada, buscando esclarecer os pontos que nos permitem ligar essa pesquisa aos pressupostos da área, optando, assim, por uma pesquisa qualitativa. Desse modo, objetivamos situar e explicar esse modo de fazer pesquisa. Além disso, explicitamos o ponto de vista da pragmática, essencial para as discussões dos resultados do trabalho.

Apresentamos também os instrumentos de geração de dados da pesquisa qualitativa que utilizamos, bem como explicitamos de que forma isso ocorreu.

### 2.1 LINGUÍSTICA APLICADA

Para compreender melhor as escolhas metodológicas que dizem respeito à pesquisa qualitativa, considerando que discutimos política(s) linguística(s), de modo a contemplar temas como ensino de línguas e agência, é necessário salientarmos que a política linguística, apesar desse adjetivo linguística, não é um ramo da linguística, mas, sim, um dos vários temas discutidos pela Linguística Aplicada. E política linguística tem a ver com o modo como as línguas são pensadas e geridas socialmente nas mais diversas esferas. Desse modo, a área de estudos denominada Linguística Aplicada (LA) traz grandes contribuições no modo de conduzirmos nossos estudos.

Assim, de acordo com Damianovic (2005, p. 191), foi nos últimos anos da década de 90 que a LA passou a ter como foco as discussões sobre os estudos críticos, uma vez que percebeu-se que o estudo da língua vinha se tornando “sensível às preocupações sociais, culturais e políticas”. Como aponta também Pennycook (1998, 23-25), os linguistas aplicados passaram a sentir necessidade de olhar as relações de poder na formação do sujeito na linguagem e por meio dela, visto que compreender o sujeito como múltiplo, contraditório e construído dentro dos diferentes discursos tornou-se importante.

Nesse sentido, nas palavras de Damianovic (2005), os trabalhos em LA

buscam compreender as implicações políticas da prática, pois o que é feito não é a-político e a-histórico. O linguista aplicado vê a necessidade de explorar como o uso da linguagem é historicamente construído em torno de questões de poder para evitar o desenvolvimento de uma prática de ensino que tem mais a ver com acomodação do que com acesso ao poder, e privilegiar uma prática de um linguista aplicado que busca criar possibilidades de mudanças sociais (DAMIANOVIC, 2005, p. 192).

Nossa pesquisa se ampara nesses pressupostos da LA, uma vez que acreditamos em uma prática de ensino que tenha mais a ver com acesso ao poder e não com acomodação e que caminhe nessa direção. Esse acesso está relacionado ao tipo de agenciamento empregado e, dessa forma, as ações não são a-políticas, o que torna essencial compreender as implicações políticas da prática. Além dos pressupostos já mencionados, Fabrício (2006) elenca outras características importantes da LA e que também nos movem em nossa pesquisa:

uma LA que se constitui como prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento; [...] que adota um modelo de teoria crítica entendida, segundo Marcondes (1998), como exame de suas próprias pressuposições e condições da possibilidade e ciente de sua própria relatividade, alcance e limites; que está aberta a reavaliações; e, principalmente, que se preocupa com desdobramentos éticos do conhecimento produzido (FABRÍCIO, 2006, p. 60-61).

Tendo em mente essas características, salientamos que percebemos as questões de linguagem como questões políticas, como já mencionamos na fundamentação deste trabalho, de forma a não assumir uma visão ingênua sobre língua. Outro ponto que merece destaque é a não pretensão a respostas definitivas e universais, uma vez que entendemos que um modelo de teoria pode ser limitado, o que implica em reavaliação, rejeição e/ou expansão.

## 2.2 PESQUISA QUALITATIVA E ABORDAGEM PRAGMÁTICA

Como dissemos anteriormente, essa pesquisa insere-se nos estudos da LA e na abordagem qualitativa. O interesse por essa abordagem na educação, de acordo com Triviños (1987), surgiu aproximadamente na década de 70, na América Latina, o que, segundo o autor, facilitou o confronto de diferentes perspectivas de entender a realidade.

Triviños (1987, p. 118) destaca ainda a relevância desse tipo de pesquisa, dizendo que o fato de muitas pesquisas de natureza qualitativa não precisarem se apoiar na informação estatística, não significa que elas sejam especulativas, uma vez que elas têm um tipo de validade conceitual que contribui decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico.

Podemos acrescentar também, por meio de Oliveira (2007), que

a abordagem qualitativa se preocupa com uma visão sistêmica do problema ou objeto de estudo. Tenta explicar a totalidade da realidade através do estudo da complexidade dos problemas sociopolíticos, econômicos, culturais, educacionais, e segundo determinadas peculiaridades de cada objeto de estudo (OLIVEIRA, 2007, p. 58).

Cabe destacar ainda que, nesse trabalho, me coloco como “professor[a] pesquisador[a]”, uma vez que, como define Bortoni-Ricardo (2008):

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre sua prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Por isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Nesse sentido, enquanto professora pesquisadora, me proponho a compreender as implicações políticas da prática, de modo a produzir conhecimentos inerentes a tal práxis. Logo, a partir de reflexões sobre a práxis, bem como das consequências do agenciamento linguístico, é que me propus a realizar este trabalho. E a abordagem qualitativa vem permitindo refletir de forma mais coerente e crítica sobre o papel que a Base Nacional Comum Curricular (2017) possibilita ao professor exercer como agente de política linguística.

Nesse sentido, resumidamente, por meio de Oliveira (2007), podemos dizer que a pesquisa qualitativa envolve um estudo detalhado de um fato, objeto, grupo de pessoas e fenômenos da realidade. Desse modo, busca informações fidedignas para “explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa”, podendo utilizar dados obtidos por meio de “pesquisa bibliográfica, entrevistas, questionários, planilhas e todo instrumento (técnica) que se faz necessário para obtenção de informações” (OLIVEIRA, 2007, p.

60). Os métodos utilizados para este trabalho serão explicitados e explicados posteriormente.

Para falarmos sobre a abordagem dos “dados” dessa pesquisa nos apoiamos na discussão feita por Rajagopalan (2014b), em *A “dadidade” dos ditos dados na/da pragmática*. Em seu texto Rajagopalan (2014b) levanta inicialmente as seguintes reflexões: “o que é um ‘dado’ e como distingui-lo de um não dado”; como “reconhecer a ‘dadidade’ dos ditos dados”. A partir de tais reflexões o autor questiona a tendência dos pesquisadores de acreditar piamente que existam dados que comprovariam suas hipóteses, desconsiderando “a possibilidade de que a própria busca dos dados em si pode estar ‘viciada’ pelos interesses que o pesquisador tem quando inicia sua investigação”, pois ao longo da pesquisa “descartamos ou simplesmente ignoramos o que não convém ‘descobrir’” (p. 69). Em suma, o autor alerta que a escolha do pesquisador já é/pode ser tendenciosa.

Rajagopalan (2014b) salienta, entretanto, que não se pode negar o fato incontestável de que todo e qualquer esforço de fazer ciência convoca dados e que são esses dados que permitem aos pesquisadores “elaborar suas elocubrações e fazer avançar seus *insights*” (p. 69). Mas lembra que “o que vêm a ser os dados vai depender da forma como cada ciência encara o próprio fazer da ciência” (p. 70).

Nesse sentido, Rajagopalan (2014b) evidencia como a pragmática, concebida como uma subárea da linguística, vê os dados, pois “antes de coletar os dados, o investigador precisa saber identificá-los. Ou seja, a pragmática nos coloca diante do desafio de responder exatamente o que seria um dado para os fins de pesquisa pragmática” (RAJAGOPALAN, 2014b, p. 75). Assim,

O campo de investigação que conhecemos como a pragmática, ao contrário do que muita gente tende a acreditar, não possui dados especiais ou próprios à disciplina. Com frequência, o que está em jogo é uma maneira de abordar os dados, vistos de outra maneira por outros pesquisadores. Ou melhor, no fundo a pragmática tem muito mais a ver com o modo como abordamos os nossos “dados” (RAJAGOPALAN, 2014b, p. 83).

Diante disso, Rajagopalan (2014b, p. 76-77) aponta que “tornou-se um lugar comum dizer que a pragmática lida com o ‘contexto’”, mas, segundo ele, não há “como estipular um limite para o contexto”, ou seja, “O significado está atrelado ao contexto; só que o contexto é ilimitado”. Desse modo, “o dito é sempre o

efetivamente dito mais as circunstâncias em que as palavras foram pronunciadas”. Assim,

um pragmatista é obrigado a questionar a suposta infalibilidade e a propalada ‘autenticidade de um ‘dado’, pois o que está em jogo é, por assim dizer, a ‘dadidade’ dos próprios dados. Dito de outra forma, o pragmatista entende que um dado nunca é dado ou descoberto *in natura*; ele é sempre produzido (RAJAGOPALAN, 2014b, p. 78).

Nesse sentido, “o simples evento de colher e apresentá-lo como um ‘dado’ tem efeito sobre sua ‘dadidade” (p. 78). Logo, de acordo com o autor, os recortes que efetuamos no mundo que vislumbramos, por mais inconscientes que possam ser, sempre são recortes feitos sob encomenda.

Desse modo, como salienta Rajagopalan (2014b),

O contexto não é, ao contrário do que muita gente pensa, um adendo, um acréscimo a um ‘dado’ previamente identificado e cuja existência está garantida ontológica e epistemologicamente. O contexto, uma vez reconhecido, acaba se mesclando ao ‘dado’ para transformar-se em um dado novo mais ‘realista’. Entretanto, isso jamais pode ser o fim da linha, pois o novo amálgama que acaba de despontar, a saber, ‘dado-mais-seu-contexto-imediato’ suscita, ou, melhor dizendo, nos obriga a uma nova procura de contexto (RAJAGOPALAN, 2014b, p. 81).

Diante dessa afirmativa, o autor esclarece que “o contexto é muito mais fácil de invocar do que efetivamente ‘manusear’ ou mesmo ‘controlar’ teoricamente” (p. 82). Assim, para Rajagopalan (2014b), o que diferencia a pragmática de outros campos de análise é o modo como aborda os “dados” e, desse modo, como afirma o autor, o verdadeiro desafio não é o de delinear o contexto de um dado dado, mas justamente procurar desvendar aquilo que ele chamou de “dadidade dos próprios dados” (p. 86).

Da mesma forma que a língua se revela um produto (e não um simples meio) de nossos esforços de nos comunicar uns com os outros, o dado nada mais é do que o produto de mistérios que nós levantamos em nossa fértil imaginação. [...] Como dizia Wittgenstein, o nosso intuito deve ser o de não solucionar os problemas, mas de dissolvê-los. Para que isso seja possível, é preciso rever a nossa própria postura e procurar responder à seguinte pergunta: em que condições e com quais interesses nós isolamos os fenômenos em primeiro lugar – quer os nossos famigerados “dados”, quer os nossos “campos” de análise (RAJAGOPALAN, 2014b, p. 86).

Desse modo, o autor salienta que o contexto nunca é nulo e “qualquer tentativa de isolar uma subárea do campo de significação, apelando-se para a ausência do contexto, seria fruto de ilusão” (p. 88). Em suma, a palavra-chave em sua discussão, nesse sentido, segundo o próprio autor, apoiado em Briggs (1997) e Blommaert (2008), é “enquadramento”, pois o “enquadramento ‘molda’ o objeto e não só o apresenta de forma diferente. O enquadramento produz o dado” e “a percepção, o reconhecimento de um ‘dado’ depende também do momento histórico” (p. 91).

Nessa perspectiva, Rajagopalan (2014b) evidencia ainda o esforço do pragmatista contemporâneo Jacob Mey para transformar as pesquisas no campo da pragmática socialmente responsável. Para Mey (1985, p. 16) “o nosso uso da linguagem tem contribuído para consolidar os interesses dominantes da nossa sociedade, ajudando a oprimir uma parte significativa da sociedade”. Desse modo, de acordo com Rajagopalan (2014b, p. 93), para o autor supracitado “o intelectual, o pesquisador na área de pragmática linguística, não tem como se esquivar da responsabilidade de intervir nessa realidade em prol daqueles que são esquecidos e relegados a segundo plano”.

Assim, a partir da afirmação de Mey (1985) sobre nosso uso da linguagem, parece-nos mais evidente ainda a necessidade de compreender as implicações políticas da prática, tal como evidenciou Damianovic (2005) ao falar sobre os pressupostos da LA, para poder intervir nela.

Nesse sentido, Rajagopalan (2014b, p. 95) afirma que “a prioridade do pesquisador consciente e crítico deve ser na condição humana e a consciência da mesma”. Pois, como ele mesmo enfatiza, citando Pinto (2000, p. 48), “[...] os fenômenos linguísticos não são puramente convencionais, mas sim compostos também por elementos criativos, inovadores, que se alteram e interagem durante o processo de uso da linguagem”.

Finalmente, o autor evidencia que “a pragmática é um ramo de conhecimento altamente interpretativo e não meramente descritivo ou analítico” (RAJAGOPALAN, 2014b, p. 96) e, como aponta Mey (2014) apud Silva (2014, p. 168), a pragmática critica a hegemonia. “Ao fazer isso, ela desconstrói as estruturas hegemônicas, ao invés de reafirmá-las”. É a partir desse viés pragmático que vemos os dados gerados em nossa pesquisa, pois a análise documental que integra essa

pesquisa é fruto, principalmente, de nossa interpretação de tais dados, os quais são produzidos e não “descobertos *in natura*”, simplesmente coletados.

Assim, precisamos evidenciar que a análise do objeto de pesquisa leva em consideração o momento histórico, bem como as circunstâncias em que os discursos presentes no documento foram produzidos. Desse modo, tal análise também é proveniente das concepções que adotamos ao longo dos anos de nossa trajetória de pesquisa, bem como do modo como enxergamos as questões que envolvem a formulação do documento analisado.

Portanto, uma vez assumindo um viés pragmático aliado aos pressupostos da LA, buscamos dar destaque aos problemas, de modo a trazê-los para o centro da discussão, problematizá-los. Tal viés pragmático vai ao encontro da postura crítica que assumimos na introdução deste trabalho, uma vez que tomamos o sentido de crítico “como uma prática pós-moderna problematizadora”, de modo que tal criticidade se dá na possibilidade de vislumbrar a práxis em movimento.

### 2.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Dentre os instrumentos de geração de dados que a pesquisa qualitativa dispõe, utilizamos, além do convencional levantamento bibliográfico, a pesquisa documental. Assim, é sabido que o levantamento bibliográfico tem por finalidade “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183). Por meio de tal levantamento o pesquisador consegue vislumbrar todo o panorama no qual seu estudo se insere, assim como as possibilidades e impossibilidades de avanços na área de pesquisa.

Desse modo, o levantamento bibliográfico

abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

De acordo com as mesmas autoras, este tipo de levantamento “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (p. 183). Logo as conclusões a que se chegam nem sempre serão inovadoras, mas podem contribuir de forma a reafirmar estudos que apontam para a mesma direção.

Desse modo, durante o levantamento bibliográfico, o pesquisador seleciona os autores, bem como os apontamentos e teorias, que o ajudarão a dar suporte teórico para a análise dos dados levantados, permitindo a contestação ou a validação das reflexões, e esse momento requer certo cuidado.

No que corresponde à pesquisa documental, segundo Lüdke e André (1986), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Assim, acreditando que “Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39), em nosso trabalho, tomamos a pesquisa documental como foco central de análise, sem a intenção de levantar fatos novos, mas de problematizar os existentes. E, por meio das autoras, podemos salientar que os documentos “Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (p. 39).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para os Ensinos Fundamental e Infantil é nossa fonte documental, sendo um documento oficial de caráter normativo. Como apontam Lakatos e Marconi (2003, p. 178), os documentos oficiais “constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional”, desde que o pesquisador consiga “selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torna-lo utilizável” (p. 178). Desse modo, por meio da análise de documentos oficiais é possível perceber quais as vozes sociais atuantes em tais documentos, bem como os interesses subjacentes aos discursos presentes neles, sejam eles frutos de agenciamentos individuais ou coletivos, como vimos anteriormente quando explicitamos a definição de agência em camadas apontada por Duranti (2004).

Antes da homologação da versão final do documento analisado foram disponibilizadas outras três versões para consulta pública e discussão. A versão final da BNCC está disponível no portal “Base Nacional Comum Curricular”, criado pelo Ministério da Educação (MEC) – [www.basenacionalcomum.mec.gov.br](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br). Desse modo, o documento é de domínio público e de fácil acesso, como tem que ser, pois quando se trata de documentos normativos há a preocupação de que eles sejam disseminados em larga escala.

Nesse sentido, segundo Cellard (2008), o contexto de produção do documento, que deve ser levado em conta durante o processo de análise. Para ela, independentemente da época em que o texto foi escrito “O exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental” (p. 299).

Flick (2013) corrobora o que aponta Cellard (2008), afirmando que, ao analisar os documentos para propósitos de pesquisa, deve-se “sempre considerar quem produziu um documento, para quem e com que propósito”. Uma vez que, “a maneira como os documentos são concebidos é uma parte do seu significado e a maneira como algo é apresentado influencia os efeitos que serão produzidos por um documento” (p. 126).

Flick (2013) ressalta ainda, sobre os documentos oficiais, que muitos deles “destinam-se apenas a um círculo limitado de destinatários que são autorizados a acessá-los ou aos quais são destinados”. Desse modo, como nos alerta o autor,

Os documentos oficiais permitem conclusões sobre o que seus autores ou as instituições que eles representam fazem ou pretendem fazer, ou como eles avaliam. Os documentos são produzidos com um determinado propósito – por exemplo, para fundamentar uma decisão ou para convencer uma pessoa ou uma autoridade (FLICK, 2013, p. 125).

Assim, é perceptível a importância de se considerar também os elementos extratextuais para a análise documental. Nesse sentido, Cellard (2008, p. 300) afirma que “Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever”.

A autora traz, ainda, um questionamento, que consideramos essencial para nosso trabalho, quando se refere ao autor do documento: “Esse indivíduo fala em

nome próprio, ou em nome de um grupo social, de uma instituição?”. Pensando nisso, acreditamos que

Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento (CELLARD, 2008, p. 300).

De acordo com Cellard (2008) deve-se levar em conta também, antes de tirar conclusões, a natureza do texto e o suporte em que o documento está veiculado, uma vez que isso também delimita o público leitor do documento. “Efetivamente, a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto podem variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido” (p. 302).

Sobre o conteúdo dos documentos, que comumente são foco das análises, a autora supracitada salienta:

Delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos é, aliás, uma precaução totalmente pertinente no caso de documentos mais recentes nos quais, por exemplo, utiliza-se um “jargão” profissional específico, ou nos que contêm regionalismos, gíria própria a meios particulares, linguagem popular, etc. Deve-se também prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados. Finalmente, é útil examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto (CELLARD, 2008, p. 303).

Considerando que nossa pesquisa se localiza na área educacional e volta-se principalmente para as questões de ensino de língua, políticas linguísticas e agência é importante que nos atentemos aos conceitos, palavras e termos relacionados a essas questões.

Pensando em todos esses elementos apontados pelos autores, importantes quando se seleciona os documentos e propõe-se fazer pesquisa documental, é necessário destacarmos ainda, por meio de Cellard (2008), que o que possibilita ao pesquisador “formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento” é o “encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação” (p. 304).

Uma vez explicada a natureza da pesquisa documental a que recorreremos no referido trabalho, na sequência, trazemos alguns pressupostos que nos amparam na análise dos dados.

## **CAPÍTULO III - DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS GERADOS**

O documento analisado, como já mencionamos anteriormente, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para os ensinos Infantil e Fundamental, já homologada pelo governo federal, sem a inclusão da etapa do Ensino médio. Neste documento oficial analisamos especificamente o componente curricular Língua Portuguesa, inserido na área de conhecimento Linguagens, no que corresponde ao posicionamento político linguístico que orienta tal componente curricular, tendo em mente que os professores de língua precisam ter conhecimento sobre as políticas linguísticas que orientam o documento para exercer seu papel como agentes de política linguística. Para tanto, inicialmente, fazemos uma introdução sobre a BNCC, de modo a explicitar seu contexto de produção, as polêmicas que envolvem tal produção, suas competências gerais, os princípios que a norteiam, bem como sua organização.

Posteriormente, evidenciamos o modo com que a Língua Portuguesa é gerida pela BNCC, assim como descrevemos a concepção de língua(gem) defendida por ela. Na sequência, analisamos questões mais pontuais no documento, relacionadas à linguagem oral e escrita, variação linguística, norma padrão e norma culta, de modo a destacar o posicionamento político linguístico do referido componente curricular, bem como observar se tais políticas contribuem para a manutenção dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil, assim como para as contradições destes. A seguir, retomamos o objetivo geral da presente pesquisa, para que possamos refletir sobre o papel que o documento analisado possibilita aos professores exercerem como agentes de política linguística. Para concluir a dissertação, tecemos nossas considerações finais.

### **3.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os ensinos Infantil e Fundamental, analisada, foi homologada no dia 20 de dezembro de 2017, pelo governo federal, sem a inclusão da etapa do Ensino Médio, que só foi homologada e incluída em dezembro de 2018. Antes da homologação desta versão final do

documento, foco de nossa análise, foram disponibilizadas outras três versões<sup>22</sup> para consulta pública e discussão.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016, quando Dilma Rousseff ainda era presidenta. Nessa época o Ministro da Educação era Renato Janine Ribeiro. Nessa primeira versão do documento estão elencados os produtores do texto (o Ministro da Educação; os representantes da Secretaria de Educação Básica; da Diretoria de Currículos e Educação Integral; da Coordenação-geral do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, do Ensino Médio e da Educação Integral; secretários da Educação de Santa Catarina, Bahia, Amazonas, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro e Paraná; Presidente do processo de produção do documento e vice-presidenta; secretária de Articulação; secretário de Coordenação Técnica; secretário de Comunicação; secretária de Finanças; secretária de Assuntos Jurídicos; Presidentes das regiões Centro Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul), tendo como parceiros, desse modo, o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, e a União Nacional dos dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.

Nessa versão do documento, em sua apresentação, o então Ministro da Educação afirma que as equipes que produziram o documento “tiveram plena autonomia e que, por isso mesmo, essa versão não apresenta a posição do Ministério ou do Conselho Nacional da Educação” (BRASIL, 2015).

Após a publicação da referida versão para consulta pública, segundo consta na terceira versão do documento, ela recebeu

mais de 12 milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação de todo o país -, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e subsidiaram a elaboração da segunda versão (BRASIL, 2017a, p. 5).

A segunda versão, desse modo, foi publicada em abril de 2016, ainda no governo Dilma Rousseff, mas o Ministro da Educação já não era mais o mesmo, na época era Aloizio Mercadante. Segundo consta na terceira versão do documento, a

---

<sup>22</sup> É preciso mencionar que o foco de nossa análise é a BNCC, em sua versão final (2017b), já homologada. Mas trazemos, também, excertos presentes em outras versões do documento para complementar a análise da versão final.

segunda versão “passou por um processo de debate institucional em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação” (BRASIL, 2017a, p. 5). Esses seminários teriam contado “com a participação de mais de 9 mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação (p. 5).

É perceptível que o número de contribuintes citados na segunda versão aumentou consideravelmente. Desse modo, pudemos observar que são apresentados separadamente: primeiro os membros do Ministério da Educação; depois os membros do CONSED; posteriormente os membros da UNDIME Nacional; em seguida a equipe de Assessores e Especialistas; na sequência os membros da Comissão de Especialistas de cada área de ensino (que também são, majoritariamente, membros do CONSED e da UNDIME); há também menção aos professores que colaboraram como revisores dos documentos da BNCC; Assessores de comunicação e equipe de arquitetura do informação do portal da BNCC; equipe de Sistematização das contribuições ao portal da BNCC; Auxiliares de pesquisa de cada estado do país; e, finalmente, os Coordenadores institucionais das comissões estaduais para a discussão da BNCC.

Nesse sentido, a participação numerosa de contribuintes nas duas primeiras versões é bastante evidente, ou seja, o que demonstra que foram consideravelmente discutidas pela sociedade, mas isso não significa que as sugestões tenham sido efetivamente ouvidas e atendidas nas versões posteriores, considerando que quem determina o que modificar, suprimir ou acrescentar no fim das contas é a equipe gestora.

Em abril de 2017, após a presidenta Dilma Roussef ser forçada a deixar o governo, no governo do vice-presidente Michel Temer, o Ministério da Educação (MEC), liderado pelo Ministro José Mendonça Bezerra Filho, concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). E, segundo consta em sua versão final, a “BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com participação ampla da sociedade” (BRASIL, 2017b, p. 5).

Nesse sentido, o documento é defendido como resultado de um trabalho coletivo, pois como se afirma:

[...] os mais diversos segmentos da sociedade tiveram real oportunidade de participação, e efetivamente ofereceram suas contribuições, as quais se consubstanciaram em documentos essenciais para que este Projeto de Resolução, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, de fato refletisse as necessidades, os interesses, a diversidade e a pluralidade, presentes do panorama educacional brasileiro, e os desafios a serem enfrentados para a construção de uma Educação Básica Nacional, nas etapas da educação infantil e o ensino fundamental, que seja verdadeiramente democrática e de qualidade (CNE/CP Nº 2, 2017, p. 3).

Entretanto, como afirmam Rocha e Pereira (2018, p. 50), quanto à participação dos professores nesse processo, “o caráter de participação na formulação da política de BNCC foi meramente formativo [...] as condições para que essa participação fosse efetivada não foram garantidas, não sendo a formulação do documento, por isso, democraticamente participativa”. As autoras comprovam tal apontamento por meio de uma pesquisa de dissertação de Mestrado, na qual realizaram um estudo de caso no Município de João Pessoa – PB, que tem 92 escolas, as quais estão distribuídas em 9 polos. De acordo com as autoras a composição e organização da equipe que participou do processo de formulação do documento, neste município,

estava dividido[a] em três comissões: a representativa, a de articulação pedagógica e a de sistematização. A primeira comissão consistia na coordenação institucional e estava representada pela Secretaria municipal de Educação – SEDEC, Conselho Municipal de Educação – CME, Fórum Municipal de Educação – FME, União Nacional de Conselhos Municipais em Educação – UNCME, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Fórum EJA, ONG's, representantes de Escola Pública Municipal e representantes de CREIS. A comissão denominada de articulação pedagógica era composta por um grupo de especialistas (Pedagogos) escolhidos pelo SEDEC. A finalidade de formar o grupo foi mobilizar e organizar a discussão sobre a BNCC com os respectivos polos (ROCHA; PEREIRA, 2018, p. 58).

Para a realização da pesquisa as autoras selecionaram “como amostragem as doze escolas, distribuídas entre os nove polos da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. Nelas, foram selecionados pela SEDEC os especialistas escolhidos como membros da comissão de articulação pedagógica” (p. 58). Desse modo, as autoras ouviram as experiências desses atores, professores, que “participaram” do processo de elaboração da BNCC. Segundo elas,

Além de “pressa e o autoritarismo da proposta”, outros aspectos foram mencionados nas vozes dos professores [...]. Nesses debates (transcritos) nosso principal objetivo foi investigar como esses docentes sentiram-se

partícipes do processo de tessitura da BNCC (ROCHA; PEREIRA, 2018, p. 59).

Sobre a apresentação da proposta de elaboração do documento, em determinada escola, como apontam as autoras, as professoras argumentaram que o grande problema da política estava na forma e nos meios para discussão.

Uma das professoras, a qual será chamada de P1, afirmou só ter tido uma discussão mais reflexiva através da Universidade Federal da Paraíba, em um Colóquio sobre políticas curriculares. Ela afirmou que o evento foi divulgado pela supervisora e que nem todos puderam ir. No entanto, P1 afirmou que, enquanto professora da Educação Básica, não teve espaço para ser ouvida ou participar de maneira mais efetiva de outras discussões como aquela. A Secretaria não havia possibilitado isso. Outra professora, P3, complementou a afirmação com a seguinte frase: *“No colóquio, foi a primeira vez que vi o “outro lado” da discussão. Porque conhecíamos o lado oficial. Mas, uma pessoa que estava na sala de aula só teria acesso a uma face da moeda e olhe lá”* (ROCHA; PEREIRA, 2018, p. 59).

Outras professoras, (P2 e P4), quando questionadas pelas autoras sobre o Seminário Estadual da Paraíba (“Dia D da BNCC”), se haviam participado ou haviam sido comunicadas do evento, responderam “não terem ido e que não sabiam da realização do evento: *‘Só ficamos sabendo quando as inscrições já haviam acabado. Não foi divulgado pra nós’* (ROCHA; PEREIRA, 2018, p. 59). Sobre a experiência de outra escola no chamado “Dia D da BNCC” outras duas professoras, segundo as pesquisadoras,

assinalaram que a discussão realizada entre elas ocorreu em um horário de planejamento. Afirmaram que a escola não parou suas atividades para aquele debate e que a discussão foi, de certa maneira, improvisada. P4 continuou o assunto e afirmou que *“em outras escolas, através de um grupo do WhatsApp, [aplicativo de comunicação instantânea para celulares] surgiu o assunto sobre o dia D da BNCC. Muitos professores não sabiam nem do que se tratava. [...] algumas escolas passaram do dia D e não foram convocados nem avisados”*. P4 também questionou: *“então, o que eu interpreto? Que o documento ficou decidido entre gestão e supervisão”*. (ROCHA; PEREIRA, 2018, p. 59).

Conforme apontado pelas pesquisadoras, quando questionaram os professores sobre o sentido da BNCC para seu trabalho pedagógico, um dos professores, (P8), afirmou que “o documento veio como uma imposição, *‘sem discussão [...] e chegou de última hora’*. Além disso, disse que, a seu ver, *‘eles querem unificar o ensino e tirar a identidade regional de cada sistema’*”. Outra professora, (P 6), complementa ainda que *“para a BNCC todo mundo é igual [...] aí,*

*dizem que tem uma parte diversificada [...] mas, na verdade, acentuam e desprezam a realidade local”* (ROCHA; PEREIRA, 2018, p. 60).

P8 afirmou ainda, segundo as autoras, que outro problema em relação à política curricular é que *“atualmente não poderemos falar de política”* e, no caso de seu componente curricular (Geografia), *“é inevitável falar disso”*. A esse respeito, P7 afirmou que *“a ideia da BNCC é assim: Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil e os índios aceitaram e pronto”* (p. 60). As autoras acrescentam ainda:

Para o professor P7, a BNCC tira a criticidade. Ele finaliza afirmando que *“a ideia do Ensino de História é gerar esse momento de crítica, mas [...]”*. P8 ainda completou e trouxe outro exemplo sobre esse aspecto. Ele nos disse que *“o documento fala em Geografia do processo de formação do povo brasileiro [...] e, quando trata da miscigenação, o documento não fala que isso aconteceu de forma violenta [...] através do estupro [...] não problematiza”*. Portanto, o P8 vê *“que o arranjo é esse: uma BNCC, uma Escola sem Partido, 20 anos de congelamento de investimento [...] pra quê? Pra continuar a se perpetuar o poder”* (ROCHA; PEREIRA, 2018, p. 60).

Na última fala de um dos professores, P6, trazida pelas autoras, no artigo que sintetiza o trabalho de dissertação realizado, ele afirma: *“democrático pra mim não é colocar um texto pra todo mundo olhar. Os professores contribuíram como? [...] mas não tivemos nem sequer tempo de ler o documento na íntegra [...] tivemos dois dias pra ler tudo, debater e contribuir [...] não dá”* (ROCHA; PEREIRA, 2018, p. 60).

Diante de tais falas, as autoras afirmam que

a BNCC tipificou-se com o que Bourdieu (2004, p. 82) chama de prosopopeia, ou seja, uma *“figura de retórica que consiste em falar no lugar de uma realidade ausente em nome de alguma coisa [...] Fala-se, portanto, em nome de um conjunto que se faz existir pelo fato de se falar em seu nome”* (ROCHA; PEREIRA, 2018, p. 50).

Por meio dos apontamentos de Rocha; Pereira (2018) e das afirmações dos professores que “participaram” da pesquisa realizada pelas autoras é possível observarmos que a participação dos professores não foi democrática, foi meramente formativa, não foram garantidas as condições necessárias para que tal participação fosse realmente efetiva.

Como já dissemos em outro momento, nem todas as pessoas possuem as mesmas condições de exercer o direito de decidir sobre políticas de grande alcance,

como é o caso da BNCC. Dito isso, voltamos a salientar que “todo cidadão - todos eles, sem exceção - tem o direito e o dever de participar [de decisões sobre políticas linguísticas] em condições de absoluta igualdade, sem se importar com classe econômica, sexo, orientação sexual, idade, escolaridade, e assim por diante” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 22). Os cidadãos deveriam ser ouvidos, independentemente do conhecimento teórico sobre língua e de seus posicionamentos.

Além disso, os próprios professores participantes da pesquisa de Rocha; Pereira (2018) mencionaram outras questões que são recorrentes na literatura já escrita sobre a BNCC e que precisam ser discutidas, pois nos ajudam a compreender melhor o documento, bem como a pressa em homologá-lo. Um dos professores menciona que a BNCC, quando trata da miscigenação no Componente de Geografia, não problematiza o processo de formação do povo brasileiro, não diz que o processo ocorreu de forma violenta – como vimos que ocorreu, no capítulo I -. O mesmo professor destaca ainda que a BNCC, assim como o movimento Escola sem Partido e a PEC 241/2016, que congela os investimentos são parte de uma política que visa a perpetuação do poder instituído.

Tais apontamentos do professor, como veremos ao longo dessa seção, não nos parecem estar nem um pouco equivocados. Tendo isso em mente, é indispensável falarmos sobre o cenário brasileiro, no qual a BNCC foi produzida, pois, como mencionamos anteriormente, por meio de Rajagopalan (2014b), o contexto, uma vez sendo reconhecido, acaba se mesclando ao ‘dado’ para transformar-se em um dado novo mais ‘realista’ e o ponto de vista adotado pelo pesquisador ‘molda’ o objeto e produz o dado, de modo que a percepção, o reconhecimento de um ‘dado’ depende também do momento histórico em que ele é produzido.

Venco e Carneiro (2018, p. 9) trazem o seguinte questionamento: “Base Nacional Comum Curricular: novo capítulo da educação de migalhas?” Para os autores o “cenário brasileiro no contexto do pós-golpe indica a nítida construção de novos passos rumo à privatização da educação”, o que corresponde, desse modo, a uma possível retomada da política neoliberalista do governo FHC, que, como apontamos anteriormente por meio de Frigotto e Ciavatta (2003), estrategicamente, sucateou ainda mais a educação e privatizou estatais.

Jacob; Diolina e Bueno (2018) salientam o contexto social, assim como o momento político-econômico caótico em que a BNCC é construída:

O ano de 2016 é marcado por intensas manifestações sociais que culminaram no Impeachment da presidente Dilma Roussef. Com a posse do vice-presidente, Michel Temer, há a alteração do plano de governo e a elaboração de novas normatizações trabalhistas e previdenciárias, dentre outras demandas. Concomitantemente, crimes de corrupção são julgados e amplamente divulgados na grande mídia. O discurso da crise financeira prevalece em todos os setores sociais. Enfim, há um clima de instabilidade que, por conseguinte, acarreta em mudanças extremas na vida dos brasileiros, principalmente, na dos trabalhadores. A BNCC, desse modo, assim como quaisquer textos, não escaparia aos reflexos e refrações dessas situações (JACOB; DIOLINA; BUENO, 2018, p. 90).

Nesse sentido, como reiteram as mesmas autoras, apesar de a BNCC apresentar aparente sustentação legal, “a exigência da participação do governo e da sociedade no processo de elaboração de bases comuns para educação, mencionada tanto pela LDB quanto pelo PNE, não é efetivamente cumprida” (p. 90), o que acaba por instituir um conflito entre diferentes setores sociais. Desse modo,

de um lado, está o governo federal defendendo os interesses de grupos que buscam a padronização do ensino com a finalidade de negociar formas de ensino, de avaliação e de materiais didáticos para a escola pública; e, de outro lado, estão os pesquisadores ligados à ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação) defendendo uma construção conjunta e considerando os interesses locais/nacionais (JACOB; DIOLINA; BUENO, 2018, p. 90).

Tal conflito, como apontam as autoras, podem ser observados na elaboração de quatro versões da BNCC, “sendo as duas primeiras amplamente discutidas pela sociedade, por meio de associações e universidades”; a terceira versão, por sua vez, “desconsidera esse diálogo plural das instituições representantes da educação brasileira e divulga propostas elaboradas por um grupo seleto de governantes e empresários”; e a última versão, homologada em dezembro de 2017, que

aparenta retomar as discussões propostas nas primeiras versões, incluir temáticas importantes como os direitos humanos, a desigualdade social e o respeito e aprendizado das culturas afrodescendentes e indígenas, por exemplo, além de resgatar a imprescindibilidade da adequação do currículo às inúmeras e diversas realidades brasileiras (JACOB; DIOLINA; BUENO, 2018, p. 90).

Esse favorecimento de um grupo na elaboração da BNCC, como apontam as mesmas autoras, podem ser observados na introdução da terceira versão do documento, pois “o órgão responsável pela elaboração é o governo federal em interlocução com a sociedade”. Entretanto, na contracapa, “são nomeados os prováveis produtores do texto (Ministério da Educação, Ministro de Estado da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria de Educação Básica)”, os parceiros “(Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME)” e os apoiadores “(Movimento pela Base)” (JACOB; DIOLINA; BUENO, 2018, p. 91). Como evidenciam ainda as mesmas autoras, “não foi encontrada nesse grupo nenhuma referência a pesquisadores, ou professores, ou ainda associações e sindicatos destes” (p. 91).

Os “parceiros do Estado” ao longo da construção da BNCC, como aponta Macedo (2014, p. 1540), são: “Instituições financeiras e empresas — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola” e, nesse processo de construção do documento,

o MEC repassa ao Consed e à Undime a função de coordenar os trabalhos de (re)construção da Base, ficando ao Estado apenas a atribuição de legitimar esse processo. Esse papel do Estado de articulador “[...] esconde uma nova (e mais eficaz) forma de legitimação da ação do Estado, num contexto de retração das políticas públicas e dos direitos sociais, econômicos e culturais” (AFONSO, 2003, p.40). (TRICHES, 2018, p. 91).

Portanto, é perceptível que “Entre o público e o privado, o último vem se articulando para dar direção ao processo de construção da base, bem como interferir no seu conteúdo, o que chamamos de privatização por dentro da política pública” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 343). Venco e Carneiro (2018, p. 10), mencionados anteriormente, trazem fortes indícios do direcionamento à privatização da educação. O primeiro deles é a proposta da Emenda à Constituição 241 (PEC 241/2016), a popularmente chamada de “PEC do Fim do Mundo”, que, por vinte anos, restringe os investimentos em educação, saúde, seguridade e outros segmentos. Segundo os autores,

A ausência da participação do Estado em longo período pode ser apreendida em, ao menos, um duplo movimento: de um lado, tal medida permite a ação do setor privado no serviço público: a privatização está

sendo, portanto, legalizada e incentivada, justificada como austeridade: do outro, compromete-se uma geração, com desdobramentos nefastos à população e ao país (VENCO; CARNEIRO, 2018, p. 10).

No que diz respeito especificamente ao Ministério da Educação, os autores observam que “os cortes orçamentários inviabilizam a pesquisa científica e, simultaneamente, caminha-se para o sucateamento da educação e das universidades públicas” (p. 10). Além disso, a “ampla divulgação acerca da impossibilidade do setor público arcar com os custos da educação e a reafirmação do ‘mercado’ como legítimo herdeiro das ações públicas nos levam a concluir que a privatização em larga escala está em curso” (VENCO; CARNEIRO, 2018, p. 10).

Retomando o questionamento trazido pelos autores anteriormente, eles afirmam que a educação brasileira “vêm vivendo de migalhas e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é mais um capítulo dessa história rumo à privatização”. Para validar essa afirmativa, Venco e Carneiro (2018, p. 10) elencam as polêmicas que envolveram e envolvem o processo de formulação do documento: “o voto contra sua aprovação de três conselheiras do Conselho Nacional de Educação (CNE) que explicitaram haver pouca transparência na votação da Base”; o documento “é o currículo mínimo, suprimida qualquer menção às discussões de identidade de gênero, entre outros aspectos de grave teor”. Além disso, os autores evidenciam que, com o documento, as “redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional *obrigatória* para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2017b, p. 5, grifo dos autores). Entretanto, segundo os autores, “as escolas privadas renomadas afirmam que não irão perseguir a BNCC para a alfabetização, por exemplo, pois se configura como: ‘um retrocesso em relação a tudo que se aprendeu nos últimos 30 anos’ (CAFARDO, PALHARES, 2017, s/p.)” (p. 10).

A segunda polêmica, apontada, envolve a antecipação da idade para alfabetização, pois “Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização” (BRASIL, 2017b, p. 57). Assim, as crianças devem estar alfabetizadas até os 7 anos de idade. Esse aspecto, de acordo com os autores, “difere do documento publicado em 2012 pelo MEC, que institui o ciclo de alfabetização contemplando os três primeiros anos de escolarização, indicando, portanto, a alfabetização até os 8 anos de idade (BRASIL, 2012)” (VENCO; CARNEIRO, 2018, p. 10).

Uma terceira polêmica levantada pelos autores, que nos parece muito coerente, diz respeito à apresentação dos conteúdos e conceitos que devem ser aprendidos pelos estudantes em todos os componentes curriculares e por ano de escolarização. Venco e Carneiro (2018) analisam algumas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, que constam na BNCC, comparam essas habilidades com os descritores nas Matrizes de Referência das avaliações em larga escala, como o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e concluem que “a apresentação das habilidades estabelece estreito diálogo com os descritores nas Matrizes de Referência das avaliações em larga escala”, ou seja, “a demanda ao estudante é idêntica tanto na BNCC quanto na Matriz de Referência, mesmo que com maior detalhamento na BNCC. Apesar do exemplo, constata-se haver essa mesma lógica nos demais componentes curriculares” (VENCO; CARNEIRO, 2018, p. 10).

Nesse sentido, tal constatação, segundo os autores, incorre “na agudização das tensões no interior da escola e, conseqüente, degradação das condições de trabalho e adoecimento dela decorrentes”, além disso, “o sentimento gerado pelo ranqueamento das escolas é de frustração profissional, posto que tendem [os professores] a tomar para si o fracasso escolar, fomentado pela padronização da educação e das mensurações (VENCO, 2016; GONÇALVES; VENCO, 2015)” (VENCO; CARNEIRO, 2018, p. 10).

Abro um parêntese na discussão, para evidenciar que, enquanto professora alfabetizadora de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental tenho vivenciado isso na prática. A cada trimestre são entregues aos professores novas Matrizes Curriculares com habilidades e conteúdos, em consonância com a BNCC, que devem ser ensinados aos alunos. Tais habilidades e conteúdos postos correspondem especificamente aos descritores das Matrizes de Referência das avaliações de larga escala, a saber: descritores da prova Saeb para o 2º ano e descritores das avaliações do programa Mais Alfabetização. Além das avaliações em larga escala, há as avaliações internas, aplicadas periodicamente pela Secretaria Municipal de Educação para verificar o nível de aprendizagem dos alunos. É preciso citar também a avaliação de fluência leitora, aplicada no último trimestre aos alunos do 2º ano, por meio de um aplicativo que grava a voz dos alunos lendo textos e palavras. Tal avaliação foi anunciada pouco tempo antes de

sua aplicação, o que impediu que os alunos fossem preparados o suficiente para realizá-la.<sup>23</sup>

As avaliações escritas aplicadas, sejam em larga escala ou em nível municipal, são todas objetivas e com gabarito, o que faz com que seja cobrado dos professores a elaboração de atividades e avaliações também objetivas, para que os alunos “se saiam bem” nas avaliações externas. Entretanto, os alunos, na maioria das vezes, não conseguem alcançar as notas pretendidas pela equipe gestora, o que faz com que os professores sejam cobrados diariamente pelos maus resultados e muitos deles acabam sentindo-se frustrados, responsáveis pelo fracasso escolar.

Nesse sentido, Venco e Carneiro (2018) salientam que

essa é uma tentativa de prescrever o trabalho intelectual e controlar as atividades desenvolvidas em sala de aula, sobretudo a partir do movimento “Escola sem partido”, cuja veiculação pela mídia ao lado de pressões religiosas levaram à supressão das questões de gênero, no documento (VENCO; CARNEIRO, 2018, p. 10).

A BNCC, desse modo, é, como consta na versão analisada, um documento de caráter normativo que

define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017b, p. 7, grifos do autor).

Sendo orientado “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à **formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva**, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BRASIL, 2017b, p. 7, grifos nossos). Sobre tal compromisso do documento com a formação integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, Jacob; Diolina e Bueno (2018, p. 91) lançam o seguinte questionamento: “Como atingir esses propósitos, se nem mesmo a realidade da escola, das condições de trabalho dos professores e os saberes construídos na e pela prática educacional estão sendo privilegiados?”. Esse

<sup>23</sup> Para mais informações, consultar a matéria divulgada no portal da Secretaria da Educação do Paraná, no dia 03 de Junho. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=8249&tit=Educacao-lanca-Prova-Parana-Fluencia-na-segunda-edicao-da-avaliacao->. Acesso em: 16 ago. 2019.

questionamento é bastante necessário, pois, como vimos, a participação dos profissionais da educação no processo de construção da BNCC não foi efetiva, o que, conseqüentemente, acabou por contemplar apenas uma pequena parte da sociedade, os representantes do governo e as empresas privadas. Desse modo, podemos perceber que há uma contradição entre o que se afirma promover e o que efetivamente se promove por meio dos conhecimentos prescritos no documento. “Inviabiliza-se, dessa forma, a problematização da própria práxis visada por aqueles que estão inseridos diariamente nela: os profissionais da educação” (JACOB; DIOLINA; BUENO, 2018, p. 92).

Nesse sentido, esse novo documento, prescritivo e de caráter obrigatório, torna-se a referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o país. Segundo o que diz o documento, em sua versão final,

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017b, p. 15).

O que percebemos no excerto acima é que delega-se às escolas a responsabilidade de lidar com a diversidade cultural, linguística e étnica, assim como com as desigualdades sociais de suas salas de aula. A BNCC, desse modo, retoricamente, afirma promover a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, mas efetivamente não as promove. Posteriormente evidenciaremos mais detalhadamente tal posicionamento do documento.

Segundo o documento, os sistemas e redes de ensino, assim com as instituições escolares devem se planejar com foco na equidade, que de acordo com o documento, “pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2017b, p.15). Tendo como base esse princípio de equidade na educação, o documento aponta para uma instituição escolar aberta à pluralidade e à diversidade. Um planejamento com foco na equidade, nesse sentido, exigiria o compromisso em:

reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza muitos grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria (BRASIL, 2017b, p. 16).

Aparentemente parece que há a intenção de, por meio desse documento, “recompensar” esses grupos minoritários pelos prejuízos do passado, como o glotocídio (assassinato) das línguas desses grupos. Entretanto, não há nenhum elemento no documento que nos leve a confirmar isso, pelo contrário, pois, como enfatiza a Presidente da Anped, Andrea Gouveia, “a Base não garante o direito à educação e à diversidade. Só é possível pensar currículo se estiver atrelado à flexibilização, e não à unificação”<sup>24</sup>. Como vimos anteriormente, o documento tem o propósito de unificação e, como afirma Geraldi (2015),

a razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala (GERALDI, 2015, p. 393).

Em sua terceira versão, o documento afirmava que tinha “como foco principal a **igualdade** e a unidade nacional” (BRASIL, 2017a, p. 11, grifo do autor). Na versão final esse compromisso explícito com a “unidade nacional” não aparece, foi suprimido, mas o caráter unificador do documento continua o mesmo em tal versão, só que mais velado:

a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o **alinhamento de outras políticas e ações**, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à **avaliação**, à elaboração de conteúdos educacionais (BRASIL, 2017b, p. 8, grifos nossos)

Sublinhamos a avaliação no excerto acima porque consideramos tal processo uma importante ferramenta utilizada pelas instituições para agenciar, pois as avaliações são aplicadas de forma unificada em todo o território nacional, o que, conseqüentemente, faz com que as instituições escolares priorizem as

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://anped.org.br/news/base-nacional-comum-curricular-bncc-foi-tema-de-debate-entreassociacoes-cientificas>>. Acesso em: 09 mar. 2019.

aprendizagens “essenciais”. Assim, o caráter unificador do documento permanece na versão final, da-se ênfase ao “alinhamento” que o documento proporciona.

Nesse sentido, é importante não perdermos de vista que o foco em uma “unidade nacional” remete ao que falamos no capítulo I sobre o ideal de unidade nacional, por meio do qual ocorreram as primeiras tentativas de assimilação do que era diverso em prol de uma ideia romântica de nação pautada no uso de uma única língua (ALTENHOFEN, 2013, p. 108), ou seja, a partir desse ideal, a Língua Portuguesa passou a ser imposta como a única língua legítima. Desse modo, mesmo que o compromisso com a “unidade nacional” tenha sido suprimido na versão final da BNCC, nos parece evidente o compromisso do documento com a unificação, o que, por conseguinte, não contempla o que é diverso.

O documento salienta também os papéis complementares da BNCC e dos currículos para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica. Desse modo, a partir da homologação da BNCC (2017b), a próxima tarefa é sua implementação, de forma a construir currículos subnacionais, a saber: estaduais, distrital e municipais, com base

nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2017b, p. 20).

Essas decisões e ações é que vão adequar as proposições do documento oficial à realidade dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, considerando o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2017b, p. 12). Cabe enfatizar, nesse sentido que a BNCC é, majoritariamente, fruto de decisões *in vitro*, uma vez que, como dissemos no capítulo I, esse tipo de política precisa da lei para se impor e as instâncias envolvidas em tal implementação agenciam de cima para baixo. Desse modo, o Estado intervém também, não somente, no domínio linguístico, nos comportamentos linguísticos e nos usos das línguas por meio de documentos oficiais.

Outro ponto a se salientar, como admite o próprio documento, é que o processo de implementação da BNCC será uma tarefa complexa e exigirá colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Desse modo, “para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas,

redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” (BRASIL, 2017b, p. 14).

E nessa perspectiva, de acordo com o documento, a revisão da formação inicial e continuada dos professores com o intuito de alinhá-las à BNCC é a primeira tarefa de responsabilidade da União, uma vez que é essa a esfera responsável pela regulação do ensino superior, onde se prepara grande parte dos docentes. Assim, “diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC” (BRASIL, 2017b, p. 21).

Parece-nos evidente, por meio das citações acima, que a colaboração das instituições agenciadoras, bem como a colaboração entre elas, é de extrema importância para a implementação da BNCC e cada uma delas já tem seu papel determinado nesse processo. E como admite o próprio documento, os professores também são agentes importantes nesse processo de implementação de documentos oficiais como a BNCC.

Assim, a implementação da BNCC requer, ainda, de acordo com o documento, o monitoramento pelo Ministério da Educação (MEC) em colaboração com o Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino para a permanência e a sustentabilidade da BNCC. Nesse sentido, salientamos mais uma vez que a eficácia da implementação da BNCC depende da colaboração, agência, de vários órgãos governamentais, que como vimos possuem interesses mercadológicos.

Para a BNCC (2017b) os conteúdos curriculares devem estar a serviço do desenvolvimento de competências. Isso se dá, segundo o documento,

Por meio da indicação clara do que os alunos **devem “saber”** (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que **devem “saber fazer”** (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BRASIL, 2017b, p. 13, grifos nossos)

No excerto acima nos parece claro que o esperado é que os alunos, após concluírem as etapas da Educação Básica, sejam capazes de mobilizar os

conhecimentos, supostamente aprendidos, e colocá-los em prática para resolver as situações vividas por eles, ou seja, sejam capazes de aplicar os conhecimentos, supostamente adquiridos. A partir disso, é necessário pensarmos nos questionamentos de Jacob; Diolina e Bueno (2018) que questionam se ações como as apontadas acima “são suficientes para que os nossos alunos possam agir em diferentes contextos de modo a vislumbrar sua formação integral e a formação de uma sociedade mais democrática e inclusiva como declarado no documento” (p. 92). As autoras questionam ainda: “Estaremos, de fato auxiliando na educação crítica de nossos alunos assumindo essa missão educadora de desenvolver competências, em que é esperado que ele ‘aplique’ conhecimentos?” (p. 92) Certamente não. Tendo esses questionamentos em mente, assim como os apontamentos do documento, nos parece claro que não se espera que o aluno seja atuante, “pois não se espera que ele crie e recrie novos conhecimentos, somente que ‘aplique” (JACOB; DIOLINA; BUENO, 2018, p. 92).

Além disso, a estreita relação entre as prescrições da BNCC (2017b) com as avaliações de larga escala pode, mais uma vez, ser observada no documento, pois salienta-se, com a finalidade de reafirmar eficiência, que o foco no desenvolvimento de competência é adotado também nas avaliações internacionais.

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla e espanhol) (BRASIL, 2017b, p. 13).

Nesse sentido, o compromisso com a educação integral, apontado pelo documento, destoa da lógica do ensino pelas competências “do mobilizar conhecimento e aplicá-los, pois, para uma educação que busca contemplar as situações que envolvem o ‘ser-humano’, são necessárias outras, diversas e mais complexas ações” (JACOB; DIOLINA; BUENO, 2018, p. 93), como destaca o próprio documento:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser

criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações (BRASIL, 2017b, p. 14).

Conforme diz o documento,

a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017b, p, 15).

Entretanto, o fato de as habilidades a serem desenvolvidas na BNCC estarem fortemente alinhadas ao que se propõe nas avaliações inviabiliza completamente tal superação da fragmentação disciplinar do conhecimento. Desse modo, como constata Venco e Carneiro (2018, p. 11) “a vinculação da BNCC às avaliações acirrará uma prática recorrente: a redução do currículo das disciplinas escolares às habilidades presentes na Base”.

Ancorado nesses princípios mencionados, o documento adota dez competências gerais, que se inter-relacionam e se desdobram “no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica [...], articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2017b, p. 8-9). Nesse sentido, “a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (BRASIL, 2017b, p. 13). Tais competências podem ser vislumbradas nas páginas 9 e 10 da versão final do documento.

Feita uma breve introdução sobre a versão final da BNCC (2017), para os ensinos Infantil e Fundamental, e discutidas as questões pertinentes ao processo de construção do documento, já homologado, na próxima seção explicitamos a estrutura da BNCC, ou seja, como ela se organiza.

### 3.2 A ORGANIZAÇÃO DO DOCUMENTO

A BNCC (2017b, p. 23) está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação

Básica e em cada etapa da escolaridade. Assim, no documento está bem evidente sua estrutura geral, assim como estão detalhados os elementos que compõem essa estrutura para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O documento também esclarece como as aprendizagens se organizam em cada uma das etapas, bem como a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar as aprendizagens.

Desse modo, na BNCC o Ensino Fundamental está organizado em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa); Matemática; Ciências da Natureza (ciências) e Ciências Humanas (Geografia, História).

A área de conhecimento Linguagens, dessa maneira, é composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, pela Língua Inglesa. Para cada um dos componentes curriculares são definidas competências específicas e, para garantir o desenvolvimento dessas competências, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades, as quais estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos), que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2017b, p. 28).

Assim, as habilidades “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (p. 29). Para tanto, as habilidades são descritas de acordo com uma determinada estrutura, ou seja, cada habilidade é identificada por um código alfanumérico, como podemos ver, por exemplo, no código EF01LP01, em que o primeiro par de letras indica a etapa do Ensino Fundamental, o primeiro par de números indica o ano (01 a 09), nesse caso corresponde ao 1º ano, o segundo par de letras, por sua vez, indica o componente curricular, LP = Língua Portuguesa e o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano. Desse modo, o código EF01LP01 refere-se à primeira habilidade proposta em Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Fundamental. O documento salienta, ainda, que os agrupamentos das habilidades, propostos, não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos, sendo arranjos possíveis, dentre outros.

O foco de nossa análise, como já dito, é o componente curricular Língua Portuguesa que, por sua vez, é organizado, ainda, em quatro eixos de integração, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção

(escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Esses eixos de integração, práticas de linguagem, se organizam, também, por campos de atuação, nos quais essas práticas se organizam, a saber:

São cinco os campos de atuação considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública (BRASIL, 2017b, p. 82).

Cabe ressaltar que a nomenclatura dos eixos de integração, tal como são colocadas na versão final, não são as mesmas que estão presentes nas demais versões, elas sofreram algumas mudanças. Na primeira versão (BNCC, 2015), eram cinco eixos: apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Na segunda (BNCC, 2016) versão eram quatro os eixos: leitura, escrita, oralidade e conhecimentos sobre a língua e a norma padrão. Na terceira versão (BNCC, 2017a), por sua vez, eram cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária.

Posteriormente, veremos mais detalhadamente sobre esses modos de organização do documento, de modo que possamos observar a presença das políticas linguísticas no componente curricular. Na seção seguinte, evidenciamos, também, como a Língua Portuguesa do Brasil é gerida pela BNCC (2017b).

### 3.3 O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA E A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM)

O componente curricular Língua Portuguesa, na BNCC (2017b, p. 65), assume uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). Como menciona o próprio documento, a linguagem é tida como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Desse modo, como enfatiza o documento,

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2017b, p. 65).

Tal concepção de linguagem assumida pelo documento como “uma forma de ação e interação no mundo”, segundo Geraldi (2015, p. 384), “é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar Linguística da Enunciação [...]. Sobretudo, o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin”.

Partindo dessa concepção de linguagem, assume-se também a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de modo a “sempre buscar relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de texto em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017b, p. 65).

Outra característica, como descrito no próprio documento, é que este considera, além de concepções e conceitos sobre linguagem, já disseminados em outros documentos, as práticas contemporâneas de linguagem, “que não envolvem somente os novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017b, p. 66). Isso decorre do fato de que, como aponta o documento,

a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BRASIL, 2017b, p. 59).

Considerar as novas práticas de linguagem, principalmente as digitais, a nosso ver, insurge da impossibilidade de deixar de contemplar práticas tão presentes na atualidade, mas ao mesmo tempo vemos tal consideração como uma

forma de adequar as políticas educativas do país às demandas exigidas pelo mercado.

Assim, tendo em vista as citações acima, precisamos abrir um parênteses em nossa descrição sobre os apontamentos da BNCC sobre língua(gem) para destacarmos que tais citações já nos permitem visualizar, no documento, a presença de uma contradição acerca dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. Retomando Pinto (2014) essas contradições ocorrem no contexto de mudanças centrais no projeto do sistema mundo/moderno, confrontando os modelos interpretativos que sustentam as hegemonias sobre língua. Nesse sentido, o documento reconhece a necessidade de abordar as práticas contemporâneas de linguagem, que, por sua vez, “ameaçam a estabilidade e a linearidade da escrita e sua articulação interpretativa hierárquica em instituições modernas (Estado, Escola, Universidade)” (PINTO, 2014, p. 67).

Dando sequência na descrição, nesta versão final da BNCC de Língua Portuguesa, em consonância com os PCN (1998),

o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a **norma-padrão**<sup>25</sup>, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2017b, p. 65, grifo nosso).

Nesse sentido, como consta no documento, cabe ao componente Língua Portuguesa proporcionar aos alunos “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017b, p. 66). Entretanto, cabe ressaltar que, como apontamos anteriormente, com um ensino que tem por foco o desenvolvimento de competências, em que se espera que os alunos apliquem os conhecimentos, supostamente adquiridos, não há espaço para a vivência de tais experiências e participações críticas e significativas. Há menos espaço ainda, quando levamos em

---

<sup>25</sup> Discutiremos detidamente o conceito de norma-padrão em uma das seções posteriores, que, como veremos, carrega uma carga forte de preconceito linguístico.

conta que as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos correspondem ao que é avaliado em larga escala.

À escola compete, conforme o documento, além de garantir o trato com a diversidade e a diferença,

contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC [...], mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos” (BRASIL, 2017b, p. 67).

Segundo a BNCC (2017b, p. 67), “não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola [...], mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais”. A partir do que diz o documento, parece que a BNCC apresenta uma preocupação em contemplar a cultura digital. No entanto, quando olhamos para a seguinte nota de rodapé, que explica o fato de que o documento não deixa de considerar os gêneros e práticas já consagrados pela escola, percebemos que embora se considere a inclusão da cultura digital, bem como das práticas contemporâneas de linguagem, na escola, há indícios que a primazia ainda é da escrita e do oral:

O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados. Os quadros de habilidades mais adiante **atestam ainda a primazia da escrita e do oral** (BRASIL, 2017b, p. 67, grifos nossos).

A partir dessa ênfase percebida no documento, é possível depreender também que a BNCC sinaliza para as políticas *in vitro*, de modo que destaca a primazia da escrita, um dos instrumentos de planificação linguística apontados por Calvet (2007).

O documento menciona também a diversidade cultural brasileira, de modo que salienta a importância de se “contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (p. 68). No entanto, não há nenhum tipo de problematização sobre esses termos mencionados, deve-se levar em conta que estes são complexos

e exigem atenção e cuidado, ou seja, se trabalhados de forma a privilegiar uma cultura em detrimento de outra considerada inferior pode-se aumentar ainda mais o preconceito, não promovendo, desse modo, a valorização da diversidade cultural brasileira. Contemplar “o marginal”, por exemplo, Qual o entendimento acerca do que é marginal? Marginal no sentido de estar à margem da sociedade? A cultura dos marginais, delinquentes?. Contemplar “o cânone”, aquilo que é referência? Superior? Norma?. “o culto”, qual culto? O hegemônico? O que é culto?. Parece-nos ainda que os termos estão colocados de modos opostos uns aos outros, o cânone *versus* o marginal, o culto *versus* o popular, isso pode pressupor que um é inferior ao outro. Quando se fala em “interação e trato com o diferente”, o que é diferente? Diferente em relação ao que é comum, normal, canônico?. São várias as dúvidas que surgem quando nos deparamos com tais termos, sem uma problematização tornam-se apenas menções sobre a diversidade cultural brasileira.

Outra menção do documento diz respeito à diversidade linguística do nosso país, o documento salienta que reconhece a heterogeneidade linguística do Brasil. Relata que:

Se estima que **mais de 250 línguas são faladas no país** – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse **patrimônio cultural e linguístico** é desconhecido por grande parte da população brasileira (BRASIL, 2017b, p. 68, grifos nossos).

O documento menciona também a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que, como dissemos em outro momento, partiu de ações *in vivo*, mas só foi legitimada como língua oficial via ações *in vitro*.

No Brasil com a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do **respeito** às particularidades linguísticas da comunidade surda e do **uso dessa língua nos ambientes escolares** (BRASIL, 2017b, p. 68).

Além disso, de acordo com a BNCC de Língua Portuguesa, é relevante, no espaço escolar, “**conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística** e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico” (BRASIL, 2017b, p. 68, grifos nossos). Sequencialmente, o documento faz menção às línguas

ameaçadas de extinção, “**existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo**, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura” (p. 68, grifos nossos).

Outra menção feita é com relação ao reconhecimento dos direitos linguísticos, bem como da cooficialização de línguas indígenas e de migração em nosso país, conforme citamos, também, no início deste trabalho:

Muitos representantes de comunidades de falantes de diferentes línguas, especialistas e pesquisadores vêm demandando o **reconhecimento de direitos linguísticos**. Por isso já temos municípios brasileiros que cooficializaram línguas indígenas – tukano, baniwa, nheengatu, akwe xerente, guarani, macuxi – e línguas de migração – talian, pomerano, hunsrickisch -, existem publicações e outras ações expressas nessas línguas (livros, jornais, filmes, peças de teatro, programas de radiodifusão) e **programas de educação bilíngue** (BRASIL, 2017b, p. 69, grifos nossos).

A partir dessas menções sobre a diversidade cultural e linguística do nosso país, na BNCC de Língua Portuguesa, podemos observar que para além de serem descritas é necessário incluí-las, efetivamente, nas discussões sobre formas de incorporar a diversidade nas práticas escolares, linguísticas e sociais. Não basta olhar para a diversidade como quem admira, “a diversidade linguística seria, antes de tudo, uma realidade ‘externa’ à escola” (DINIZ; NEVES, 2018, p. 94). Como destacado acima, segundo o documento, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística, ou seja, não se fala “das realidades locais da diversidade linguística, em que diferentes idiomas podem estar presentes, inclusive nas famílias e escolas dos estudantes” (DINIZ; NEVES, 2018, p. 95). A única exceção feita é com relação a Libras, que tem seu uso considerado necessário nos espaços escolares. Como apontam Diniz e Neves (2018), “outras línguas parecem não fazer parte das instituições escolares ‘regulares’. É como se as línguas indígenas e, sobretudo, as de migração estivessem ou pudessem estar – presentes apenas nas escolas bilíngues / interculturais” (p. 95).

Além disso, Diniz e Neves (2018) destacam que “a BNCC não aponta diretrizes para a valorização do que categoriza como ‘patrimônio linguístico e cultural’, e nem tem em vista as necessidades educacionais específicas dos

estudantes de Ensino Básico cuja língua materna não é o português” (p. 95). Nas palavras dos autores,

É como se o mero “conhecimento” – ou deveríamos dizer *reconhecimento*? – da heterogeneidade linguística brasileira e o “*respeito às particularidades linguísticas*” de grupos monoritarizados na escola representassem, *per se*, gestos de política linguística capazes de promover a inserção desses discentes na escola (DINIZ; NEVES, 2018, p. 95-96, destaque dos autores).

Como bem apontam os autores, é possível observar na BNCC “efeitos do funcionamento de certo discurso contemporâneo sobre o multilinguismo, que se assenta sobre uma ‘contradição entre seu discurso formal universalizante e sua prática concreta de segregação’ (ORLANDI, 2012, p. 7)” (DINIZ; NEVES, 2018, p. 96). Tais efeitos, a nosso ver, também são motivados pelo que as autoras chamam de capitalização da diversidade, pois, segundo Diniz e Neves (2018), a diversidade

Também tem passado por um processo de capitalização, sendo frequentemente construída, em termos discursivos, a partir de valores positivos. Entretanto, esse é, muitas vezes, antes de tudo, um recurso de *marketing*, na medida em que pessoas, instituições e empresas que, supostamente, fazem uma leitura positiva da diversidade assumem posicionamentos em seu dia a dia que, nitidamente, trabalham em favor do monocultural (DINIZ; NEVES, 2018, p. 96).

Desse modo, na BNCC, o multilinguismo brasileiro “é silenciado enquanto se fala dele. Negam-se [...] ‘direitos linguísticos’ enquanto se fala do seu reconhecimento” (DINIZ; NEVES, 2018, p. 96). Mesmo que o documento expresse o compromisso do Estado Brasileiro “com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito” (BRASIL, 2017b, p. 5) os processos de exclusão se mantêm “no funcionamento do português como língua nacional” (DINIZ; NEVES, 2018, p. 96).

O documento considera os seguintes eixos de integração, correspondentes às práticas de linguagem:

oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a **norma-padrão** -, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2017b, p. 69, grifo nosso).

O eixo Leitura “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2017b, p. 69). A leitura, no documento, é tomada em sentido mais amplo, de modo que não diz respeito somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas ou em movimento e ao som, que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017b, p. 70). As habilidades, nesse eixo, assim como nos outros, de acordo com o documento, não devem ser desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada.

O eixo Produção de Textos, por sua vez, “compreende as práticas de linguagem relacionadas à integração e à autoria (individual e coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2017b, p. 74). Já o eixo Oralidade,

compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral ou sem contato face a face [...]. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2017b, p. 76-77).

Já o eixo Análise Linguística/Semiótica “envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre outras semioses [...], análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses” (BRASIL, 2017b, p. 78). Esse eixo envolve, também,

os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2017b, p. 78).

Esses quatro eixos de integração, práticas de linguagem, como mencionamos anteriormente, se organizam, também, por cinco campos de atuação: Campo da vida cotidiana - somente anos iniciais; Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública, que aparecem incorporados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública. Segundo o documento, a escolha por esses campos de atuação “deu-se por entender que eles contemplam

dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela” (BRASIL, 2017b, p. 82).

Esses campos de atuação é que orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles, bem como se interseccionam. Desse modo, segundo o documento, os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem, “que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo [...] deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso” (BRASIL, 2017b, p. 83). A cultura digital, como salienta o documento, perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas.

Assim, “para cada campo de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades estão organizados a partir das práticas de linguagem e distribuídos pelos nove anos” (BRASIL, 2017b, p. 84). Os quadros de habilidades, por sua vez, são organizados em seis blocos: 1º ao 5º ano; 1º e 2º anos; 3º ao 5º ano; 6º ao 9º ano; 6º e 7º anos; 8º e 9º anos, mas, segundo o documento, estes não precisam, necessariamente seguir, na prática, essa organização, pois os critérios de organização “expressam um arranjo possível (dentre outros)” (p. 84).

De acordo com o documento, o componente curricular de Língua Portuguesa deve, ainda, garantir aos alunos o desenvolvimento de dez competências específicas, que podem ser visualizadas na página 85 do documento. Em resumo, tais competências, a serem desenvolvidas, apontam: para uma concepção de língua que é meio de construção de identidades, um fenômeno que é cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso; para a rejeição dos preconceitos linguísticos, assim como para a legitimação das variedades linguísticas e o reconhecimento de que a apropriação da linguagem escrita permite maior participação social; para a importância da adequação às situações comunicativas, bem como para o reconhecimento de que o texto é meio de manifestação ideológica e de valores. Entretanto, apontar o desenvolvimento de tais competências não significa que o documento sustente esses princípios em todo texto.

Nesse sentido, tendo em mente que já pudemos observar que o documento sinaliza para a primazia da escrita, um dos instrumentos de planificação da Língua Portuguesa, e que historicamente, a linguagem escrita sempre se sobrepôs à linguagem oral, não perdendo de vista a segunda e a terceira competências a serem desenvolvidas, por meio do referido componente curricular, que tratam das

linguagens escrita e oral, discutiremos mais pontualmente essa questão na próxima seção, uma vez que questões relacionadas à valorização (ou não) de uma modalidade em relação à outra estão diretamente relacionadas às políticas linguísticas e é de extrema importância que os professores atentem para tais questões para que tenham em mente o papel que o documento possibilita a eles exercerem enquanto agentes de política linguística.

### 3.4 LINGUAGEM ORAL E LÍNGUAGEM ESCRITA

Como vimos, anteriormente, as ações do Estado foram acompanhadas de ações prescritivas na produção do conhecimento linguístico em nosso país. Essa produção, de acordo com Pinto (2014),

foi explicitamente fundamentada no modelo filológico de estudos das línguas (a escrita como fonte principal de conhecimento sobre as línguas) e no modelo de escrita como evolução sociocognitiva (a escrita como ícone de civilização e da racionalidade), trazidos da Europa latina. Símbolo da civilização conquistadora, *Tékhne* oposta à “naturalidade” da fala, considerada transposição da língua oral, reificada como transparente e acessível em si mesma (ROJO, 1995), a escrita cristalizou-se como ícone da evolução dos povos e sinal de inteligência superior (PINTO, 2014, p. 64).

Desse modo, as línguas foram separadas em ágrafas e grafadas, a versão escrita sempre tida como uma evolução da língua falada. Da mesma forma, os falantes foram e, ainda, são separados entre os que dominam e os que não dominam a escrita. E, como vimos, por meio de Pinto (2014, p. 66), a unidade linguística, juntamente com a hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear língua/escrita/cognição, compõem as principais hegemonias sobre a Língua Portuguesa no Brasil.

Não perdendo de vista as hegemonias apontadas por Pinto (2014), os instrumentos de planificação linguística apontados por Calvet (2007) - escrita, léxico e padronização -, bem como o aspecto interacional de agência, apontado por Duranti (2004), entendemos que a oralidade, assim como a escrita, merecem destaque durante as aulas. Assim, o professor precisa acolher democraticamente as duas modalidades.

E, no que corresponde aos encaminhamentos da BNCC (2017b) para essas duas modalidades, pudemos perceber que elas são contempladas, principalmente, por meio dos eixos Produção de Textos e Oralidade. A título de retomada, o eixo Produção de Textos “compreende as práticas de linguagem relacionadas à integração e à autoria (individual e coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (p. 74) e o eixo Oralidade “compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral ou sem contato face a face”, bem como a “oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (p. 76-77).

Por meio dessas descrições do que compreende cada eixo, é perceptível que o documento, além de focar a produção textual escrita, aponta também para a produção do texto oral e multissemiótico, o que é recorrente em todo o componente de Língua Portuguesa. Além disso, as práticas de linguagem oral são ampliadas, envolvendo também situações em que não há contato face a face, bem como a oralização de textos em situações socialmente significativas.

Essas abordagens são reiteradas por meio das competências específicas 2 e 3, de Língua Portuguesa, que devem ser garantidas aos estudantes durante o Ensino Fundamental. A competência de número 2 diz respeito à apropriação da linguagem escrita, de modo a reconhecê-la como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social, “utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de **se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social**” (p. 85, grifos nossos). A competência de número 3, a ser garantida aos estudantes, por sua vez, corresponde a “Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade”, sendo capaz de “se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo” (p. 85).

Na competência de número 2, como destacamos, o documento reconhece que a escrita garante mais autonomia e participação social, concordamos com essa afirmação, pois quem faz uso da escrita pode ser mais autônomo e ativo socialmente. Entretanto, o fato de muitas pessoas não saberem escrever não significa que suas vozes não possam ser ouvidas pela sociedade. Há muitos

analfabetos que realizam grandes papéis sociais e lutam por seus direitos, mesmo sem saber ler e escrever.

De todo modo, não se pode negar o valor da escrita para a sociedade atual:

Poder ler e escrever, interagir com os textos escritos e com conhecimentos e informações que se veiculam por meio deles, operar com os referenciais que se constituem na tradição cultural da escrita, tudo isso é condição essencial de participação social (BRITTO, 2009, p. 17).

Desse modo, tal apontamento, presente no documento, revela a soberania da escrita, um dos instrumentos de planificação linguística, conforme já dissemos. Assim, mais uma vez, sinaliza para as políticas *in vitro*, bem como para uma das hegemonias sobre língua apontada por Pinto (2014).

Nesse sentido, Britto (2009) esclarece que “a expansão de certos usos da escrita relaciona-se às transformações no modo de produção, e não a uma hipotética caminhada em direção à desigualdade social” (p. 19).

A percepção da escrita como algo relacionado ao conhecimento e ao poder não é absolutamente a que se tornou frequente nos discursos públicos ou nas novas propostas pedagógicas, centradas nas teorias das competências. Aqui impera a ideia de uma formação prática e voltada para os usos cotidianos, o que se afasta de uma educação cuja razão de ser seja a formação plena e independente dos sujeitos (BRITTO, 2009, p. 20).

Esta fala do autor reitera o que apontamos anteriormente sobre o ensino voltado para as competências, pois o compromisso com uma educação integral, defendido no documento, não se efetiva quando se objetiva apenas mobilizar conhecimentos e aplicá-los.

No documento, salienta-se, também, que o tratamento das práticas orais deve compreender a relação entre fala e escrita, de modo a:

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 [...], as semelhanças e 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. Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros (BRASIL, 2017b, p. 78).

A partir desses apontamentos do documento, nos parece evidente que ele reconhece o privilégio social que se dá à escrita, deixando claro que sua apropriação

garante maior participação social, mesmo contemplando as duas modalidades. Entretanto, como já mencionamos o documento amplia as aprendizagens nessas modalidades - incluindo letramentos digitais -, as quais deverão estar sempre relacionadas aos gêneros textuais e trabalhadas sob uma perspectiva situada de ensino. Mas, como dissemos anteriormente, não se dá tanta importância aos letramentos digitais quanto se dá para a escrita e para a oralidade (da escrita).

Além disso, uma das mudanças mais significativas garantidas pela BNCC é a que corresponde à alfabetização, pois se espera que ela ocorra já no 2º ano do Ensino Fundamental e não mais no 3º ano, como indicado nas duas primeiras versões do documento. Desse modo, “é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela [a criança] se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (BRASIL, 2017b, p. 87). Logo, no processo de alfabetização,

é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do **português do Brasil** e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do **português do Brasil** em seus vários formatos [...], além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017b, p. 88, grifos nossos).

Tal excerto parece revelar que a alfabetização proposta está alinhada ao antigo método silábico centrado na “língua nacional”, ou seja, podemos perceber aqui também uma continuidade de ideologias linguísticas pautadas na “língua nacional”.

Conforme Soares (2004, p. 14) a entrada da criança no mundo da alfabetização ocorre simultaneamente por meio de dois processos: “pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*”. Para a autora, a alfabetização “desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita”, ou seja, por meio de “atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é em de pendência da alfabetização”.

A concepção “tradicional” de alfabetização, conforme aponta a mesma autora,

tornava os dois processos independentes, a alfabetização – a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação – precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita (SOARES, 2014, p. 15).

Na concepção atual de alfabetização, segundo Soares (2004, p. 15), “a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos”. Nesse sentido, tendo em mente o excerto do documento inserido acima, parece que voltamos ao método silábico centrado na “língua nacional”. A alfabetização, nessa perspectiva, parece ser um processo independente do letramento, ou seja, a simultaneidade apontada por Soares (2004) parece não ser contemplada.

Na primeira versão do documento, como mencionado acima, defendia-se a apropriação do sistema de escrita ao final do 3º ano do Ensino Fundamental:

Do ponto de vista da progressão, espera-se que, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, os objetivos de aprendizagem relacionados à apropriação do sistema alfabético e ortográfico tenham sido consolidados, pois não há garantia de autonomia em leitura, sem que o/a estudante compreenda o funcionamento do sistema de escrita, para poder utilizá-lo nas situações de leitura e de produção de textos (BRASIL, 2015, p. 36-37).

Na segunda versão também defendia-se a consolidação da alfabetização durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental:

Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a apropriação do sistema de escrita alfabética e o aprendizado de algumas normas ortográficas assumem centralidade [...] Conforme documentos de formação de professores produzidos no Brasil, nos últimos anos, como os que estabelecem no Pró-Letramento e no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ao final do bloco pedagógico de três anos do Ensino Fundamental, espera-se que os/as estudantes dominem o sistema de escrita alfabética, aprendam a segmentar palavras nas frases, usem pontuação em textos, aprendam algumas normas ortográficas que dizem respeito às relações diretas entre fonemas e grafemas e regras contextuais (BRASIL, 2016, p. 187).

Assim, tendo em mente essa antecipação da alfabetização, nos parece mais evidente ainda a valorização cada vez maior da escrita na contemporaneidade, modalidade esta que, como já dissemos, garante a participação social do indivíduo.

Além disso, a nomenclatura “português do Brasil”, evidenciada acima, aparece ao longo de todo o componente Língua Portuguesa, às vezes aparece como “português brasileiro” também, o que é algo novo em documentos oficiais, uma vez que é comum que os documentos tragam a denominação Português ou Língua Portuguesa. Tal denominação busca legitimar e diferenciar o português falado no Brasil em relação ao português falado em Portugal, por exemplo, e também é uma escolha político linguística. Desse modo, não há como negarmos a questão do poder relacionado à linguagem escrita, mais ainda quando se trata de ensino. Mas não podemos esquecer que, como apontou Britto (2009) tal valoração que se dá a escrita também está relacionada “a ideia de uma formação prática e voltada para os usos cotidianos”. No que corresponde ao ensino de escrita,

Essa pressa em alfabetizar, se por um lado responde a exigências muito justas e profundamente éticas, por outro lado implica uma visão dos alfabetizados quase como seres amorfos aos quais, como já disse, sumariamente atribuímos o desejo de serem alfabetizados (GNERRE, 1985, p. 45).

Precisamos mencionar, também, que se, por um lado, “o fato de alguém não ler e não escrever é uma condição que a impede de participar da sociedade organizada em torno da escrita” (GÜTHS, 2014, p. 106), por outro, “parte expressiva da população, ainda que alfabetizada, não domina as formas de leitura e de escrita necessárias para a participação efetiva nas práticas sociais e profissionais que pressupõem o uso da língua escrita” (BRITTO, 2009, p. 17).

Além disso, a posse da escrita não está distribuída de forma igualitária, de modo que

Quem mais a domina e faz mais uso dela são os grupos que detém o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas. A expansão de certos usos da escrita relaciona-se às transformações no modo de produção, e não a uma hipotética caminhada em direção à igualdade social. (BRITTO, 2009, p.19).

Outro fato que garante a preponderância da escrita com relação à oralidade, relacionada às políticas linguísticas, corresponde ao poder que a gramática normativa ainda exerce em nossa sociedade, uma vez que, conforme afirma Oliveira (2007), ela é um instrumento de poder muito melhor, o qual “Permite controlar mais, classificar mais, excluir mais. Pode ser centralmente administrada pelo Estado, que

[...] tem instrumentos para controlar a língua escrita e através dela [...] a língua falada pela população” (OLIVEIRA, 2007, p. 89).

Tendo isso em mente, entendemos que, como bem observa Güths (2014, p.107), principalmente, enquanto professores, “Em se tratando da valorização da escrita em nossa sociedade, precisamos nos deter na relação entre língua escrita e língua oral, pois se sabe que, quando se valoriza um termo, acaba-se por, imediatamente, inferiorizar o outro”.

Nesse sentido, reiteramos mais uma vez que os letramentos digitais são recorrentes nas duas modalidades, escrita e oral, mas, a primazia continua sendo do escrito e do oral (da escrita)– mais daquele do que deste. Assim, a partir do que foi apontado até aqui, acreditamos que a BNCC de Língua Portuguesa, assim como cultiva a escrita padrão como instrumento de planificação linguística, caminha em direção à manutenção das hegemonias “hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear língua/escrita/cognição”, apontadas por Pinto (2014). Até pode soar significativo o fato de o documento “garantir” que, dentro da escola, a/o estudante lide, principalmente, com “informações em constante mutação e construídas em tempo real, produtos culturais transnacionais, estruturas linguísticas instrumentalizadas para a projeção online – jogos, redes sociais, bate-papos etc.” (PINTO, 2014, p. 68). Entretanto, o Estado não proporciona meios para que isso ocorra, pois, como é sabido, as escolas brasileiras não possuem os equipamentos tecnológicos necessários nem profissionais preparados para que isso se efetive. Isto demonstra a coexistência das contradições dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil, apontados pela mesma autora.

Desse modo, não perdendo de vista o objetivo principal deste trabalho, precisamos ter em mente que o fato de a BNCC “garantir” tais abordagens não significa que elas serão colocadas em prática tal como aponta no documento, pois, como já mencionamos, são várias as escalas de instituições agenciadoras que participam da implementação da BNCC – União, Estados, Municípios, Escola. Nesse sentido, assim como o posicionamento das outras esferas de implementação, a agência dos professores de Língua, em sala de aula, é determinante para que as exigências do documento sejam colocadas em prática ou não, pois enquanto agentes possuem certo grau de controle sobre seus comportamentos, mesmo que subordinados ao Estado. Tal agenciamento dependerá dos posicionamentos adotados pelos responsáveis pela implementação, inclusive os posicionamentos dos

professores frente às prescrições do documento. No entanto, escolher antecipar ou não a alfabetização para o 2º ano não está ao alcance dos professores, essa é uma das políticas linguísticas de origem *in vitro* que não pode ser facilmente questionada *in vivo*, ou seja, o documento não possibilita que os professores decidam por não antecipar a alfabetização, uma vez que, tal como aponta Duranti (2004), o agente é responsável por um determinado resultado, suas ações são objeto de avaliação. Entretanto, é possível aos professores pensar sobre que alfabetização podem proporcionar aos alunos, ou seja, eles podem escolher os modos de agenciamento que adotarão em suas aulas.

Diante disso, salientamos que a reflexão a respeito de como se deve ensinar é primordial, considerando que, segundo Calvet (2011), “De fato, se a língua tem um papel não secundário nas relações de força e se a posse da escrita é historicamente uma das formas do poder, todo o problema é saber como aqueles que não têm escrita podem adquiri-la e utilizá-la” (CALVET, 2011, p. 131).

Assim, levando em conta o que dissemos até aqui, a seguir discorreremos sobre como a BNCC direciona o estudo da variação linguística.

### 3.5 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Para fazermos uma breve introdução sobre a variação linguística, inicialmente, podemos pensar, em um sentido mais amplo, nas diferentes línguas que existem no mundo, como diz Beline (2010). Assim, falamos português do/no Brasil e sabemos que do outro lado da fronteira fala-se outra língua. Do mesmo modo, sabemos que dentro do nosso país há indígenas que se comunicam por meio de suas línguas indígenas, assim como há imigrantes que falam, em suas colônias, as línguas dos países de origem de seus antepassados. É sabido também que se atravessarmos o oceano e irmos para outros continentes entraremos em contato com muitas outras línguas diferentes. Entretanto, é necessário compreendermos que a Língua Portuguesa não é homogênea e que o multilinguismo não é só uma questão de múltiplas línguas, mas da heterogeneidade de uma mesma língua.

No que corresponde à variação linguística, Signorini (2012, p. 85) focaliza “os princípios dinâmicos de desregulamentação de uma dada ordem linguística, os quais garantem a flexibilidade e a complexidade dos usos da língua num dado

tempo e lugar”. A autora tem por princípio focalizar a questão da variação linguística “num quadro conceitual não comprometido com o projeto político-ideológico de construção/consolidação ou ‘defesa’ de uma língua nacional, qual seja de ‘integrar a variação sempre *respeitando* uma norma unificadora” (p.85, grifo da autora). Como veremos mais adiante, na BNCC (2017b), a variação linguística está integrada respeitando uma norma unificadora, desse modo, é importante não perdermos de vista esse apontamento de Signorini (2012).

Para explicar seu foco a autora cita Deleuze e Guattari (1975), que descrevem a língua em movimento:

Mesmo única, uma língua ainda é uma efervescência, uma mistura esquizofrênica, uma roupagem de Arlequim com a qual se realizam funções de linguagem muito diferentes e se efetivam centros de poder distintos, insuflando o que pode ser dito e o que não pode ser dito: se fará jogar uma função contra outra, se farão valer os coeficientes relativos de territorialidade e de desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1975, p. 48-49, tradução de Inês Signorini, apud SIGNORINI, 2012, p. 87).

Nessa descrição pode ser observado o movimento “sugerido pela analogia com a turbulência de uma fervura”, a referência a uma heterogeneidade “variada e difusa (‘uma roupagem de Arlequim’)”, a qual não é “necessariamente armônica, ou racionalmente estruturada (‘uma mistura esquizofrênica’)”, mas que é fundamental na “economia de funcionamento da língua (‘com a qual se realizam funções de linguagem muito diferentes e se efetivam centros de poder distintos’)”.

Além disso, outras referências que podem ser observadas, segundo a autora, são:

a das normas de uso linguístico, sejam elas implícitas ou explícitas, de natureza propriamente linguística ou ideológica, de caráter institucional ou não (“insuflando o que pode ser dito e o que não pode ser dito”) [...] a da ação, “ou trabalho, do falante/escrevente “jogando” com as coerções e os recursos daí advindos: deslocamento e embaralhamento de funções, tensionamento das relações dadas entre formas e sentidos (fazer valer “os coeficientes relativos de territorialidade e desterritorialização”) (SIGNORINI, 2012, p. 88).

A autora salienta ainda que para ser criativo, esse jogo deve, com base nos autores citados por ela anteriormente, “Fazer uso do polilinguismo em sua própria língua”; “Estar em sua própria língua como um estrangeiro” (DELEUZE; GUATTARI, 1975, p. 49 apud SIGNORINI, 2012, p. 88). De acordo com a autora, “o polilinguismo

como estado da língua e recurso do usuário é uma alternativa ao monolinguismo”. Mas ressalta, “não no sentido do multilinguismo promovido pelos planejamentos da unidade na diversidade”, em que o princípio continua sendo o da normatização e controle das línguas nacionais sob a mesma lógica funcional dos estados-nação monolíngue. Segundo essa lógica, ser bilíngue, como destaca a pesquisadora, “é ser monolíngue em cada uma das duas línguas paralelamente”. Para a autora, na prática, “essa ordem é geralmente mantida às custas de todo um aparato institucional (aparato estatal, escolar, acadêmico, jurídico etc.) de inculcação, legitimação e monitoramento das fronteiras linguísticas” (p. 88). Desse modo, a autora se refere ao polilinguismo em uma mesma língua, ou seja,

a variação nos usos da língua é inerente ao polilinguismo compreendido como o estado da língua em uso, em suas múltiplas camadas de conglomerados de formas estratificadas, que tanto se sobrepõem, se mesclam, se ‘contaminam’ mutuamente, quando se contrastam, se separam e se redefinem continuamente na/pela ação verbal dos falantes (SIGNORINI, 2012, p. 108).

Segundo a autora, a partir de tal aceção, tanto o camelô que combina postura, entonação e estruturas típicas da fala de locutores de rádio para chamar a atenção e vender, “quanto o universitário que combina esses mesmos recursos para introduzir na narrativa oral o personagem de um locutor de rádio ou um elemento contextual relevante na estória, estão fazendo igualmente uso do polilinguismo” (SIGNORINI, 2012, p. 108). Nesse sentido, a autora defende a desregulamentação linguística, o polilinguismo como estado da língua e recurso do falante, ou seja, a não unicidade da língua e da cultura e o caráter processual e contingente das ações do falante na comunicação (SIGNORINI, 2012, p. 110).

Pensando na não unicidade da língua, precisamos salientar que, conforme aponta Pennycook (2007), a “comunicabilidade” como critério de unicidade linguística é frágil. Desse modo, há autores que apontam que as diferenças percebidas entre o português falado em diferentes estados do país, por exemplo, não impedem que as pessoas se comuniquem entre si. Entretanto, como afirma Pennycook (2007),

o argumento de que a compreensibilidade mútua possa ser uma maneira de definir se se está usando a mesma língua é desafiado, não apenas pela dificuldade óbvia de que versões da mesma língua não são compreensíveis umas às outras, mas também pela noção de que falantes mutuamente

inteligíveis possam estar usando línguas diferentes (PENNYCOOK, 2007, p. 107).

Pennycook (2007, p. 107) explica que, ao invés de se notar que os falantes de domínios politicamente divididos podem entender uns aos outros, levantam-se possibilidades mais interessantes, isto é, falantes de versões aparentemente compreensíveis de uma língua podem estar falando línguas muito diferentes. Tal apontamento de Pennycook (2007) reforça o que defende Signorini (2012), ou seja, o polilinguismo como estado da língua. Desse modo, falar uma mesma língua não garante que as pessoas consigam se comunicar entre si, uma vez que a variação de uma mesma língua pode ser muito diversa.

Pennycook (2007) ressalta ainda que o argumento da compreensibilidade mútua é fundamental para a defesa do mito da língua como estrutura. Conforme acrescenta Pinto (2011)

a compreensibilidade mútua é mais que um argumento; dela dependem as técnicas que descrevem línguas, que utilizam exemplos com “compreensibilidade mútua” na relação informante-linguista para inventar (performar) a língua que se afirma descrever (constatar): é esta lista de exemplos que compõem os conjuntos de oposições “distintivas” que são o centro da estrutura em oposição às suas “variações”. Que esta estrutura dependa da compreensão, ao mesmo tempo pressuposta e manifesta, pouco se discutem. (PINTO, 2011, p. 77).

Mencionados os importantes apontamentos dos autores acima citados, podemos trazer, de forma sintetizada, conceitos do fenômeno da variação linguística. De acordo com Beline (2010, p. 122), a variação linguística é um conjunto de duas ou mais variantes, que são diferentes formas linguísticas que veiculam um mesmo sentido. Os processos de variação, nesse sentido, constituem o objeto de estudo privilegiado da sociolinguística, um ramo da linguística que estuda as relações entre linguagem e sociedade.

De acordo com Barrera e Maluf (2004); Beline (2010), os tipos de variação podem ser descritos, resumidamente, da seguinte forma: variação geográfica ou regional (diatópica), que refere-se às diferenças lexicais, fonológicas e/ou sintáticas, observadas entre falantes de diferentes regiões geográficas que utilizam a mesma língua; variação social (diastrática), que corresponde às diferenças observadas na linguagem de diversos grupos sociais, os quais podem ser constituídos por critérios variados, tais como: classe social, grau de instrução, idade, sexo, etnia, profissão e

outros; variação estilística (diafásica), que refere-se às diferenças observadas na fala de um mesmo indivíduo, de acordo com a situação em que ele se encontra.

Assim, “a língua não é, como muitos acreditam, uma entidade imutável, homogênea, que paira por sobre os falantes. Pelo contrário, todas as línguas vivas mudam no decorrer do tempo e o processo em si nunca para” (COSTA, 1996, p. 51). E como afirma Cyranka (2015),

somente a partir da criação da nova ciência da sociolinguística [com Labov], que trouxe para os estudos da fala essa contraparte social e ideológica, tornou-se possível compreender os fenômenos da variação e da mudança e suas repercussões nos julgamentos que membros de qualquer comunidade de fala costumam fazer sobre os usos linguísticos (CYRANKA, 2015, p.32).

No âmbito educacional, Faraco (2008) propõe que os professores desenvolvam uma pedagogia da variação linguística, como salienta Cyranka (2015) a partir de Faraco (2008), essa pedagogia deve ocorrer a começar “pelo reconhecimento de que não existe erro nos usos que os falantes fazem de sua língua materna, sendo necessário desconstruir modos de pensar equivocados, principalmente no trabalho escolar com a linguagem” (CYRANKA, 2015, p. 33). Assim, antes de reconhecer que não existe erro nos usos que os falantes fazem de sua língua materna, é necessário reconhecer a variação como legítima.

Segundo Faraco (2008),

raramente os livros didáticos tratam da variação social – isto é, dos contrastes, conflitos, aproximações e distanciamentos entre as variedades do português chamado popular (a norma padrão) e as variedades do português chamado culto (a norma culta/comum/*standart*) (FARACO, 2008, p. 180).

E como aponta Correa (2009, p. 73), “as pressões exercidas pelo discurso hegemônico, defensor obstinado do ensino da norma padrão, definida como homogênea e idealizada, ainda exercem extrema influência nas atividades em sala de aula”, o que acaba deixando o professor ainda mais confuso, levando em conta as informações que ele obtém durante sua formação e suas escolhas, ou melhor, as exigências que lhe são feitas do ponto de vista pedagógico. Outra questão que pode deixar o professor ainda mais confuso é o fato de não distinguir “duas realidades distintas: as variedades cultas (designadas pela expressão genérica *norma culta*) e a

*norma-padrão*” (FARACO, 2007, p. 32), tentaremos fazer essa diferenciação, por meio de Faraco (2007; 2008), mais adiante.

Assim, tendo em vista essas questões sobre variação linguística e sabendo da necessidade de discutir esse fenômeno, principalmente no âmbito educacional, passamos a observar na BNCC (2017), a forma com que esse novo documento oficial norteia o ensino da Língua Portuguesa, no que corresponde à variação linguística.

No texto introdutório do componente curricular Língua Portuguesa, ressalta-se que estudos sobre as variedades da língua, assim como os estudos sobre língua, literatura e norma-padrão, não devem ser tomados como um fim em si mesmo, “devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (BRASIL, 2017b, p. 69). Entretanto, como vimos anteriormente, o documento não privilegia a reflexão, mas a aplicação do conhecimento, supostamente, adquirido.

No eixo Produção de Textos, quanto às estratégias de produção de textos, uma delas corresponde a desenvolver “estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos [...], à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto” (BRASIL, 2017b, p. 76). Desse modo, o documento chama atenção para a adequação dos registros no processo de produção textual, de modo que há registros que permitem o uso de variedades linguísticas mais informais e outros que demandam uma variedade linguística formal. Essa questão da adequação é muito presente na BNCC de Língua Portuguesa, o que nos leva a pensar sobre o propósito de tal ênfase na adequação. Parece-nos que a noção de “erro”, no documento, está travestida como adequação, ou seja, as reflexões sobre variação parecem ter um único propósito, o de levar os alunos à variedade padrão escrita, uma vez que as que diferem de tal variedade padrão tendem a ser consideradas “inadequadas”. Além disso, é necessário levantarmos o seguinte questionamento: quem decidiu/decide o que é adequado ou inadequado?

Assim, conforme Signorini (2014),

os processos de normatização [...], controlados pelos “centros de poder” de base institucional, exercem maior ou menor pressão sobre o falante num dado tempo e lugar, mas estão sempre compondo (em oposição a

determinado) as condições locais de regulação ou calibragem no uso da língua e de interpretação/avaliação do que está sendo dito (SIGNORINI, 2012, p. 109).

No que se refere às formas de pressão sobre o falante, a autora acrescenta que “os metadiscursos hegemônicos sobre o certo e o errado no uso da língua, são conhecidos e interpretados diferentemente em função das redes sociais em que transita o falante”, desse modo, “são mecanismos extremamente eficazes na manutenção e naturalização de fronteiras socioculturais e políticas de controle do acesso individual aos repertórios linguístico-discursivos valorizados” (SIGNORINI, 2012, p. 110).

No eixo Oralidade, por sua vez, no que corresponde à relação entre fala e escrita, deve-se “Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto” (p. 78). Além disso, nesse mesmo eixo, no qual a variação linguística é mencionada pela primeira vez no 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, sendo, desse modo, um dos objetos de conhecimentos a serem desenvolvidos do 3º ao 5º ano, deve-se desenvolver a seguinte habilidade:

(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos (BRASIL, 2017b, p. 111).

Essa habilidade, a ser desenvolvida, aponta para o reconhecimento e diferenciação das variações regionais, geográficas (diatópicas), de modo a tomá-las como legítimas. A concretização dessa habilidade dependerá, também, não somente, do modo como os professores trabalharão essas questões em sala de aula, uma vez que como aponta o documento essas questões devem ser trabalhadas desde o 3º ano do Ensino Fundamental, desde o início da escolarização. Nesse sentido, por meio da agência, da performance, os professores podem levar os alunos a reconhecerem a legitimidade da variação linguística ou, pelo contrário, contribuir para que eles não a reconheçam como legítima. Isso geralmente acontece quando os professores evidenciam somente as variedades linguísticas rurais, que já são estigmatizadas. Desse modo, é evidente o papel dos professores como agentes de política linguística, a opção por não legitimar a variação linguística existente em nosso país, em detrimento de uma única variante

considerada como a correta, contribui, certamente, para a fixação das políticas linguísticas (im)postas “ *in vitro*, de igual modo, tal posicionamento também atua no sentido da manutenção dos discursos hegemônicos sobre língua em nosso país. Então, podemos dizer que, mesmo com tais apontamentos do documento, a possibilidade de exercerem, ou não, seu papel como agentes de política linguística está nas mãos dos agentes, professores, mas estes precisam ter condições de escolher. Isto é, não basta que queiram fazer um bom trabalho, precisam ter condições de escolher agenciar de uma forma ou de outra e “furar [ou não] o cerco da estrutura”.

No eixo Análise Linguística/Semiótica, além de outras reflexões citadas,

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (BRASIL, 2017b, p. 79).

Nesse mesmo eixo, sobre a variação linguística, é reiterado que deve – se:

Conhecer algumas das variedades linguísticas do **português do Brasil** e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (BRASIL, 2017b, p. 81, grifos nossos).

Por meio desses excertos, podemos perceber que o documento aponta que os alunos devem refletir e analisar os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística. Além disso, a BNCC de Língua Portuguesa aborda a variação social (diastrática), enfatizando a importância da discussão e reflexão sobre o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas. A partir desses apontamentos, reiteramos que a estigmatização ou o prestígio que se atribui às variedades linguísticas são decorrentes de políticas linguísticas, que, como vimos anteriormente, podem valorizar uma língua e/ou variedade da língua em detrimento de outras existentes, de modo a perpetuar hegemonias linguísticas. Nesse sentido, os professores precisam ter conhecimento suficiente sobre o assunto para que seus agenciamentos não caminhem em direção a tal perpetuação, pois “os

agenciamentos entremostam os consensos e as contradições presentes nos discursos sobre língua” (CORREA, 2017b, p. 652). Além disso, precisam ter consciência de que, por meio de seus atos de fala, praticam agenciamentos, capazes de afetar seus ouvintes – alunos. Além disso, é necessário que sejam capazes de perceber a noção de “erro” implícita no documento, de modo a não perpetuá-la inconscientemente, assim como o foco na aplicação dos conhecimentos adquiridos e, não, na reflexão.

Ainda nesse eixo, no objeto de conhecimento Forma de composição dos textos, na habilidade (EF05LP18), a ser desenvolvida no 5º ano, deve-se: “Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguísticos de *vloggers* de *vlogs* opinativos ou argumentativos” (BRASIL, 2017b, p. 125). No objeto de conhecimento Discurso direto e indireto a ser desenvolvido do 3º ao 5º ano, deve-se “Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos da enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso” (p. 133). Essas habilidades explicitadas revelam que esse componente curricular aborda também as variedades digitais, que como vimos, são muito presentes na contemporaneidade, sendo uma das novidades da BNCC, a abordagem dos letramentos digitais, mas que podem não ser efetivadas por falta de infraestrutura e aparato tecnológico<sup>26</sup>. Além disso, indicam que os alunos precisam perceber que o uso de variedades linguísticas pode e deve ocorrer em discursos diretos, de modo a ter em mente o porquê de isso ocorrer em tal discurso, o que pressupõe consciência sobre os fenômenos linguísticos. Cabe reiterar que tal consciência sobre os fenômenos linguísticos também não condiz com o ensino voltado para o desenvolvimento de competências de aquisição e aplicação de conhecimentos, voltados para a realização de avaliações de larga escala.

No objeto de conhecimento Variação linguística, a ser desenvolvido do 6º ao 9º ano, nesse mesmo eixo, na habilidade (EF69LP55), deve-se “Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico” (p. 159) e na habilidade posterior (EF69LP56) deve-se “Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e

---

<sup>26</sup> Para mais dados sobre a falta de infraestrutura e recursos tecnológicos nas escolas públicas brasileiras consultar <https://nexojornal.com.br/grafico/2019/05/23/A-diferen%C3%a-entre-a-infraestrutura-de-escolas-p%C3%BAblicas-e-privadas>.

escrita nas quais ela deve ser usada” (p. 159). Nesse mesmo objeto de conhecimento, a ser desenvolvido no 9º ano, na habilidade (EF09LP12), trata-se também dos estrangeirismos, uma vez que deve-se “Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso” (p. 189).

Por meio das habilidades citadas acima, percebemos, além da menção referente à identificação e avaliação dos estrangeirismos, que está relacionada a outro instrumento de planificação linguístico apontado por Calvet (2007), o léxico, a menção da questão da adequação do uso de variedades da língua, incluindo o uso consciente e reflexivo de norma-padrão, falaremos mais detidamente sobre norma-padrão na próxima seção, mas podemos adiantar que o que mais nos chama atenção é o fato de uma das habilidades ser reconhecer o conceito de “norma-padrão”, uma vez que esse conceito “norma-padrão”, além de não ser problematizado na BNCC, serve aos interesses da padronização, um dos instrumentos de planificação linguística apontados por Calvet (2007). Desse modo, fica cada vez mais evidente como o documento é um planejamento linguístico, um agente de imposição linguística, muito mais do que qualquer outra coisa.

O documento menciona também, quando trata da alfabetização, a complexidade desse processo:

Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de **uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones**, e não de fonemas neutralizados e despidos de sua vida na língua falada local. De certa maneira, é o alfabeto que neutraliza essas variações na escrita (BRASIL, 2017b, p. 88, grifos nossos).

Nesse processo, como aponta o documento, os alunos precisam conhecer as relações fono-ortográficas, ou seja, “as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito” (p. 88). Assim, é mencionada mais uma vez a heterogeneidade da Língua Portuguesa do Brasil e o quanto essa heterogeneidade dificulta o processo de alfabetização. Além disso, salienta-se que a escrita neutraliza tal variação na língua. Diante disso, não podemos perder de vista que, em outro momento do documento, as diversidades linguística e cultural do Brasil foram apenas descritas, não houve preocupação em problematizá-las. Com relação à variação linguística da

Língua Portuguesa, também não percebemos essa preocupação, como dissemos acima, nos parece que o intuito principal é fazer com que os alunos percebam que o “correto”, adequado, na aceção do documento, é a variedade padrão escrita, como se a consciência metalinguística fosse um instrumento de transição dialetal – sabendo que tal variedade é “inadequada”, não usarei. Desse modo, o único tipo de reflexão que conseguimos enxergar como sendo verdadeiramente incentivada no documento é a que privilegia a norma “correta” em detrimento das “inadequadas”.

Assim, é perceptível que a acolhida à variação linguística, no documento, é “para inglês ver”, ou seja, como dissemos no início dessa seção, a variação linguística está integrada na BNCC respeitando uma norma unificadora. Além disso, não há uma problematização satisfatória sobre tal fenômeno. Nesse sentido, a BNCC de Língua Portuguesa enfatiza várias vezes a necessidade contemporânea de uma formação mais inclusiva, que compreenda a língua como “fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível ao contexto de uso” (BRASIL, 2017b, p. 85). No entanto, a ausência da problematização da variação linguística da Língua Portuguesa, assim como a ênfase na adequação – noção de “erro” – não condiz com tal acolhida à variação. Além disso, como tentamos evidenciar, a opção dos professores por determinado posicionamento em sala de aula, ou seja, o modo como eles trabalharão essas questões é que garantirão (ou não) tal “acolhida”.

### 3.6 NORMA PADRÃO E NORMA CULTA

Como mencionamos na seção anterior, uma das questões que podem deixar os professores ainda mais confusos para assumir um posicionamento em sala de aula é o fato de não distinguirem “norma culta” de “norma padrão”, uma vez que, como aponta Faraco (2007; 2008), são duas realidades muito distintas.

A “norma”, segundo Faraco (2008, p. 37), pode ser conceituada tecnicamente, “como determinado conjunto de fenômenos linguísticos [...] que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala”, em outras palavras, fenômenos tidos como “normais” em uma certa comunidade de fala, incluindo os fenômenos em variação. O autor salienta, ainda, que toda e qualquer norma é dotada de organização, não podendo haver uma norma sem organização e não existe uma norma “pura”: as normas absorvem características umas das outras.

Assim, de acordo com Faraco (2008),

a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita (FARACO, 2008, p. 56).

Por outro lado, o autor nos alerta para o fato de que essa designação foi criada pelos próprios falantes dessa norma. Desse modo,

Seu posicionamento privilegiado na estrutura econômica e social os leva a se representar como "mais cultos" (talvez porque, historicamente, tenham se apropriado da cultura escrita como bem exclusivo, transformando-a em efetivo instrumento de poder) e, por consequência, a considerar a sua norma linguística [...] como a melhor em confronto com as muitas outras normas do espaço social (FARACO, 2008, p. 57).

Nesse sentido, o vínculo com os usos monitorados e com as práticas da cultura escrita, assim como o fato de as pessoas "cultas" usarem a norma de prestígio, levam os falantes a atribuírem à norma culta um valor social positivo, de forma a "recobri-la com uma capa de prestígio social". Isso explica o fato de ela ter se tornado historicamente objeto privilegiado de registro, estudo e cultivo sociocultural, o que acabou por produzir no imaginário dos falantes "a representação dessa norma como uma variedade superior, como uma variedade melhor do que todas as demais" (FARACO, 2008, p. 73).

Entretanto, como aponta Pinto (2013, p. 128), é difícil saber se "a variedade culta é culta porque é falada por falantes cultos, ou eles são cultos quando falam a variedade culta?". O falante "culto", de acordo com a análise realizada pela autora, "sempre tem alguma razão 'externa' para usar uma estrutura 'popular', mantendo as 'características estruturais' da variação culta intactas", ou seja, na

fetichização do dialeto de prestígio e de seus falantes. Falantes cultos são linguisticamente melhores que os não cultos: enquanto os "populares" não sabem transitar entre variedades ou dialetos, ficando "presos" à situação de comunicação (PINTO, 2013, p. 128).

Retomando o apontamento de Faraco (2008), que diz que não podemos confundir *norma culta* com *norma padrão*, de modo que, a primeira "é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações", a segunda "é a

codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística" (FARACO, 2008, p. 75), parece-nos inevitável a confusão entre os dois conceitos, pois o que serve de "referência" para a norma culta é a padrão. Talvez não seja possível separá-los como propõe o autor e, como foi possível observar, o termo norma culta também carrega certo grau de preconceito linguístico. Entretanto, nos parece também inegável que o termo norma-padrão manifesta explicitamente o preconceito linguístico, muito mais que o termo norma culta.

Desse modo,

Em geral, a fixação de um certo padrão responde a um projeto político que visa impor uma certa uniformidade onde a heterogeneidade é sentida como negativa (como ameaçadora de uma certa ordem). Foi esse o caso do Brasil no século XIX, em que uma certa elite letrada, diante das variedades populares [...] e face a um complexo jogo ideológico trabalhou pela fixação de uma norma-padrão (Faraco, 2007, p. 34-35).

Segundo Milroy (2011, p. 51, ênfase do autor), "o processo de padronização opera promovendo a *invariância* ou a *uniformidade* na estrutura da língua [...] a *padronização consiste na imposição de uniformidade a uma classe de objetos*". O autor ressalta que um dos sentidos de "padrão" é "medida de desempenho", no qual o uso "normalmente está envolvido um julgamento de valor, pois o padrão aqui é uma régua ou um bastão usado para medir níveis relativos de desempenho (como em 'padrões de avaliação', 'manter os padrões' etc.)" (p. 52).

Além disso, de acordo com o mesmo autor,

Um efeito extremamente importante da padronização tem sido o desenvolvimento da consciência, entre os falantes, de uma forma de língua 'correta' ou *canônica*. [...] [Em que] praticamente todo mundo adere à ideologia da língua padrão e um aspecto dela é uma firme crença na *correção*. Essa sempre assume a seguinte forma: quando houver duas ou mais variantes de alguma palavra ou construção, somente uma delas pode estar certa. É considerado óbvio, como *senso comum*, que algumas formas são certas e outras, erradas, e assim é, mesmo quando existe discordância sobre qual é qual (MILROY, 2011, p. 57-58).

Assim, nos chama atenção na BNCC de Língua Portuguesa o fato de aparecer somente uma vez o termo norma culta no documento, de modo que o termo "norma-padrão" aparece inúmeras vezes e essa norma, como aponta Faraco

(2008), é uma norma idealizada e não real, por isso padrão, que serve aos interesses da uniformização linguística. Tendo isso em mente, passamos agora a observar como esses termos aparecem no documento.

A única vez que o termo norma culta aparece no documento é no eixo Produção de Textos, objeto de conhecimento Revisão/edição de texto informativo e opinativo, na habilidade (EF69LP08), a ser desenvolvida do 6º ao 9º ano, na qual o objetivo é “Revisar/editar o texto produzido [...], tendo em vista sua [...] adequação à norma culta” (BRASIL, 2017b, p. 141). Como veremos, parece que o termo apareceu por engano nessa habilidade, pois em todos os outros momentos em que se fala em adequação – que recobre a noção de erro - ela está relacionada à adequação à uma “norma-padrão”.

Assim, o termo “norma-padrão” aparece já no texto introdutório do componente curricular Língua Portuguesa, dentre outros conhecimentos citados, “os conhecimentos sobre [...] norma-padrão [...] devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens” (BRASIL, 2017b, p. 65). Posteriormente, o termo aparece na descrição do que compreende a prática de linguagem análise linguística/Semiótica “(que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma padrão -, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)” (p. 69).

No eixo Produção de Textos, no que diz respeito aos Aspectos notacionais e gramaticais e às Estratégias de produção, deve-se:

Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão. Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, considerando-se sua adequação [...] à norma-padrão etc. (BRASIL, 2017b, p. 76).

Nesse mesmo eixo, objeto de conhecimento Estratégia de produção: textualização de textos informativos, a ser desenvolvido no 8º e 9º anos, habilidade (EF89LP09), deve-se “Produzir reportagem impressa [...] tendo em vista [...] a adequação à norma-padrão” (p. 177). Por meio dos excertos explicitados até aqui, fica evidente que o documento salienta a necessidade da adequação a uma “norma-padrão” de língua, ou seja, que os alunos sejam capazes de perceber que a “norma-

padrão é a correta, adequada. É preciso salientarmos que consideramos indispensável o emprego de usos mais monitorados da língua em situações em que são necessários tais usos, mas o termo “norma-padrão”, como vimos, por meio de Faraco (2008), denota muito mais do que isso.

Na introdução do componente curricular Língua Portuguesa – Anos Finais, o termo também é mencionado:

Nos anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. [...] Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. [...] Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa (BRASIL, 2017b, p. 137).

Nos excertos acima, podemos observar que as questões sobre norma perpassam todo o componente curricular em estudo, o que contribui significativamente para a manutenção da padronização linguística. Desse modo, podemos observar, no documento, outro instrumento de planificação linguística mencionado por Calvet (2007). Como aponta o documento, os conhecimentos sobre “norma-padrão”, assim como os outros, devem ser trabalhados de forma contextualizada e não dissociados das práticas de linguagem, de modo a levar os alunos a refletirem sobre o funcionamento da língua. Trabalhar os conhecimentos de forma contextualizada é algo positivo, uma vez que a reflexão acerca do funcionamento da língua é necessária no âmbito escolar, mas, como vimos anteriormente, a reflexão sobre o funcionamento da língua não é algo privilegiado no documento, salvo para que se conclua que a variedade ideal e correta é a padrão. Desse modo, entendemos que trabalhar em sala de aula uma norma apontada como padrão, mesmo que contextualizada, não deixará de ser algo negativo.

No eixo Análise linguística/semiótica, objeto de conhecimento Variação linguística, a ser desenvolvido do 6º ao 9º ano, deve-se:

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada (BRASIL, 2017b, p. 159).

O que nos chama atenção nas habilidades transcritas acima, como mencionamos na seção anterior, é o fato de uma das habilidades ser reconhecer o conceito de “norma-padrão”, mas esse conceito, além de não ser problematizado na BNCC de Língua Portuguesa, serve aos interesses da padronização linguística. Isso torna o papel dos professores como agentes de política linguística, suas ações, ainda mais importantes nesse processo de reconhecimento, tanto das variedades linguísticas quanto do conceito de norma-padrão e norma culta.

Nesse mesmo eixo, no objeto de conhecimento Morfossintaxe, na habilidade (EF09LP07), a ser desenvolvida no 9º ano, deve-se “Comparar o uso de regência verbal e nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral” (p. 187). Também nesse eixo, no objeto de conhecimento Coesão, habilidade (EF09LP10), deve-se “Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial” (p. 189).

As duas habilidades transcritas acima, além de apresentarem o termo “norma-padrão”, de modo a apontar que os alunos devem comparar as regências e regras da “norma-padrão” com o português coloquial, informal, estabelecendo, desse modo, duas balizas, trazem a denominação português brasileiro, o que, como mencionamos em outro momento, resulta de políticas linguísticas e é algo novo em documentos oficiais, acabando por legitimar o português falado no Brasil em relação ao português falado em outros países. Nesse sentido, é fato que falamos o português brasileiro/do Brasil e não o português falado em Portugal, por exemplo.

Ainda nesse eixo, objeto de conhecimento Fono-ortografia, habilidade (EF09LP04), a ser desenvolvida no 9º ano, deve-se “Escrever textos corretamente de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período” (p. 185). Aqui, o que fica evidente é a concepção de que o correto – que estava escondida atrás da maquiagem da “adequação” - é a “norma-padrão”. Logo, o que difere da “norma-padrão”, nessa acepção, não é correto, mas errado. Desse modo, se o ensino é baseado na correção e na norma gramatical, a visão que se expõe é a de língua homogênea.

Assim, o que queremos deixar claro é que o uso desse termo, no documento, serve aos interesses da padronização linguística. Desse modo, tal padronização contribui para a manutenção da hegemonia “unidade linguística (ou variação monolíngue)”, apontada por Pinto (2014). Contudo, se os professores

tiverem clareza das ideologias por trás dos termos empregados no documento, suas agências podem ajudar a desconstruir esse ideal de uma “norma-padrão” de língua, mesmo que seja somente na escola onde atua. Para tanto, é necessário compreender que “a norma culta é o ambiente das variedades de uso da língua devidamente rastreadas por segmentos que detêm condições para exercer essa função e imprimir um certo equilíbrio a essa condição heterogênea” e a “norma-padrão”, por sua vez, “é caracteristicamente homogênea, decorrente de um projeto, uma planificação” (CORREA, 2009, p. 73), de igual modo, precisam estar atentos ao tipo de norma que irão privilegiar, pois, mesmo que os dois conceitos sejam facilmente confundidos, os posicionamentos e concepções de língua(gem) adotadas pelos professores os ajudarão a não contribuir para a perpetuação das hegemonias da Língua Portuguesa do Brasil.

Diante do que apontamos até agora, considerando que a hegemonia “unidade linguística (ou variação monolíngue)”, apontada por Pinto (2014), também tem sua manutenção favorecida pela BNCC de Língua Portuguesa, mesmo que o documento aborde a cultura digital, bem como os letramentos digitais, ele continua fazendo a manutenção das três hegemonias, unidade linguística (ou variação monolíngue), hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear língua/escrita/cognição, apontadas por Pinto (2014).

A presente análise do componente curricular Língua Portuguesa, nesse sentido, também nos permitiu visualizar as duas contradições desses discursos hegemônicos, também apontados por Pinto (2014): “a primeira contradição é operada por mudanças de projeto do sistema mundo/moderno/colonial; a segunda contradição é operada pela silenciosa e anônima perseverança do projeto moderno”. Desse modo, pudemos perceber, no documento, a presença das práticas contemporâneas de linguagem, principalmente as digitais - mesmo que tal presença seja decorrente da impossibilidade de deixar de contemplar práticas tão usuais na atualidade, assim como da intenção de adequação das políticas educacionais às demandas exigidas pelo mercado -, bem como a “acolhida” à variação linguística, mesmo que integrada respeitando uma norma unificadora, ao mesmo tempo em que pudemos perceber a perseverança do projeto moderno, por meio da manutenção das hegemonias sobre Língua Portuguesa em nosso país, assim como da manutenção dos instrumentos de planificação linguística - escrita, léxico e padronização. Assim, as hegemonias sobre língua no Brasil continuam muito

presentes, são operadas silenciosamente e estão incrustadas na BNCC de Língua Portuguesa. Entretanto, os letramentos digitais, bem como a cultura digital, caros às práticas identitárias contemporâneas e que trabalham no sentido oposto às hegemonias mencionadas, são incluídos no documento, mas com a ressalva de que a primazia é da escrita.

Assim, nas palavras de Pinto (2014, p. 69), “os discursos hegemônicos sobre língua no Brasil, herdados da Modernidade colonial, enfrentam atualmente, nas práticas identitárias contemporâneas, forças contrárias à sua estabilização, ao mesmo tempo em que a diferença colonial persiste”. E isso, como tentamos mostrar, pode ser visualizado na BNCC de Língua Portuguesa.

A partir das políticas linguísticas (im)postas *in vitro*, que evidenciamos ao longo da análise do componente curricular Língua Portuguesa, na BNCC (2017), é possível perceber também que, apesar do caráter descritivo do documento, se apresentam possibilidades de agenciamento aos professores, desde que estes sejam capazes de identificar o posicionamento político linguístico incrustado no documento. Assim, é de suma importância o reconhecimento de tal posicionamento, para que o agenciamento empregado caminhe em direção oposta a ele. Uma vez conhecendo o histórico das políticas linguísticas no Brasil e percebendo que o Estado, por tantas vezes, utilizou-se da escola para colocar em prática suas políticas linguísticas com o propósito de construir um ideal de nação homogênea, os professores poderão olhar mais criticamente para documentos oficiais norteadores do ensino, como a BNCC (2017), o que possibilitará que percebam os discursos que perpassam a noção de língua a ser trabalhada em sala de aula.

Nesse sentido, considerando que os enunciados sobre língua no Brasil, como apontou Pinto (2014), são performativos e constroem consensos hegemônicos prévios, ao mesmo tempo em que estão expostos a novos deslocamentos, de modo que as raízes dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil estão no passado, mas é no presente que eles são reiterados, por meio de atos de fala que vão cristalizando as visões sobre língua, de modo a perpetuar uma visão de língua hegemônica, os professores, por meio de suas agências, pode agir sobre os discursos hegemônicos sobre língua no Brasil, em direção convergente ou divergente a tais discursos.

Portanto, os professores tem o poder de agenciar política linguística. Eles podem ajudar a transformar a realidade mencionada por Pinto (2014), sobre a

coexistência perversa das contradições dos discursos hegemônicos, que operam efeitos atrozés na interação escola-sociedade, mesmo que a BNCC (2017) aponte para essa coexistência:

Fora da escola, a/o estudante precisa lidar com as consequências das mudanças das formas de interação (oralidade intensa, contato com diferentes variedades e línguas, textos curtos e rápidos, informações em constante mutação e construídas em tempo real, produtos culturais transnacionais, estruturas linguísticas instrumentalizadas para a projeção online – jogos, redes sociais, bate-papos etc.). Dentro da escola, a/o estudante precisa lidar com o modelo monolíngue e a precedência da escrita no desenvolvimento cognitivo (PINTO, 2014, p. 68).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, apresentamos o objetivo maior de nosso estudo, que seria problematizar o papel que a Base Nacional Comum Curricular (2017) possibilita aos professores exercerem como agentes de política linguística, mediante o reconhecimento do posicionamento político linguístico que orienta o componente curricular Língua Portuguesa. Evidenciamos também o olhar crítico que lançamos para nosso foco de pesquisa, salientando o caráter reflexivo e consciente que deve permear tal práxis, visando impactar de alguma forma tal foco de pesquisa.

Nesse sentido, é necessário que retomemos também nossas perguntas de pesquisa. Cabe lembrar, mais uma vez, que para que tais perguntas pudessem ser respondidas inserimos o ponto de vista da pragmática, que é altamente interpretativa e considera o contexto como sendo fundamental para a geração dos dados.

Vimos que o documento assume uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Entretanto, ao analisar mais detidamente a concepção de língua(gem) defendida, pudemos ver que tal abordagem aponta para a manutenção dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil, bem como para a coexistência das contradições de tais discursos hegemônicos. Pois os letramentos digitais, bem como a cultura digital, caros às práticas identitárias contemporâneas, que trabalham no sentido oposto às hegemonias mencionadas, são incluídos no documento, mas com a ressalva de que são secundários se comparados à escrita e à norma padrão, principalmente. Assim, foi possível depreender também que as hegemonias sobre língua no Brasil, conforme vimos em Pinto (2014) continuam muito presentes, são operadas silenciosamente e estão incrustadas na BNCC de Língua Portuguesa.

Logo, evidenciamos que o documento cultiva a escrita padrão como instrumento de planificação linguística, de modo a atribuir maior valor a esta modalidade de língua em detrimento de outras, pois reconhece o privilégio social que se dá à escrita, deixando claro que sua apropriação garante maior participação social. Além disso, menciona repetidas vezes o termo norma padrão, que, como vimos, serve aos interesses da padronização linguística.

Com relação à variação linguística, percebemos que o intuito principal é fazer com que os alunos percebam que o “correto”, adequado, na acepção do documento, é a variedade padrão escrita - sabendo que tal variedade é

“inadequada”, não usarei (p. 88). Desse modo, o único tipo de reflexão que conseguimos enxergar como sendo verdadeiramente incentivada no documento é a que privilegia a norma “correta” em detrimento das “inadequadas”.

Assim, a partir do olhar crítico mencionado, destacamos o posicionamento político linguístico que orienta o componente curricular Língua Portuguesa analisado, a soberania da escrita e da norma padrão, a “acolhida” (inevitável) à variação linguística, que respeita uma norma unificadora e a padronização da Língua Portuguesa. Tais políticas linguísticas *in vitro* (CALVET 2007), como tentamos evidenciar, se relacionam tanto com os instrumentos de planificação linguística apontados por Calvet (2007) - escrita, léxico e padronização – quanto com as hegemonias sobre língua no Brasil apontadas por Pinto (2014) - a unidade linguística (ou variação monolíngue), a hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear língua/escrita/cognição.

Pudemos ver também, desse modo, que o desenvolvimento integral do aluno, proposto pelo documento, não condiz com o ensino voltado para o desenvolvimento de competências de aquisição e aplicação de conhecimentos, voltados para a realização de avaliações em larga escala. Isto é, o documento é retórico o tempo todo, o que nos leva a reiterar mais uma vez que o grupo que foi priorizado ao longo da produção do documento é o que tem domínio sobre a retórica e a usa para alcançar seus objetivos econômicos e mercadológicos, tal como ocorreu no governo FHC, como evidenciamos. Tal retórica, como vimos, maquia a noção de “erro”, por meio da ênfase na adequação à norma padrão, em que as reflexões sobre variação apresentam um único propósito, o de levar os alunos à variedade padrão escrita.

Os dados gerados, nesse sentido, sinalizam para as políticas linguísticas *in vitro* (CALVET 2007), que, como vimos, no passado, causaram efeitos devastadores. Tais políticas, se continuarem a agir silenciosamente, sem que sejam questionadas poderão ser ainda mais nocivas. Os professores, desse modo, como tentamos problematizar ao longo deste trabalho, podem e devem questioná-las. O próprio documento admite a importância e o papel dos professores no processo de implementação de documentos oficiais como a BNCC. Nesse sentido, eles podem ir de encontro às políticas implementadas pelo Estado ou reafirmá-las, por meio da prática em sala de aula e de seus atos de fala, que reiterados (PINTO, 2014)

produzem efeitos em seus alunos. Podem escolher, desse modo, perpetuar uma visão hegemônica de língua ou ajudar a desconstruí-la.

Portanto, mesmo que subordinados a instituições superiores, os professores possuem certo grau de controle sobre seus comportamentos, precisam marcar seus posicionamentos. Suas ações afetam os alunos, bem como, a todo o momento, são objeto de avaliação - pelos próprios alunos ou por outras pessoas que convivam com eles – uma vez que, enquanto profissionais da instituição escolar, são responsáveis por atingir determinados resultados. Mesmo que subordinados podem “furar o cerco da estrutura”.

Então, como salientamos nessa dissertação, por meio de Pinto (2014), as raízes dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil estão no passado, mas é no presente que eles são reiterados, por meio de atos de fala que vão cristalizando as visões sobre língua, de modo a perpetuar uma visão de língua hegemônica. E, se caminharem em consonância com as políticas *in vitro* (CALVET 2007), os professores certamente colaborarão para a coexistência perversa, como diz Pinto (2014), das duas contradições dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil, operando efeitos atroztes principalmente na interação escola-sociedade.

Como afirmamos, também, acreditamos ser essencial pensar no papel dos professores de língua como agentes de política linguística, uma vez que precisamos nos questionar com relação ao modo como os discursos/atos de fala dos professores podem interferir no destino da língua e quais são os meios que esse agente – professor - dispõe para agir. Diante disso, reafirmamos a importância de os professores perceberem a estreita relação entre política(s) linguística(s) e ensino de língua, de modo que sejam capazes de perceber as políticas linguísticas presentes em documentos oficiais, como o analisado neste trabalho, sabendo que documentos como este são frutos de decisões *in vitro* (CALVET 2007), mas que podem ser questionados por meio de ações *in vivo* (CALVET, 2007).

Portanto, acreditamos que os professores precisam ser mais críticos, de forma a ter mais consciência das intenções, assim como dos efeitos gerados por seus discursos/atos de fala e posicionamentos, conseqüentemente, adquirirão mais ciência de seus papéis como agentes linguísticos. Mais cientes de seus papéis como agentes de política linguística, acreditamos, ainda, que os professores serão capazes de ressignificar os usos e práticas linguísticas, uma vez que podemos agir no mundo por meio das práticas de linguagem, mas antes disso precisamos nos

apropriar dessas práticas. É essencial que os alunos adquiram, também, essa percepção, de modo a perceber que ao se apropriarem das práticas linguísticas poderão lutar contra ou a favor delas.

Assim, apesar de evidenciarmos que os agenciamentos dos professores são de suma importância para colocar em prática (ou não) as políticas linguísticas (im)postas, os agenciamentos como um todo são permeados pela construção de pensamentos hegemônicos, que não são estáticos, ou seja, tais aspectos interacionais e dinâmicos da agência são muito complexos e não ficam restritos a práxis dos professores. Há instituições que estão muito acima da instituição escolar. Tendo em mente tal relação de subordinação, pudemos refletir sobre o objetivo geral de nossa pesquisa, uma vez que a BNCC (2017b) é um agente de imposição linguística, que obteve a colaboração de várias outras instituições agenciadoras para sua homologação. Tais instituições colaboradoras, como vimos, possuem interesses econômicos e mercadológicos, ou seja, os interesses dessas instituições estão longe de priorizarem uma educação de qualidade para o povo brasileiro.

Logo, se os professores não forem capazes de reconhecer tais posicionamentos no documento e optarem por assumir as prescrições postas como soberanas, o documento analisado possibilitará apenas agenciamentos favoráveis à manutenção dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil, bem como à coexistência das contradições apontadas por Pinto (2014). Mas se, por outro lado, os professores forem capazes de reconhecer tais posicionamentos, estes podem buscar brechas para intervir. Mesmo que os agenciamentos praticados em sala de aula possam parecer insignificantes diante das prescrições dos documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no país, eles podem, ao longo dos anos, fazer valer o dinamismo dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil, que uma vez desconstruídos, podem ser reconstruídos e ressignificados. Como mencionado, há agenciamentos que não estão ao alcance dos professores, mas há os que estão, mesmo que pareçam insignificantes, e estes precisam colocados em prática.

A partir de tudo que discutimos ao longo deste trabalho, esperamos que a realidade relatada por Correa (2014), transcrita a seguir e ainda em voga, não se repita nos próximos anos, tendo esse documento já sido homologado pelo governo federal e, atualmente, em fase de implementação.

Mais de uma década após a publicação dos Parâmetros Curriculares nacionais (1998), venho observando nas pesquisas mais recentes, junto a professores formados e em formação, uma noção de língua muito tênue (Correa, 2009, 2011), até insustentável, ou seja, embora muitas vezes se reconheça uma visão heterogênea de língua, os estudos demonstram que, na prática cotidiana, não só pedagógica, mas também social e ideológica, figura-se preponderante a visão homogênea, abalizada pela norma padrão, sem considerar as especificidades da norma culta e das variedades linguísticas (CORREA, 2014, p. 19).

Antes de concluir as reflexões dessa dissertação, volto a escrever em primeira pessoa do singular, pois preciso evidenciar que os resultados apontados neste estudo não foram percebidos logo nas primeiras leituras do documento. No início da pesquisa tive muita dificuldade para perceber os discursos que perpassavam o texto, eu não conseguia vê-los, ou melhor, via o que as instituições que o idealizaram queriam que eu visse, cheguei até mesmo a acreditar que o documento garantia equidade educacional. Com o passar do tempo comecei a perceber o quanto os discursos eram retóricos e mascaravam os reais posicionamentos políticos linguísticos norteadores do documento.

Pensar sobre o contexto de produção da BNCC me ajudou a perceber as intenções inerentes à sua “apressada” homologação. Além disso, as inúmeras leituras realizadas, de diferentes autores, sobre os diferentes pontos de vista acerca de tal documento também foram essenciais, pois, por meio delas, pude vislumbrar o panorama no qual o estudo se inseria, bem como pude constituir minhas próprias conclusões sobre tudo o que li e pesquisei. As contribuições da banca de qualificação, desse modo, foram de suma importância para tal processo. As sugestões, bem como as leituras indicadas agregaram muito ao trabalho.

Além disso, estar atuando, durante este ano, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental me proporcionou perceber ainda mais os agenciamentos do documento analisado, bem como das outras instâncias envolvidas no processo de implementação. Pude perceber também, de forma mais clara, o quanto os professores são importantes em tal processo de implementação. “Furar o cerco da estrutura”, nesse sentido, é uma questão de sobrevivência, como mencionei na introdução deste trabalho, educar envolve humanidade, aceitar tudo o que é prescrito sem considerar as verdadeiras necessidades dos alunos não condiz com tal visão de docência.

Uma vez realizadas as reflexões que o recorte de pesquisa, as bases teóricas e metodológicas escolhidas, e o tempo relativo ao mestrado me permitiram,

concluo esta pesquisa com o desejo de que esta possa contribuir para que os professores percebam a importância do seu papel como agentes de política linguística - que podem ou não ajudar a desconstruir os discursos hegemônicos para posteriormente ressignificá-los -, compreendam a estreita relação entre ensino de língua e políticas linguísticas, bem como entendam que seus atos de fala, reiterados continuamente, possibilitam entendimentos e agenciamentos sobre e por meio da linguagem.

Portanto, enquanto professora pesquisadora, me propus a compreender as implicações políticas da prática, de modo a produzir conhecimentos inerentes a tal práxis. Diante de tudo o que apontei, coloco em evidência o poder de agenciamento de professoras/es, pois a partir do que pude apreender até aqui, me parece claro que os professores podem, sim, agenciar política linguística, mesmo que não em nível macrossocial. Assim, espero ter a oportunidade de ampliar a discussão sobre o poder de agenciamento de professoras/es em uma pesquisa futura, pois considero urgente tal discussão.

## REFERÊNCIAS

- AHEARN, L. M. **Agency**. *Journal of Linguistic Anthropology*, South Carolina, v. 9, n. 1-2, p. 12-15, 2000.
- AHEARN, L. M. **Language and agency**. *Annual Review of Anthropology*, California, v. 30, p. 109-137, 2001. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>.
- ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.
- ASAD, T. **Agency and pain**: an exploration. *Culture and Religion*, New York, v. 1, n. 1, p. 29-60, 2000. <https://doi.org/10.1080/01438300008567139>..
- BARRERA, S. D.; MALUF, Maria Regina. Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online]. 2004, vol.8, n.1, pp.35-46. ISSN 2175-3539. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572004000100005>
- BELINE, R. A variação linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística I**. Objetos Teóricos. São Paulo: Contexto, 2010.
- BLOMMAERT, Jan. Ideologias linguísticas e poder. In: **Nova pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. M. E. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília – DF, MEC, consed, Undime, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> Acesso em: 04 ago. 2019.
- BRASIL. M. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília – DF, MEC, consed, Undime, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> Acesso em: 04 ago. 2019.
- BRASIL. M. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília – DF, MEC, consed, Undime, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/> Acesso em: 04 mar. 2018.
- BRASIL. M. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: terceira versão. Brasília – DF, MEC, consed, Undime, 2017a. 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](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: 26 ago. 2018.

BRASIL. M. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: 1998a.

BRASIL. M. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB n. 4/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b.

BRASIL. M. **Base nacional comum curricular**: proposta preliminar. Material de Apoio. MEC: 2018.

BRITTO, L. P. L. Educação linguística escolar: Para além das obviedades. In: CORREA, D. A.; SALEH, P.B.O. **Estudos da linguagem e currículo**: diálogos (im)possíveis. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. Curitiba: Ver. **Diálogo educacional**, v. 11, n. 4, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=5670&dd99=view&dd98=pb>  
Acesso em: 20 mai. 2018.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CALVET, L. J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, L. J. **Tradição oral & tradição escrita**. São Paulo: Parábola Editorial: 2011.

CARVALHO, S. C. **Políticas de promoção internacional da língua portuguesa**: ações na América Latina. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(51.2): 459-484, jul./dez. 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: Vários autores. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e epistemológicos (Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CORREA, D. A.; GÜTHS, T. R. **Por um constante repensar sobre nossas visões sobre língua: revisitando o conceito de Política Linguística**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, 16(2), p. 140-159, 2015.

CORREA, D. A. **Reflexões sobre política linguística e ensino de línguas**: configurações de língua(gem) que orientam a formação inicial de professores. Estudos linguísticos, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 561-576, 2017a.

CORREA, D. A. Sobre o protagonismo na linguagem escrita e novos modos de interação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 641-661, 2017b.

CORREA, D. A. Práticas Linguísticas e ensino de língua: Variáveis Políticas. In: CORREA, D. A. (org.). **Política Linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

CORREA, D. A. Política linguística e ensino de língua. **Calidoscópico**, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 1, p. 72-78, 2009.

CORREA, D. A. Política Linguística e o curso de licenciatura em Letras: um estudo inicial sobre o PEC-G. **Linguagem em Foco**, n. 1, v. 1, p. 39-52, 2010.

COSTA, V. L. A. **A importância do conhecimento da variação linguística**. Educ. rev.[online]. 1996, n.12, pp.51-60. ISSN 0104-4060.<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.157>.

CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? In: FARACO, Carlos Alberto (org.); ZILLES, Ana Maria Stahl (org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. **Revista Linguagem & Ensino**, vol. 8, n. 2, p. 181-196, dez. 2005.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in)visibilidade de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico Brasileiro. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018.

DI RENZO, A. M. **O Estado, a Língua Nacional e a Construção das Políticas Linguísticas**. Campinas/SC: Pontes Editores, 2012.

DURANTI, A. **Agency in language**. In: DURANTI, A. (Ed.). A companion to linguistic anthropology. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2004. p. 451-473.

EDMUNDO, E. S. G. **Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública – planos e práticas nas tramas da pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística crítica indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, D. A. (Org.). **A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, UEPG, 2007. p. 21-50.

FARIA, P. P. F. **Os PCN e a aula de Português**. Campinas: UNICAMP 2006. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/p00008.html>> Acesso em: 16 mai. 2015.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. São Paulo: Penso Editora, 2013.

FRAGA, L. Políticas linguísticas na formação do licenciado em letras: uma discussão introdutória. In: CORREA, D. A. **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 45-58.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130. 2003.

GERALDI, J. V. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GUIMARÃES, E. Política de Línguas na Linguística Brasileira- Da abertura dos cursos de Letras ao Estruturalismo. In: ORLANDI, Eni P. (org.) **Política Linguística no Brasil**. Pontes: São Paulo, 2007.

GÜTHS, T. R. Políticas de escrita: algumas reflexões para o ensino de línguas. **Revista Virtual de Letras**, v. 06, nº 01, jan./jul, 2014.

JACOB, A. E.; DIOLINA, K.; BUENO, L. Os gêneros orais na penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular: implicações para o ensino. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 85-104, 2018.

JACOB, A. E.; DIOLINA, K.; BUENO, L. **Políticas de escrita**: algumas reflexões para o ensino de línguas. *RevLet: Revista Virtual de Letras*, v. 06, p. 103-122, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCCHESI, D. Introdução. In: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (Org.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

LUCCHESI, D. A periodização da história sociolinguística do Brasil. **Delta. Documentação De Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada** (PUCSP. IMPRESSO), v. 33, p. 347-382, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACEDO, E. Base curricular comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, São Paulo, v. 12, n., p. 1530-1555, out./dez., 2014.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun., 2016.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Hilsdorf Claudia (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. 1ed.Campinas, SP: Pontes/ALAB, 2013, v. 1, p. 117-134.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCONDES, D. A Teoria dos Atos de Fala como concepção pragmática de linguagem. Rio de Janeiro, RJ: **Filosofia Unisinos**, 2006, v. 7, p. 217-230.

MARTINES, L. C. A. **A política linguística de cooficialização da língua guarani em tacuru/MS e seus desdobramentos políticos, sociais e pedagógicos**. 207 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - UEPG, 2014.

MATTOS E SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MEY, J. L. **Whose Language: A Study in Linguistic Pragmatics**. Amsterdã: John Benjamins, 1985.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: **Políticas da norma e Conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 49-85.

NASCIMENTO, A. M. **Português Intercultural: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural**. München: Lincom Academic Publishers, 2012.

NASCIMENTO, A. M. **Contextualizando o Ensino de português: lições de um professor indígena**. Currículo sem Fronteiras: Goiás, v. 15, n. 2, p. 465-491, maio/ago. 2015.

OLIVEIRA, E. A.; PINTO, J. P. Linguajamentos e contra-hegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas. In: **Linguagem em (dis)curso**, v. 11, n. 2, maio/ago., 2011, p. 311-35.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, G. M.; ALTENHOFEN, C. V. O *in vitro* e o *in vivo* na política da diversidade linguística do Brasil. In: MELLO, Heliana, et al (Orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p.187-216.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Linguístico. In: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (Orgs.). **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Insular, 2002.

OLIVEIRA, G. M. A virada político-linguística e a relevância social da linguística e dos linguistas. In: CORREA, D. A. (Org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 79-93.

OLIVEIRA, G. M. **Línguas como patrimônio imaterial**. 2009. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=281>>

PAIVA, C. G. Brasil: nação monolíngue? In: CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Ensaio sobre impactos da Constituição Federal de 1988 na sociedade brasileira**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, v. 1, p. 187-201, 2008.

PARANÁ, G. E. **Diretrizes Curriculares da educação Básica – Língua portuguesa**. Paraná: SEED, 2008.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada Dos Anos 90: Em Defesa De Uma Abordagem Crítica. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado 196 Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 181-196, jul./dez. 2005 de Letras, 1998. p.23-47.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an international language. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (ed.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 90-115.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67-84. 2006.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso: 09 mar. 2019.

PIETRI, É. **Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 70-83, Apr. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782010000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em 20 mai. 2018.

PINTO, J. P. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA, D. A. **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 59-72.

PINTO, J. P. **Da língua-objeto à práxis linguística**: desarticulações e rearticulações contra hegemônicas. *Linguagem em foco*, v. 2, p. 69-83, 2011.

PINTO, J. P. Prefigurações identitárias e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). **Português no século XXI: ideologias linguísticas**. 1ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 120-143.

RAUPP, E. S. **Ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva linguística**. Ponta Grossa: UEPG, v. 13, n. 2, p. 49-58, dez. 2005. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/544/545> Acesso em: 20 mai. 2018.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A (Org.). **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Pontes, 2014a. p. 73-82.

RAJAGOPALAN, K. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C; et al. (Org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 19-42.

RAJAGOPALAN, K. A "dadidade" dos ditos dados na/da pragmática. In: Adair Viera Gonçalves, Marcos Lúcio de Sousa Góis. (Org.). **O Fazer Científico - Vol. 2**. 1ed.Campinas-SP: Mercado de Letras, 2014b, v. 2, p. 67-104.

RAJAGOPALAN, K. Prefácio: Postura crítica: um olhar para o mundo. In: FERREIRA, Dina Maria Martins (Org.). **Estudos críticos da linguagem**. Curitiba: Appris, 2017. p. 19-20.

RIBEIRO DA SILVA, E. “[...] **você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!**“: exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil. 2011. 176 f. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, 2011.

RODRIGUES, A. D. **Línguas Indígenas. 500 anos de descobertas e perdas**. In *Ciência Hoje*, vol. 16, n 95, novembro de 1993.

ROCHA, N. F. E; PEREIRA, M. Z. C. A prosopopeia da base nacional comum curricular e a participação docente. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 49-63, 2018.

ROCHA, J. S. **Políticas linguísticas e ensino de línguas**: um estudo inicial sobre o papel do professor como agente de políticas linguísticas. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa. Curso de Letras - Português/Inglês, 2016.

SANTOS, B. S.: MENEZES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SIGNORINI, Inês. Por uma teoria da desregulamentação linguística. In: Marcos Bagno (Org). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SILVA, D. N. **Pragmática, sociedade (e a alma), uma entrevista com Jacob Mey**. Rio de Janeiro: D.E.L.T.A, v. 30, n. 1, p. 161-179, 2014.

SILVA, V. S.; CYRANKA, L. F. M. **A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje**. Brasília: Linhas Críticas, v. 14, n. 27, p. 271-278, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/7484/5789> Acesso em: 20 mai. 2018.

SOARES, M. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. Revista de Educação/AEC, n. 101, ano 25, p. 9-19, out./dez., 1996.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. n, 25, p. 5-17, jan./abr., 2004.

SOARES, M. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002b, p. 155-177.

SOARES, M. **Que professores de português queremos formar?** Movimento, Niterói, n. 2, p. 149-155, 2001.

SOARES, M. Prefácio. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de Português: discurso e saberes**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. P. vii-xv.

SOARES, M. **Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa**. In: BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa, perspectiva, ensino**. PUC/SP, 1998. P. 53-60.

SOBROSA, D. M.; STURZA, E. R. **As Políticas Linguísticas e a Língua Portuguesa: Um panorama da colonização ao CELPEBRAS**. In Revista Ideias. Santa Maria (RS): Universidade Federal de Santa Maria, (s/d).Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistaideias/arquivos%20pdf%20revista%2027/as%20politicas%20linguisticas%20na%20lingua%20portuguesa.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2018.

SPINASSÉ, K. P. O ensino de línguas em contextos multilíngues. In: MELLO, H., ALTENHOFEN, C. V., RASO, T. **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 423- 443.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRICHES, E. F.; ARANDA, M. A. M. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação de política educativa: Breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Revista Realização**, v. 3, n. 5, p. 81-98, 2016.

TRICHES, E. F. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança**. 2018, 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFGD, 2018.

VENCO, S. B.; CARNEIRO, R. F. “Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 7-15, 2018.

WESS, C. **As Políticas de Língua e o Planejamento Linguístico em três antigas colônias portuguesas (Angola, Moçambique e Brasil) e em Portugal: passado e presente**. 178f. Dissertação (Mestrado em Português como Língua Não-Materna na área de Políticas de Língua) – Universidade Aberta, Graz, 2015.