



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SUEDER SANTOS DE SOUZA

UMA ANÁLISE GLOTOPOLÍTICA DA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM) NO
COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR

CURITIBA

2020

SUEDER SANTOS DE SOUZA

UMA ANÁLISE GLOTOPOLÍTICA DA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM) NO
COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área: Estudos Linguísticos, Linha de Pesquisa: Linguagens, Culturas e Identidades: ensino e aprendizagem, do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras/Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Calvo del Olmo.

Coorientador: Prof. Dr. Xoán Carlos Lagares.

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Souza, Sweder Santos de

Uma análise glotopolítica da concepção de língua(gem) no componente de língua portuguesa da base nacional comum curricular. / Sweder Santos de Souza. – Curitiba, 2020.

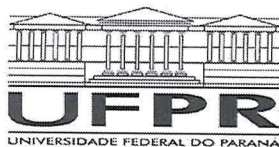
Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Francisco Calvo del Olmo

Coorientador : Prof. Dr. Xoàn Carlos Lagares

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Linguagem e educação.
3. Língua portuguesa - Linguística. I. Del Olmo, Francisco Calvo, 1986 -.
II. Lagares, Xoàn Carlos, 1971 -. III. Título.

CDD – 469.07



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **SUEDER SANTOS DE SOUZA** intitulada: **UMA ANÁLISE GLOTOPOLÍTICA DA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM) NO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**, sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 14 de Fevereiro de 2020.

FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

A assinatura do coorientador é obrigatória em caso de ausência do orientador (vide Regimento do Programa de Pós-Graduação em Letras, Art. 73, parágrafo 3º).

XOÁN CARLOS LAGARES DIEZ

Coorientador - Avaliador Interno Pós-Doc (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

CARLOS ALBERTO FARACO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

ANDREIA DE FATIMA RUTKUEWISKI GOMES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

ATA Nº962

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS

No dia quatorze de fevereiro de dois mil e vinte às 14:00 horas, na sala Sala Homero de Barros -1º andar do Edifício D. Pedro I, Rua General Carneiro, nº 460 - Ed. D. Pedro I, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação do mestrando **SUEDER SANTOS DE SOUZA**, intitulada: **UMA ANÁLISE GLOTOPOLÍTICA DA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM) NO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**, sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná em LETRAS, foi constituída pelos seguintes Membros: FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), XOÁN CARLOS LAGARES DIEZ Pós-Doc (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), CARLOS ALBERTO FARACO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ANDREIA DE FATIMA RUTIQUEWISKI GOMES (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela Aprovação. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 14 de Fevereiro de 2020.

FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

**A assinatura do coorientador é obrigatória em caso de ausência do orientador
(vide Regimento do Programa de Pós-Graduação em Letras, Art. 73, parágrafo 3º).**

XOÁN CARLOS LAGARES DIEZ

Coorientador - Avaliador Interno Pós-Doc (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

CARLOS ALBERTO FARACO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

ANDREIA DE FATIMA RUTIQUEWISKI GOMES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

A Deus, Jesus e toda espiritualidade que sempre esteve presente nos caminhos traçados.

Ao Sílvio e à Tailaine, amores fraterno e materno, pela oportunidade e dedicação, pelo apoio e pela compreensão, pelo amor. À Dinda Leda, pelo imenso carinho. À Tia Mia (Jurema), pela sabedoria.

Aos conselhos, a inspiração e pela amizade: Andressa Parra, Danúbia Bueno Espíndola, Isabel Amaral Martins, Nalinle Sieczka, Simone Gonçalves da Silva e Stella Martins.

Aos mestres que me guiaram ontem e hoje e que serão sempre lembrados, pois pouco deles está também em mim: Andréia Rutiquewiski, Miriam Sester Retorta, entre outros professores que, desde o início da trajetória, ainda escolar, sempre significaram, mas que com o tempo é fácil de esquecer.

À Laion Xavier Pereira, pelo Amor.

Ao Francisco Javier Calvo del Olmo, pela paciência e dedicação, pelos conselhos, pelo trato parceiro, sendo, antes de tudo, um colega-guia na caminhada acadêmica. Ao Xoán Lagares, pelos esclarecimentos, pelas conversas glotopolíticas, pela atenção e pela disponibilidade com o presente trabalho. Ao Carlos Alberto Faraco, pelos grandiosos ensinamentos e pela confiança depositada neste trabalho. Ao Marcos Bagno pelas elucidações acerca da nossa tão querida língua(gem).

À Universidade Federal do Paraná, pela possibilidade de desenvolver meus estudos, sobretudo ao Programa de Pós-Graduação em Letras – professores e técnicos –, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa ao longo do Mestrado.

“(...) Estou vivendo como um mero mortal profissional. Percebendo que às vezes não dá pra ser didático. Tendo que quebrar o tabu e os costumes frágeis das crenças limitantes. Mesmo pisando firme em chão de giz. De dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica. Presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas. E contadas só por quem vence
Pois acredito que até o próprio Cristo era um pouco mais crítico em relação a tudo isso. E o que as crianças estão pensando?

Quais são os recados que as baleias têm para dar a nós, seres humanos, antes que o mar vire uma gosma? Cuide bem do seu Tcheru. Na aula de hoje veremos exu. Voando em tsuru. Entre a boca de quem assopra e o nariz de quem recebe o tsunu.

As escolas se transformaram em centros ecumênicos. Exu te ama e ele também está com fome. Porque as merendas foram desviadas novamente. Num país laico, temos a imagem de César na cédula e um "Deus seja louvado". As bancadas e os lacaios do Estado. Se Jesus Cristo tivesse morrido nos dias de hoje com ética. Em toda casa, ao invés de uma cruz, teria uma cadeira elétrica.

Exú nas Escolas (...)

(SOARES; DINUCCI; EDGAR, 2018, s/p.).

RESUMO

O presente trabalho visa analisar a concepção de língua(gem) no componente de Língua Portuguesa (LP) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, teve como objetivo dar ênfase à análise documental, de viés qualitativo, da BNCC, sob uma perspectiva glotopolítica – entendida como toda e qualquer ação política, social, consciente ou não, sobre a linguagem (GUESPIN; MARCELLESI, 1986; LAGARES, 2018) –, e dialógica/heterodiscursiva (VOLÓCHINOV, 2006 [1979]) da língua(gem), ou seja, a língua(gem) como um *recurso*, do qual os sujeitos se dispõem para se fazer significar, atuar e agir no mundo. Assim, o foco de análise se deu no componente de LP, sobretudo nas práticas de linguagem (eixos) e nos objetos do conhecimento (conteúdos) – leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica –, dentro dos campos de atuação designados pelo documento, na parte destinada ao Ensino Fundamental - Anos Finais e ao Ensino Médio. De acordo com os critérios de análise estabelecidos, pôde ser feita uma reflexão teórico-metodológica do ensino de LP no Brasil, compreendendo que a concepção enunciativo-discursiva da língua(gem) não se sustenta nas práticas de linguagem e nos objetos do conhecimento e que a Base ratifica a LP – enquanto Língua Oficial de Estado/Nacional (FARACO, 2008, 2016) e Hipostasiada (BAGNO, 2011, 2019) – e passa a elencar objetos de conhecimento e habilidades essenciais, de forma fragmentada, que devem ser trabalhados em cada ano escolar, atuando, assim, como um agente glotopolítico no ensino-aprendizagem de língua e para a língua. Ainda, que essas discussões possam proporcionar um debate crítico acerca do trabalho reflexivo em cima das questões de língua(gem) e ensino, em vista a uma Educação Linguística, democrática e de acessos (DE MAURO, 2018), e que possam emergir reflexões e problematizações que possibilitem lançar luzes à prática docente e para que os leitores tenham um amplo painel teórico-metodológico de investigação no ensino de LP no século XXI, que aqui entram em embates, confluências e deslocamentos.

Palavras-Chave: Base Nacional Comum Curricular. Ensino de Língua Portuguesa. Língua(gem) e Educação. Política(s) Linguística(s). Educação Linguística. Glotopolítica.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the concept of language in the Portuguese Language (PL) component of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). To this end, it aimed to emphasize the documentary analysis, from a qualitative point of view, of the BNCC, from a glotopolitical perspective – understood as any political action, social, conscious or not, on language (GUESPIN; MARCELLESI, 1986; LAGARES, 2018) –, and dialogical/heterodiscursive (VOLÓCHINOV, 2006 [1979]) of the language, that is, the language as a resource, of which the subjects are willing to make themselves signified, act and act in the world. Thus, the focus of analysis was on the PL component, especially in language practices (axes) and knowledge objects (content) – reading, text production, orality and linguistic/semiotic analysis –, within the fields designated by the document, in the part intended for Elementary Education - Years Finals and High School. According to the established analysis criteria, a theoretical and methodological reflection on the teaching of PL in Brazil could be made, understanding that the enunciative-discursive concept of language is not supported by language practices and knowledge objects and that the Base ratifies the PL – while Official State/National Language (FARACO, 2008, 2016) and Hipostasiada (BAGNO, 2011, 2019) – and starts to list objects of essential knowledge and skills, in a fragmented way, that must be worked on each school year, thus acting as a glotopolitical agent in teaching and learning language and for the language. Still, that these discussions can provide a critical debate about reflective work on issues of language and teaching, with a view to a Linguistic Education, democratic and access (DE MAURO, 2018), and that can reflections and problematizations emerge that make it possible to shed light on teaching practice and so that readers have a broad theoretical and methodological panel of research in the teaching of PL in the 21st century, which here enter into clashes, confluences and displacements.

Keywords: Base Nacional Comum Curricular. Teaching of Portuguese Language. Language and Education. Language Policy(ices). Linguistic Education. Glotopolytic.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar el concepto de lengua(je) en los componentes de Lengua Portuguesa (LP) de la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileña. Con este fin, pretendemos enfatizar el análisis documental, desde un punto de vista cualitativo, de la BNCC, con una perspectiva glotopolítica, entendida como toda acción política, social, consciente o no, sobre el lenguaje (GUESPIN; MARCELLESI, 1986; LAGARES, 2018), y dialógico/heterodiscursivo (VOLÓCHINOV, 2006 [1979]) del lenguaje, es decir, la lengua como recurso, con el que los sujetos se hacen significar y actúan en el mundo. Por lo tanto, el enfoque del análisis se centró en los componentes de LP, especialmente en las prácticas lingüísticas (ejes) y objetos de conocimiento (contenido) – lectura, producción de texto, oralidad y análisis lingüístico/semiótico –, dentro de los campos designados por el documento, en la parte destinada a la Educación Primaria - Años Finales y Secundarios. De acuerdo con los criterios de análisis establecidos, se puede hacer una reflexión teórica y metodológica sobre la enseñanza de LP en Brasil, entendiendo que el concepto enunciativo-discursivo del lenguaje no es compatible con las prácticas del lenguaje y los objetos de conocimiento que la Base ratifica en relación con la LP – como lengua oficial estatal/nacional (FARACO, 2008, 2016) e hipostasiada (BAGNO, 2011, 2019). Así, se enumeran los objetos de conocimiento y habilidades esenciales, de manera fragmentada, que deben trabajarse en cada año escolar, actuando así como un agente glotopolítico en la enseñanza y el aprendizaje de lengua. No obstante, tales discusiones pueden proporcionar un debate crítico sobre el trabajo reflexivo y sobre cuestiones de lenguaje y enseñanza, con miras a una educación lingüística democrática y accesible (DE MAURO, 2018). De todo ello, surgen reflexiones y problematizaciones que arrojan luz a la práctica docente y ofrecen para los lectores un amplio panel teórico y metodológico de investigación dentro de la enseñanza de LP a lo largo del siglo XXI, que aquí entra en debates y confluencias en tránsito.

Palabras Clave: Base Nacional Comum Curricular. Enseñanza de Lengua Portuguesa. Lengua y Educación. Políticas Lingüísticas. Educación Lingüística. Glotopolítica.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – GLOTOPOLÍTICA E POLÍTICA LINGUÍSTICA.....	22
FIGURA 2 – EIXO DA NORMATIVIDADE E DAS PRÁTICAS DE LÍNGUA(GEM)...	23
FIGURA 3 – ÁREAS DO CONHECIMENTO EF	63
FIGURA 4 – ÁREAS DO CONHECIMENTO EM	63
FIGURA 5 – IDENTIFICAÇÃO DAS HABILIDADES NO EF	65
FIGURA 6 – IDENTIFICAÇÃO DAS HABILIDADES NO EM	65
FIGURA 7 – FLUXOGRAMA DA ESTRUTURA DA BNCC EF-AF	67
FIGURA 8 – FLUXOGRAMA DA ESTRUTURA DA BNCC EM	67
FIGURA 9 – A BNCC E A LP COMO INSTRUMENTOS GLOTOPOLÍTICOS.....	83

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM NOS DOCUMENTOS....	52
QUADRO 2 – COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC	58
QUADRO 3 – CAMPOS DE ATUAÇÃO BNCC	66
QUADRO 4 – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS NO EF-AF	69
QUADRO 5 – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS NO EM.....	70
QUADRO 6 – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LP PARA O EF.....	74
QUADRO 7 – OBJETOS DE CONHECIMENTO DE LEITURA DO 6º AO 9º ANO, NO CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO.....	75
QUADRO 8 – OBJETOS DE CONHECIMENTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DO 6º AO 9º ANO, NO CAMPO DE ESTUDOS E PESQUISA.....	76
QUADRO 9 – OBJETOS DE CONHECIMENTO DE ORALIDADE DO 6º AO 9º ANO, ARTÍSTICO-LITERÁRIO.....	77
QUADRO 10 – OBJETOS DE CONHECIMENTO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA DO 6º AO 9º ANO, NO CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA.....	78
QUADRO 11 – DESCRIÇÃO E HABILIDADES DO CAMPO DE ATUAÇÃO ARTÍSTICO-LITERÁRIO.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CENPEC	- Centro Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EB	- Ensino Básico
EF	- Ensino Fundamental
EF-AF	- Ensino Fundamental Anos Finais
EF-AI	- Ensino Fundamental Anos Iniciais
EL	- Educação Linguística
EM	- Ensino Médio
IL(s)	- Ideologia(s) Linguística(s)
L1	- Primeira Língua
L2	- Segunda Língua
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LM	- Língua Materna
LP	- Língua Portuguesa
NEM	- Novo Ensino Médio
OCNs	- Orientações Curriculares Nacionais
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	- Orientações Educacionais Complementares aos PCNs
PL(s)	- Política(s) Linguística(s)
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCNEM	- Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	20
2.1 A PERSPECTIVA GLOTOPOLÍTICA.....	20
2.1.1 Normatização Linguística e Política(s) Linguística(s).....	24
2.1.2 Ideologia(s)	29
2.2 A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LÍNGUA(GEM)	31
2.2.1 Heterodiscursividade.....	34
2.3 A GLOTOPOLÍTICA E ALGUNS CONCEITOS DE LÍNGUA	37
2.3.1 A Língua como Hipóstase	37
2.3.2 Língua Nacional e Língua Oficial do Estado	40
2.3.3 Língua Materna e Língua Portuguesa.....	42
2.4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	45
CAPÍTULO III – OS DOCUMENTOS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	47
3.1 DOCUMENTOS DE ENSINO E A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM).....	47
3.1.1 A Concepção de Língua(gem)	48
3.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	53
3.2.1 As Bases da BNCC.....	56
3.2.2 Estrutura	62
3.2.3 A Área de Linguagens e Suas Tecnologias	68
CAPÍTULO IV – A BNCC E A LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTOS GLOTOPOLÍTICOS	72
4.1 O COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA	72
4.1.1 A perspectiva enunciativo-discursiva e a Língua Portuguesa na BNCC	85
4.1.2 Análise Crítica sobre o documento da BNCC	89
5 CONCLUSÃO	94
REFERÊNCIAS	98

1 INTRODUÇÃO

Diversos contextos se figuram como espaços profícuos para pesquisas em Políticas Linguísticas (doravante PLs ou PL, no singular), tais como os Documentos de Ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); as Certificações de Línguas: o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELP-BRAS), o Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE), o Diploma de Estudos em Língua Francesa (DELF). A aceitação do uso de determinada língua (nacional, hegemônica, regional, minoritária etc.) em espaços oficiais e profissionais; a adequação do gênero discursivo ao qual a escrita se propõe: contratos, receitas, bulas de remédios; nos espaços públicos e privados de educação formal: como as Universidades, as Escolas.

Nesses caminhos e cenários, surgem questões que são atravessadas pelas PLs em relação aos sujeitos. Logo, a PL deve considerar as crenças implícitas, populares e não oficiais, uma vez que influenciam, de forma significativa, nos resultados políticos, pois se considerar apenas decisões hierárquicas de poder, esse resultado pode ser afetado.

Assim, no bojo das discussões que engendram as questões das PLs, as perguntas interrogantes propostas por Lagares (2018), sobre o construto nomeado de *glotopolítica*, podem ser de grande valia. Entendendo por *glotopolítica*, toda e qualquer ação sobre “a linguagem, nos mais diversos âmbitos e níveis, sem pretender tornar obsoleto os termos planejamento ou política linguística, mas deixando explícito que toda decisão sobre a linguagem tem ‘efeitos glotopolíticos’” (p. 32, grifos do autor). A *glotopolítica*, então, estuda intervenções no espaço da linguagem, entendidas em sentido amplo, pois podem ser planejadas, explícitas, voluntárias, geradas por agentes – coletivos ou individuais – que podemos identificar, ou produzir “espontaneamente”.

Assim, se todo ato de língua(*gem*)¹ é político, mesmo que inconsciente, proporciona determinada posição no ato de fala, frente ao seu interlocutor, seja através de texto escrito, falado, imagético, gestual etc. No caso deste trabalho,

¹ O intuito de utilizar o termo *Língua(gem)* se justifica de acordo com a perspectiva teórica que será exposta posteriormente – dialógica/heterodiscursiva –, fazendo alusão à utilização desse termo enquanto um *recurso*, ou seja, temos, para *língua*, o sistema e para *linguagem* as diversas formas de comunicações, logo, *Língua(gem)* não dissocia um termo do outro, fazendo, assim, um construto como um todo.

temos um documento que exerce uma função glotopolítica no cenário educacional brasileiro, bem como a sugestão de ensino para uma língua, gerando, assim, efeitos glotopolíticos no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP).

Dessa maneira, se não levarmos em conta as múltiplas facetas da linguagem, ou seja, a língua(gem) como um *recurso*, do qual os sujeitos dispõem para se fazer significar, atuar e agir no mundo, o processo político por meio da dela é, de certa forma, imposto: por exemplo, uma língua instituída num documento oficial de ensino no país, ao não levar em conta os aspectos sociais, econômicos, culturais, históricos e linguísticos do cidadão, implicará numa imposição, ou seja, uma Língua Oficial do Estado – também Nacional (FARACO, 2008, 2016) e/ou Hipostatizada (BAGNO, 2011, 2019) –, da qual esse cidadão não se reconhece e não faz parte, figurando apenas com objetivo estrutural/econômico de uma política nacional de uma língua que deve ser ensinada e que todos devem dominar.

Ao mesmo tempo, a PL constitui uma ferramenta importante para reformular as relações de poder entre as línguas e proteger o patrimônio cultural de uma comunidade. Igualmente, a PL tem função regulamentadora, de ordenação e distribuição de formas e usos da linguagem.

No Brasil, desde 1985, educadores e pesquisadores (GERALDI, 2002; ANTUNES, 2003, 2007, 2009, 2014; MENDONÇA, 2006; entre outros) vêm apontando a premência da realização de mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem de LP na Educação Básica (doravante EB). A partir de então, diversas propostas curriculares começaram a ecoar no cenário nacional por meio de Diretrizes Estaduais.

Em 1997, os PCNs – considerados um marco para o sistema educacional – incorporaram alguns desses planos Estaduais e apresentaram um redimensionamento para os fundamentos teórico-metodológicos vigentes. Esses documentos recomendaram a necessidade de se subsidiar as aulas numa concepção interacionista da linguagem (VOLÓCHINOV, 2006 [1929]).

Nessa concepção, o trabalho escolar só faz sentido se articulado aos usos sociais e linguísticos e, portanto, deve priorizar práticas de leitura, escrita, análise linguística, oralidade e literatura, permeadas por reflexões sobre a língua. Passadas duas décadas da primeira publicação, muitas questões dos PCNs foram aprofundadas e elucidadas, fazendo surgir novas vozes e necessidades. Foi assim que, com a finalidade de complementar e de dialogar com as recomendações

existentes, a BNCC, voltada para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais (EF-AI e EF-AF), foi homologada em 20 de dezembro de 2017. Ao passo que a BNCC voltada ao Ensino Médio (EM) foi homologada em 14 de dezembro de 2018².

Já prevista pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e no Plano Nacional da Educação (PNE) e construída colaborativamente, a BNCC objetiva ressignificar pressupostos e estabelecer conteúdos essenciais que os estudantes têm direito de aprender nas diferentes séries e áreas de conhecimento.

Entretanto, segundo o próprio documento, não se trata de um currículo pronto, mas de um alicerce ou um substrato para a sua elaboração: “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, 2017/18, p. 5). Percebe-se, todavia, que a recém-lançada BNCC já vem suscitando muitas outras dúvidas, indagações e críticas, sugerindo que o debate precisa continuar ou mesmo começar.

A BNCC propõe uma concepção de língua(gem) enunciativo-discursiva (BRASIL, 2017/18, p. 65), implicando em práticas sociais que sejam dirigidas à realidade do sujeito, promovendo, assim, uma educação integral, preconizada pelo próprio documento, assentada numa visão, até certo ponto, estrutural, ou seja, uma educação integral que pressupõe a atuação ativa do sujeito na sociedade, principalmente voltadas ao universo do trabalho.

Dessa forma, o presente trabalho propõe uma análise, sob um viés glotopolítico e dialógico/heterodiscursivo, sobre o conceito de língua(gem) subjacente aos pressupostos do componente de LP. Será levado em conta as práticas de linguagem (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) – anteriormente chamadas de eixos de ensino – e os objetos de conhecimento – conteúdos –, dentro dos campos de atuação – vida pessoal, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático e atuação na vida pública – designados pela BNCC, na parte destinada ao EF-AF e ao EM, entendendo a Base, e os conteúdos de análise, como instrumentos glotopolíticos.

² Por essa razão, o documento será aqui referenciado com a data de 2017/18, uma vez que ele foi compilado após a publicação das diretrizes voltadas ao Ensino Médio, não constando um ano específico nas referências do próprio documento.

Assim, dentro de tais pressupostos, no Capítulo I serão debatidas questões teóricas que subsidiam esse trabalho: a glotopolítica, a PL, a proposta dialógica/heterodiscursiva embasada pelo Círculo de Bakhtin, aporte teórico que também circundará este trabalho, a nomeação das línguas e a metodologia de trabalho. No Capítulo III, discutem-se os aspectos gerais acerca do ensino de LP no Brasil, a fim de contextualizar o cenário anterior à BNCC, sua estrutura e o conceito de língua(gem).

Posteriormente, no Capítulo IV, será realizada a análise do componente de LP da BNCC, com o intuito de dissertar sobre as questões glotopolíticas no ensino de LP, frente a concepção de língua(gem) presente nas práticas de linguagem analisadas. Entendendo, ainda, que identidade e sociedade são (uma das) partes constituintes desse processo de Educação.

Por fim, será feita uma crítica reflexiva acerca da análise realizada, objetivando uma conclusão teórico-metodológica do presente trabalho, no ensino de LP no Brasil, compreendendo que a Base ratifica a LP e passa a elencar objetos de conhecimento e habilidades essenciais que devem ser trabalhados em cada série do EF-AF. Os conteúdos destinados ao EM não aparecem, devido a proposta do Novo Ensino Médio (NEM) – que será brevemente explicada ao longo do trabalho, mas que não fará parte da análise.

Essa conjuntura, todavia, não representa um retrocesso, isto é, não quer dizer que as categorias gramaticais sejam trabalhadas isoladamente e sem função textual. É preciso, no que se refere ao assunto, olhar o conjunto da BNCC, observando seus princípios, habilidades, entre outros para uma compreensão efetiva do que se propõe e, assim, não incorrer em práticas tradicionais que levem a um retrocesso dos avanços firmados pelos PCNs.

Ainda, que essas discussões possam proporcionar um debate crítico acerca do trabalho reflexivo em cima das questões de língua(gem) e ensino, em vista a uma EL e que possam emergir reflexões e problematizações que possibilitem lançar luzes à prática docente e para que os leitores tenham um amplo painel teórico-metodológico de investigação no ensino de LP no século XXI, que aqui entram em embates, confluências e deslocamentos.

2 CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 A PERSPECTIVA GLOTOPOLÍTICA

Entre os diversos entendimentos do termo *Política Linguística*, um deles se relaciona especificamente com a *planificação*, ou seja, com a adoção explícita de decisões políticas sobre as línguas que depois são implementadas com a ajuda de técnicos especialistas em linguagem e/ou em educação. Assim, uma noção mais ampla considera que toda ação política que tenha alguma incidência nas relações sociais tem também uma leitura *glotopolítica*, pois toda mudança social implica algum tipo de modificação nas relações linguísticas.

No bojo das discussões de PL e na sua relação com o planejamento e com a normatização da língua, é interessante olhar atentamente para as recentes questões revistas por Lagares (2018), sobre a perspectiva *glotopolítica*, uma vez que é necessário incluir todos os fatos da linguagem onde a ação da sociedade toma, em última instância, a forma da política. Ou seja, a glotopolítica aqui se situa como uma perspectiva, um modo de olhar sobre determinados fatos. Sendo assim, o termo *Política Linguística* pode ter diversos significados, como será visto mais adiante.

Em seu respaldo teórico, Lagares (2018) menciona o texto: *Pour la Glotopolitique*, de Guespin e Marcellesi (1986), como um dos textos fundacionais das questões glotopolíticas, pois para esses autores, segundo Lagares (2018),

(...) uma política democrática da língua exigiria uma informação linguística em duas direções. Os agentes que tomam decisões sobre as línguas devem saber que os usuários precisam participar das discussões e de sua própria implementação, considerando que os debates sobre língua fazem parte de confrontos em que interagem questões concernentes às relações entre identidades sociais e práticas de linguagem. Os usuários também deveriam ter elementos para elaborar suas representações de linguagem (...) (LAGARES, 2018, p. 33).

Nas palavras de Guespin e Marcellesi (1986), a glotopolítica deveria se preocupar "(...) em agir não apenas sobre o *status* das línguas, mas também sobre as *práticas de linguagem* e sobre as relações, no indivíduo social, entre pensamento e linguagem(...)", como aponta Lagares (2018, p. 33, grifos do autor) e conforme discorrem Guespin e Marcellesi (1986):

Somos levados sucessivamente a evocar os dois aspectos da interação entre linguagem e sociedade, mas queremos insistir no entrelaçamento dos dois fenômenos: toda sociedade humana é linguística, e toda prática de linguagem é social. Isso tem consequências práticas: não basta que nos demos um único objeto (a manutenção ou a transformação de uma sociedade concebida como um valor em si, sobre o qual agimos por meio da linguagem, ou a sobrevivência de uma linguagem supervalorizada, sobre a qual se age por pressão sobre a sociedade). Os princípios são abstratos e fixistas em ambos os casos. A justificativa profunda da glotopolítica não é o alinhamento de práticas linguísticas ou sociais com um ideal abstrato de linguagem ou sociedade; é o desenvolvimento da personalidade social. (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 9, tradução livre)³.

A glotopolítica, então, estuda as intervenções no espaço da linguagem, entendidas em sentido amplo, pois podem ser planejadas, explícitas, voluntárias, geradas por agentes, coletivos ou individuais, mas também podem ser identificadas ou produzidas "espontaneamente", sem mediadores claramente identificáveis.

Essas intervenções são exercidas tanto nas línguas, nas suas variedades, nos registros, nos discursos, quanto nas diversas articulações do aparato verbal com outros sistemas semióticos. Assim, qualquer mudança social e política, pode ser analisada por meio de seus efeitos glotopolíticos, pelo modo como as relações linguísticas, do ponto de vista do sistema da língua ou das práticas enunciativas concretas se dão e atuam na sociedade (LAGARES, 2018).

Nesse sentido, o termo, ou melhor, a perspectiva glotopolítica, oferece uma "possibilidade de neutralizar, sem negar, a oposição entre língua e fala" (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 9). Ou seja, a perspectiva glotopolítica tem a ver com as diversas abordagens e ações que uma sociedade exerce sobre a Língua(gem).

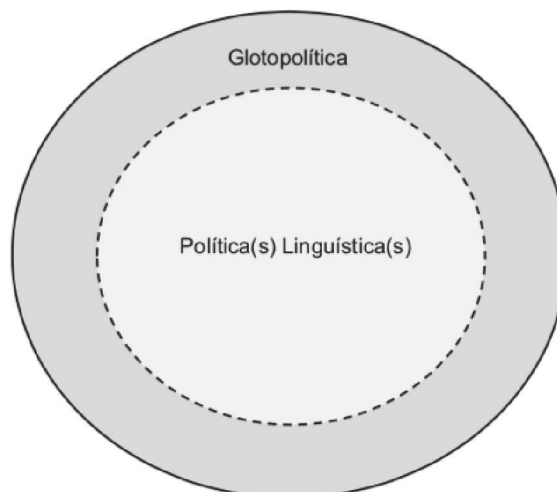
Por outro lado, a glotopolítica está sempre em ação, visando as práticas linguísticas que se dão de forma contínua, pois depende das intenções verbais. Como apontam Guespin e Marcellesi:

³ No Original: Nous sommes conduits à évoquer successivement les deux aspects de l'interaction entre langage et société, mais nous voulons insister sur l'intrication des deux phénomènes: toute société humaine est langagière, et toute pratique langagière est sociale. Ceci a des conséquences pratiques: il ne suffit pas que l'on se donne un objet unique (soit le maintien ou la transformation d'une société conçue comme valeur en soi, sur laquelle on agit par la langue, soit la survie d'une langue elle aussi survalorisée, sur laquelle on agit par pression sur la société). Les principes sont abstraits et fixistes dans les deux cas. La profonde justification de la glotopolitique, ce n'est pas l'alignement de pratiques langagières ou sociales sur un idéal abstrait de langue ou de société; c'est le développement de la personnalité sociale (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 9).

Atos geralmente considerados triviais, dificilmente merecedores de observação (por exemplo, a retomada de uma "falha" por referência a uma norma) não são, obviamente, atribuídos a uma política de linguagem, ou, mais exatamente, a pesquisas sobre o assunto. A política da linguagem é dificultada pelos fatos desta ordem: se o lugar da fala é oficial, se a retomada é o ato de um mestre, se a falta envolve uma sanção, o descritor concluirá o fato político; mas se a situação é informal, se o executivo é família, se a recuperação é da ordem do conselho, ele não terá nada para registrar. Mas a recuperação de acordo com um padrão é idêntica em ambos os casos; J. P. Kaminker e D. Baggioni (1980) enfatizam o próprio princípio da correção normativa, seja ou não a intenção política e repressiva. O conceito de glotopolítica permite levar em conta a identidade entre esses dois casos e sua especificidade; engloba as políticas concertadas e os relés, conscientes ou inconscientes, ativos ou passivos dessas políticas (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 15, tradução livre)⁴.

Assim, as questões glotopolíticas vão desde pequenas questões como ambientes familiares até atos intervencionistas mais importantes, ou seja, são PLs que consistem em atos discretos ou não, em relação a decisões, recomendações, criações de instâncias etc., com foco à ação num ou mais sistemas linguísticos.

FIGURA 1 – GLOTOPOLÍTICA E POLÍTICA LINGUÍSTICA



FONTE: elaboração própria (2020).

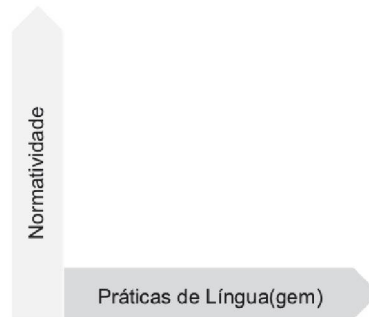
⁴ No Original: La glotopolitique en revanche est sans cesse à l'œuvre, et vise des pratiques langagières, qui sont de l'ordre du continu. Selon les modalités de l'interaction verbale, il n'est pas toujours aisé de déterminer si un Antillais « parle français » ou « parle créole » (Merida-Prudent 1984). Des actes habituellement considérés comme anodins, guère dignes d'observation (par exemple, la reprise d'une « faute » par référence à une norme) ne sont évidemment pas assignables à une politique de la langue, ou plus exactement, la recherche sur la politique de la langue est gênée par les faits de cet ordre : si le lieu de la prise de parole est officiel, si la reprise est le fait d'un maître, si la faute entraîne une sanction, le descripteur conclura au fait politique ; mais si la situation est informelle, si le cadre est familial, si la reprise est de l'ordre du conseil, il n'aura rien à enregistrer. Or la reprise en fonction d'une norme est identique dans les deux cas; J. P. Kaminker et D. Baggioni (1980) mettent l'accent sur le principe même de la correction normative, que l'intention soit ou non politique et répressive. Le concept de glotopolitique permet d'assurer à la fois la prise en compte de l'identité entre ces deux cas, et de leur spécificité; il englobe à la fois les politiques concertées et les relais, conscients ou inconscients, actifs ou passifs, de ces politiques (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 15).

Conforme a Figura 1, nesse sentido, a glotopolítica

(...) engloba a política da linguagem: todos os casos de promoção, proibição, equipamento, mudança de status de uma linguagem são fatos eminentemente glotopolíticos; a política da linguagem é, portanto, um caso especial da glotopolítica, para ser estudada duplamente, tanto em sua relação de princípio com outras formas de glotopolítica, quanto em sua especificidade como único nível que fascina as massas, de um único domínio onde a intervenção política é facilmente identificável, e a relação com a identidade étnica é diretamente percebida etc (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 15, tradução livre)⁵.

Esse conceito, então, pode ser refletido em dois eixos: o vertical, que liga as questões normativas de PLs e o horizontal, que engloba as práticas sociais, os contextos etc. que, por sua vez, é maior do que o eixo vertical, que estaria ligado às PLs. Nesse sentido, “(...) qualquer decisão que modifique as relações sociais é, do ponto de vista do linguista, uma decisão glotopolítica” (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 15, tradução livre)⁶.

FIGURA 2 – EIXO DA NORMATIVIDADE E DAS PRÁTICAS DE LÍNGUA(GEM)



FONTE: elaboração própria (2020).

Na Figura 2, pode ser visto uma possível representação desses eixos. No eixo vertical, da normatividade, encontramos as regras, por exemplo, uma política institucional, normativa, de uma Universidade, que solicita o uso de termos masculino e feminino, como senhores e senhoras, alunos e alunos etc., nas

⁵ No Original: (...) englobe la politique de la langue : tous les cas de promotion, interdiction, équipement, changement de statut d'une langue sont éminement des faits glotopolitiques ; la politique de la langue est donc un cas particulier de la glotopolitique, à étudier doublement, à la fois dans son rapport d'égalité de principe aux autres formes de glotopolitique, et dans sa spécificité de seul niveau passionnant les masses, de seul domaine où l'intervention politique est aisément repérable, et où le rapport à l'identité ethnique est directement perçu, etc (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 15).

⁶ No Original: (...) toute décision modifiant les rapports sociaux est, du point de vue du linguiste, une décision glotopolitique (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 15).

menções formais. Ao passo que no eixo horizontal, temos diversos fatores que constituem a Instituição, questões econômicas, de gênero, de inclusão etc.

A medida do eixo horizontal certamente não é uma decisão política da língua, mas tem um importante impacto glotopolítico: diz respeito ao discurso da inclusão, às relações de produção, ao mundo social etc. Pode-se dizer, então, que é no eixo horizontal – e no vertical também – que se encontra a perspectiva glotopolítica. Ou seja, “(...) qualquer medida que afete a distribuição social da fala, mesmo que sua finalidade não seja a linguagem, interessa à situação glotopolítica” (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 15, tradução livre)⁷.

Nesse sentido, o próximo passo é apresentar as questões que envolvem diretamente as PLs, de que forma elas se manifestam e influenciam os sujeitos e, também mostrar como seu planejamento ocorre e como reflete no eixo da normatividade, em face ao eixo das práticas sociais.

2.1.1 Normatização Linguística e Política(s) Linguística(s)

As decisões em torno da Política e do Planejamento da Linguagem são feitas todos os dias, tanto formalmente, pelos governos, quanto informalmente, por acadêmicos e líderes comunitários. Essas decisões influenciam no direito de usar e de manter a língua, afetam seu *status* e determinam políticas. As políticas de linguagem e as decisões de planejamento têm um grande impacto na vitalidade da linguagem e, em última análise, nos direitos do indivíduo e no acesso à cidadania.

As decisões sobre políticas, requisitos e práticas de linguagem têm consequências importantes em todos os contextos sociais. Para Cooper (1989), o “planejamento da linguagem refere-se a esforços deliberados para influenciar o comportamento dos outros em relação à aquisição, estrutura ou alocação funcional de seus códigos de idioma” (COOPER, 1989, p. 45, tradução livre). Pode ser realizado com sanção governamental oficial formal ou refletida em práticas não oficiais e informais. O planejamento de idiomas é frequentemente realizado com o propósito expresso de resolver problemas de comunicação. No entanto, políticas mal

⁷ (...) toute mesure qui affecte la répartition sociale de la parole, même si son objectif n'est pas langagier, intéresse la situation glotopolitique (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 15).

concebidas e mal informadas podem resultar em impactos negativos sobre as pessoas afetadas por elas.

Tradicionalmente, existem duas dimensões de planejamento de linguagem, a saber: o planejamento de *corpus*, que lida com a seleção e codificação de normas, como na escrita de gramáticas e na padronização da ortografia; o planejamento de *status*, que lida com a escolha inicial da linguagem, incluindo atitudes em relação a idiomas alternativos e as implicações políticas de várias escolhas, segundo Bright (1992).

Um segundo tipo de planejamento importante, particularmente para a educação, é conhecido como planejamento de aquisição de linguagem (COOPER, 1989). A escolha de quais idiomas serão usados como meio para instrução é essencial no planejamento da aquisição, pois é preciso não apenas aprender o idioma, mas usá-lo para aprender, como meio de instrução.

O primeiro conceito aqui elencado é o sugerido por Kaplan e Baldauf (1997), sob o argumento de que a linguagem é parte de um processo mais amplo de planejamento linguístico, ou seja,

(...) o exercício do planejamento da linguagem conduz ou é dirigido pela promulgação de uma política de linguagem pelo governo (ou outro órgão ou pessoa autorizada). Uma política de linguagem é um conjunto de ideias, leis, regulamentos, regras e práticas destinadas a alcançar a mudança de linguagem planejada nas sociedades, grupo ou sistema (KAPLAN; BALDAUF 1997, p. 11, tradução livre)⁸.

Nessa acepção, a PL é vista como um conjunto de leis e regulamentos precisamente aprovados por um órgão competente, ou seja, por um governo, caracterizando essa aprovação como um plano de linguagem. A questão é que Kaplan e Baldauf (1997) tratam da aprovação dessas políticas, o que, não é verdadeiramente necessário. Podem emergir PLs que não necessitam de uma aprovação governamental, ainda que, nem todas as PLs propostas formalmente são, necessariamente intencionais ou planejadas.

Já Schiffman (1996), baseia as questões de PLs em construções sociais, assim,

⁸ No Original: "(...) the exercise of language planning leads to, or is directed by, the promulgation of a language policy by government (or other authoritative body or person). A language policy is a body of ideas, laws, regulations, rules and practices intended to achieve the planned language change in the societies, group or system (KAPLAN; BALDAUF, 1997, 11)".

(...) a política de linguagem é principalmente uma construção social. Pode consistir em vários elementos de natureza explícita - pode existir em algumas jurisdições jurídicas, judiciais, administrativas, constitucionais e/ou jurídicas, mas se uma entidade política possui ou não um texto tão explícito, a política como uma construção cultural reside principalmente em outros elementos conceituais - sistemas de crença, atitudes, mitos - todo o complexo a que estamos nos referindo como cultura linguística, que é a soma total de ideias, valores, crenças, atitudes, preconceitos, restrições religiosas e toda a bagagem cultural 'que os oradores trazem para suas relações com a linguagem de seus antecedentes (SCHIFFMAN, 1996, p. 276, grifos do autor, tradução livre)⁹.

Nessa definição estão as políticas aprovadas de maneira explícita por uma política, mas também a política como um constructo cultural, que se baseia nas crenças, atitudes e ideologias implícitas da linguagem dentro de uma comunidade de fala (JOHNSON, 2013)

Em seu livro *Language Policy*, Spolsky (2004) distingue três aspectos na PL de uma comunidade de fala, que são: as práticas de linguagem – o padrão habitual de seleção entre as variedades que compõem seu repertório linguístico; as crenças ou ideologias de linguagem – as crenças sobre o uso da linguagem e da linguagem; quaisquer esforços específicos para modificar ou influenciar essa prática por qualquer tipo de intervenção, planejamento ou gerenciamento da linguagem (SPOLSKY, 2004).

Spolsky (2004) define tais crenças e ideologias como PLs. Além disso, ele inclui práticas de linguagem, que não ocorrem como resultado ou resultam de políticas de linguagem, mas como políticas de linguagem em si mesmas. Sobre as questões de Planejamento e de Gestão Linguística, Spolsky (2007) atenta a essa última, pois a *gestão* lida com estratégias, ao passo que *planejamento* lidaria com plano, se aproximando de valores e adaptáveis à diversas situações.

Em suma, o autor propõe três componentes independentes, mas inter-relacionados, a saber: a política linguística “real”, relacionada com os usos e as variantes que um sujeito faz e que marca certa adequação ou alienação em relação a determinada comunidade; o segundo são os valores atribuídos, por parte de determinada comunidade, aos usos das variantes e das variedades, estabelecendo,

⁹ No Original: (...) language policy is primarily a social construct. It may consist of various elements of an explicit nature – juridical, judicial, administrative, constitutional and/or legal language may be extant in some jurisdictions, but whether or not a polity has such explicit text, policy as a cultural construct rests primarily on other conceptual elements – belief systems, attitudes, myths – the whole complex that we are referring to as linguistic culture, which is the sum total of ideas, values, beliefs, attitudes, prejudices, religious strictures, and all the other cultural ‘baggage’ that speakers bring to their dealings with language from their background (SCHIFFMAN, 1996, P. 276).

assim, valores em relação à sua importância; o terceiro, a gestão, que seriam os esforços dos sujeitos de determinadas comunidades, ao acreditarem ter autoridade sobre os demais, de modificar as práticas linguísticas deles, com intuito de mudar o uso de variantes ou variedades diferentes.

Spolsky (2007) ainda estabelece a diferença entre *comunidade* linguística, definida politicamente com a presença de diversas variedades; *comunidade de fala*, formada por grupos menores, como família, uma cidade pequena, onde existe uma rede de inter-relações linguísticas. Dentro dessas comunidades a noção de *âmbito de uso*, vista como um espaço concreto de inter-relação, como uma igreja, o local de trabalho etc. De acordo com esses âmbitos, cada um possui sua própria política, que é influenciada por fatores externos.

Outra visão aponta para a acepção de McCarty (2011) como sendo a PL um complexo processo sociocultural e como modos de interação humana, pautado em negociações e produção de relações de poder. Nesse sentido, a política tem um papel regulador da linguagem, ou seja, “as maneiras pelas quais expressam afirmações normativas sobre formas e usos de linguagem legítimos e ilegítimos, regendo, portanto, status e usos da linguagem” (MCCARTY 2011, p. 8, tradução livre).

McCarty oferece uma definição única baseada numa abordagem sociocultural, “também descrita como *New Language Policy Studies*” e vê a política de linguagem não simplesmente como “de cima para baixo” ou “de baixo para cima”, mas com várias camadas” (JOHNSON, 2013, p. 86, tradução livre).

Em relação a uma PL crítica, por assim dizer, é mencionada por Tollefson (1991), pois baseia seus estudos dentro da teoria crítica:

Uma política de planejamento de linguagem significa a institucionalização da linguagem como base para distinções entre grupos sociais (classes). Ou seja, a política de idiomas é um mecanismo para localizar a linguagem dentro da estrutura social, de modo que a linguagem determine quem tem acesso ao poder político e aos recursos econômicos. A política de idiomas é um mecanismo pelo qual os grupos dominantes estabelecem hegemonia no uso da linguagem (TOLLEFSON, 1991, p. 16, tradução livre)¹⁰.

¹⁰ No Original: Language planning-policy means the institutionalization of language as a basis for distinctions among social groups (classes). That is, language policy is one mechanism for locating language within social structure so that language determines who has access to political power and economic resources. Language policy is one mechanism by which dominant groups establish hegemony in language use (TOLLEFSON, 1991, p. 16).

Pelo excerto, a PL é um espaço de institucionalização hierárquica de linguagem, que privilegia determinados grupos e linguagens dominantes, ou seja, como um mecanismo de poder, pois nega acesso igualitário ao poder político e aos recursos econômicos. Nessa visão, a PL provocaria a formação de sistemas de desigualdade (TOLLEFSON, 2013).

Segundo Lagares (2018), num período caracterizado como “clássico”, que se dá entre os anos de 1950 e 1960, o Planejamento Linguístico é entendido como:

(...) uma forma de influir no futuro das línguas, sem que se pretenda, em qualquer caso, predizê-los por completo, de acordo com um projeto perfeitamente delimitado, pois já neste momento há uma consciência clara que dinâmicas sociais complexas podem conduzir os processos históricos em diferentes direções. O nível do planejamento que se contempla é o do Estado nacional, a serviço de projetos de “desenvolvimento” orientados, em tese, para toda a sociedade, ligando a intervenção sobre as línguas à questão da coesão social do país (LAGARES, 2018, p. 21).

Sobre os reflexos desse Planejamento, tem-se a “(...) ideia de que a diversidade linguística é um obstáculo à modernização da sociedade e ao desenvolvimento econômico dos países” (LAGARES, 2018, p. 21). Aqui, entram em jogo as questões de *status*, pois toma-se decisões sobre a hierarquia das línguas e sobre quais serão reconhecidas oficialmente como línguas nacionais.

Embora as nações usem historicamente as PLs mais frequentemente para promover uma língua oficial às custas de outras, na atualidade muitos países desenvolvem políticas destinadas a proteger e promover – em maior e em menor medida – línguas regionais e étnicas cuja viabilidade é ameaçada.

Dessa forma, a PL é vista como um conjunto de leis, regulamentos ou regras aprovadas por um órgão autoritário (como um governo) como parte de um plano de linguagem (KAPLAN; BAUDALFK, 1997).

Com efeito, embora existam minorias linguísticas dentro de qualquer país, muitas vezes, essas minorias são consideradas uma ameaça potencial à coesão interna do Estado-Nação, pois a ameaça consiste na possibilidade de as *Comunidades Linguísticas* passarem a reivindicar um *status* político Nacional.

Assim, o que um governo faz oficialmente através de legislação, decisões judiciais ou políticas para determinar como as línguas são usadas, cultivar as habilidades linguísticas necessárias para atender às prioridades nacionais ou estabelecer os direitos de indivíduos ou grupos para usar e manter línguas, são PLs.

Esse exemplo de PL refere-se às questões idiomáticas de um país, que influenciam e promovem diversas outras PLs, como documentos norteadores de ensino de língua de um país, o prestígio social da língua escrita/falada etc., que por sua vez não precisam ser aprovadas por uma instância de autoridade.

Entendendo, pois, que algumas Organizações, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP); O Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) entre outras, atuam como meios institucionalizadores, não só em relação aos Estados Nacionais, mas Internacionais também, que estabelecem PLs.

Por exemplo, o IILP é a base consultiva, para que, assim, órgãos maiores legitimem o que foi estabelecido, como o caso da CPLP, que exerce o estatuto de órgão executivo, legitimando o diálogo. O mesmo acontece com o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, que elabora e desenvolve pesquisas em Educação legitimadas pelo MEC.

Dessa maneira, o âmbito da PL varia na prática de país para país. Isso pode ser explicado pelo fato de que as políticas de linguagem são frequentemente baseadas em razões históricas contingentes. Da mesma forma, os países também diferem quanto ao grau de explicitação com que implementam uma determinada PL.

Assim, para falar de PLs é necessário entender o que são as Ideologias Linguísticas (ILs).

2.1.2 Ideologia(s)

Após o debate das questões de glotopolítica, seguido das de PLs e suas designações teórico-metodológica, entende-se que as ligações entre linguagem e sociedade, particularmente as razões e interesses subjacentes às práticas linguísticas e sociais, não contornam as questões de ILs. Definir, assim, Ideologia(s) não é uma tarefa simples, pois o termo é debatido por diversos autores na literatura (WOOLARD, 1998; CAMERON, 2006; WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994, entre outros).

Ideologias são construções sociais coletivas, que incluem representações de crenças, opiniões, ideias etc., emergindo não do sujeito singular, mas, sim, do tecido social das comunidades.

O conceito de ideologia, como será usado aqui, integra as noções de poder e desigualdade social (sendo esta última um dos efeitos do poder); as ideologias podem, assim, explicar o estabelecimento de relações de poder (dominação, exclusão etc.), sua manutenção ou transformação.

Por meio dos discursos, as ideologias atuam sobre as realidades sociais (culturais, econômicas, estruturas de poder político etc.), e essas realidades, por sua vez, organizam os discursos; as ideologias se estruturam nos discursos. O estudo das ideologias pode, portanto, ser feito através do estudo dos discursos. Atentando ao fato de que as ideologias se sobrepõem, (entre)cruzam-se e muitas ideologias podem operar simultaneamente no discurso, assim como muitos discursos se encontram numa ideologia. Ideologias também são ação na medida em que geram comportamentos e posições.

As ILs são, então, definidas como ideologias que afetam particularmente as questões linguísticas (*corpus* e *status*), isto é, por exemplo, o que é uma língua, uma variedade, uma comunidade linguística etc. O que é um “bom” brasileiro? O que é uma língua ou um falante “ideal”? Cameron (2006) dá uma definição clara das ILs descrevendo-as como:

(...) ideias e crenças sobre o que é uma língua, como funciona e como deve funcionar, quais são amplamente aceitas em comunidades particulares e quais podem ser consideradas conseqüentes para a forma como as línguas são usadas e julgadas na realidade prática social dessas comunidades (CAMERON, 2006, p. 143, tradução livre)¹¹.

Assim, as ILs não apenas dizem respeito a questões linguísticas, mas as ligam a aspectos sociais mais amplas, como identidade, educação, economia, moral e a outras tantas ideologias (WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994, WOOLARD, 1998, CAMERON, 2006).

Nesse sentido, entende-se, basicamente, que as ILs agem como sistemas de representações sobre diversos objetos linguísticos que vão, por exemplo, do sotaque regional ao modo de leitura privilegiada na escola ou na internet. Essas representações, com sua forte dimensão de valor, são colocadas em relação a processos em andamento, posições sociais ou posições dentro de um campo.

¹¹ No Original: (...) ideas and beliefs about what a language is, how it works and how it should work, which are widely accepted in particular communities and which can be shown to be consequential for the way languages are both used and judged in the actual social practice of those communities (CAMERON, 2006, p. 143).

2.2 A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LÍNGUA(GEM)

De acordo com a perspectiva glotopolítica e do entendimento de que todo ato de língua(gem) é um ato (também) político, a base teórico-filosófico-metodológica das teorias de Volóchinov¹² direciona a discussão para o preceito de dialogismo. Conceito que permeia a produção teórica desse *Círculo* e fornece arcabouço para a compreensão dos fenômenos enunciativo-discursivos¹³.

De uma maneira ampla, o dialogismo refere-se ao princípio constitutivo da linguagem e atua como condição para que se produza sentido no discurso/enunciado. Entende-se assim que é um princípio inerente à linguagem humana.

O *Círculo* de Bakhtin concebem a linguagem como dialógica, devendo ser compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, ou seja “(...) o dialogismo é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural a qualquer discurso vivo” (VOLÓCHINOV, 2006 [1979], p. 88).

Nesse sentido, ignorar a natureza dialógica da linguagem é apagar as relações existentes entre a linguagem e a vida. Portanto,

As relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado (...), se ouvimos nela a voz do outro. Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado (...), por outro lado, as relações dialógicas são possíveis entre os estilos de linguagem (...). Por último, as relações dialógicas são possíveis também com a própria enunciação como um todo (...) (VOLÓCHINOV, 2006 [1979], p. 210-211).

As relações dialógicas são possíveis em toda atividade de comunicação socioverbal, desde uma simples palavra até um objeto artístico. Ainda, são percebidas em diferentes dimensões: entre interlocutores situados numa relação sócio histórica como no diálogo do sujeito consigo mesmo e nos discursos que respondem uns aos outros, ora em concordância, ora em divergência; ou seja, sempre em tensão.

¹² Bakhtin, Voloshinov e Medvédev, entre outros, integram o chamado *Círculo* de Bakhtin, no entanto, as referências serão atribuídas diretamente à Volóchinov ou ao *Círculo*.

¹³ Embora a perspectiva enunciativo-discursiva venha, desde os PCNs, revestida por dialogismo, seus fundamentos estão no interacionismo sociodiscursivo, de base estruturalista (BRONCKART, 1999).

Ao se referir ao dialogismo existente entre/nos textos, afirma ser uma “rede” ininterrupta na qual se entrelaçam uma série de outros discursos e textos; as diversas vozes da diversidade social que se integram, resultando uma atividade humana reunida de diversos tecidos sociais e linguísticos.

Nessa direção, outro conceito importante é o de heterodiscurso, entendendo que um discurso não se constrói sobre si mesmo, mas pressupõe sempre outro(s) discurso(s), sendo “o discurso do outro na linguagem do outro” (VOLÓCHINOV, 2006 [1979], p. 103).

Esses dois conceitos balizadores, justificam a intenção de mobilizá-los neste trabalho. Assim,

Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. Entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas (VOLÓCHINOV, 2006 [1979], p. 371).

Um dos pontos centrais para o conceito de heterodiscurso é a negociação. Uma negociação social, que é central para o heterodiscurso, pois o tempo todo se está negociando um lugar de dizer e, ainda, negociando uma posição na interação pela/na própria língua(gem).

A compreensão de que se está negociando *tensão* é, na realidade, uma negociação de relações de poder. Esses espaços de agências individuais, não anulam as relações de poder. Isso quer dizer que por mais que se esteja em negociação, negociação não implica harmonia; não implica que todos saiam ganhando a mesma coisa; não implica, de modo algum, um consenso; embora se entenda que seja melhor balizar uma negociação do que cercear por meio de uma imposição.

Nesse sentido, não é possível olhar simplesmente para esses espaços de interação como espaços de reprodução, mas, sim, como espaços de agentividade do sujeito. Isso quer dizer que as relações de poder vão determinar as posições sociais dos sujeitos.

Como aponta Volóchinov (2006 [1979]):

Quando se analisa uma oração isolada, tirada de seu contexto, encobrem-se os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro. Tudo isso, sendo alheio à natureza da oração como unidade da língua, perde-se e apaga-se. Esses fenômenos se relacionam com o todo do enunciado e deixam de existir desde que esse *todo* é perdido de vista. É isso que explica a perspectiva estreita da estilística tradicional que assinalamos. Uma análise estilística que queira englobar todos os aspectos do estilo deve obrigatoriamente analisar o *todo* do enunciado e, obrigatoriamente, analisá-lo dentro da cadeia da comunicação verbal de que o enunciado é apenas um *elo* inalienável (p. 327, grifos do autor).

Igualmente, enquanto pesquisador/analista/professor etc., não se está fora desse processo de interação, justamente por estar respondendo a um enunciado. Sendo que esse enunciado, dentro de uma perspectiva bakhtiniana, pode ser, por exemplo, uma sala de aula. Assim, enquanto professor, se está olhando para esse enunciado buscando responder a ele. Logo, existe a interação por parte desse professor por estar interagindo com esses sujeitos, constituindo-se como parte do contexto mencionado.

Nesse sentido, quem mais autorizado do que o falante para falar da língua? A mudança e a não fixação do olhar, justifica-se pelo olhar do sujeito, ou seja, se posicionando, *a priori*, em não deixar o sujeito, antes silenciado, mas, sim, utilizar da sua contribuição real e interativa em contribuição do recorte desejado.

O pesquisador, o analista, o professor etc. tem a oportunidade de se posicionar e esse movimento de olhar a língua(guem) proporciona um posicionamento de “baixo para cima”, ou seja, parte-se da prática do falante para compor seu *corpus* de pesquisa, por exemplo.

Conceituar, assim, língua(gem) a partir dos falantes, pode ser um pouco mais difícil de aceitar academicamente, mas essa é (mais uma) negociação na qual o pesquisador, o analista, o professor etc., também entra em *tensão*.

Dentro do seu próprio (ou de outro) campo, com todas as discussões que o campo já tem produzido, tem-se conceitos muito próximos, alguns com pequenas nuances que não comprometem o todo da teoria, mas que acabam criando novos conceitos e novas nomenclaturas, para que haja posição dentro do campo.

Nesse sentido, foi feita uma escolha, de discutir heterodiscurso. Justamente pra tentar entender que tem algo que já foi dito sobre a língua(gem) entre os anos 1920 e 1950, que está sendo retomado agora, recebendo outros nomes, com outros

elementos incluídos, com novos elementos incluídos, mas, que, basicamente remonta a uma questão social já debatida¹⁴.

A ideia de que se transita entre as línguas, já está imbricada na acepção do conceito de heterodiscurso. Nesse sentido, quando se conecta com as concepções do *Círculo* é possível notar que tais discussões já são há muito tempo debatidas.

2.2.1 Heterodiscursividade

A questão do heterodiscurso, se justifica, pois, língua(gem) é um conjunto de recursos¹⁵ disponíveis para os falantes, que são construídos e carregados ideologicamente. Ou seja, existe um conjunto de recursos, por exemplo, que tem a ver com o Italiano, ou que se nomeia como Italiano. Nesse sentido, tem-se diversos recursos a disposição, como: gestos, entonações, palavras etc., entendendo que todos esses recursos são carregados de valor, ideologicamente, que na interação é possível mobilizar todos esses recursos.

Por isso, não é possível colocar as línguas em “caixas”, justamente por ter a ideia de que como falante, tem-se disponibilidade de utilizar os diversos recursos. E, dependendo de com quem se interage, determinados recursos serão mobilizados.

Nesse sentido, fica difícil pensar que se tem: italiano, espanhol, português, francês, por exemplo, se existe todo um repertório à disposição, deixando, também, de ser só linguístico, passando a ser semiótico, no sentido mais amplo do termo. A noção é de signo, nesse caso, carregado ideologicamente.

Assim, a palavra é carregada ideologicamente, tendo à disposição não só a palavra, mas, sim, vários outros recursos de língua(gem) que, na interação, “abre-se o cesto” e vai se dispondo de tudo que está acessível para construir sentido¹⁶. E isso vai ser tanto um gesto, uma expressão facial, o uso da língua etc., por isso, tem-se recursos semióticos, de modo amplo, que vão compor o repertório do sujeito.

¹⁴ A título de exemplo, o termo translanguaging ou heteroglossia (para se referir a heterodiscurso), vem sendo levantado na literatura pertinente (ver: BLACKLEDGE; CREESE, 2014; TURNER, LIN, 2017; DOVCHIN, PENNYCOOK, SULTANA, 2018), mas que, ao fundo se assentam numa teoria social da língua(gem), que se assemelha com os pressupostos do *Círculo*.

¹⁵ A essa acepção, se justifica a utilização do termo língua(gem) neste trabalho, pois língua pode remeter apenas ao sistema, ao passo que linguagem a tudo o que estiver fora desse sistema, como um termo maior, portanto, o intuito de utilizar o referido termo é dar o entendimento de recurso, diversa, língua social em seu sentido mais amplo.

¹⁶ Entendo que o acesso a esses recursos passam pelo processo sócio-histórico dos sujeitos, a depender do contexto, da situação financeira etc., nem todos partilham do mesmo repertório que outros tantos, mas podem possuir o que tantos alguns sequer o conhecem.

Não se separa o que é gesto do que é língua. Cabendo essas questões na noção de heterodiscurso. Dessa maneira, optamos por heterodiscurso, em detrimento de heteroglossia, por exemplo. Nesse sentido, a tradução por heterodiscurso dá mais conta do trabalho aqui proposto, pois heteroglossia implica mais para uma questão estrita de língua.

Pensar, então, língua como heterodiscurso, dialógica, interativa, enquanto recurso etc., segundo apontam os pressupostos de Volóchinov (2006 [1979]), nos dá, então, arcabouço para articular o ensino-aprendizagem de línguas com uma visão mais pedagógica do ensino, como uma Educação Linguística, por exemplo.

Essa Educação Linguística não está baseada apenas em pontos estruturantes da língua, do sistema, mas, sim, ligada a um ideal maior de ensino, que nos permite pensar para além das categorias existentes, de um ensino segmentado, língua por língua, em “caixas”, como mencionado anteriormente.

Pensar numa Educação Linguística (EL), como aponta De Mauro (2018), é pensar em superar a pedagogia linguística tradicional e adentrar as necessidades da sociedade, que é cada vez mais ampla e dinâmica. A vida produtiva, social e cultural é muito mais complexa. Mas muito mais perigoso que isso, é uma formação parcial, distorcida ou superficial para o sujeito, para que ele se desenvolva criticamente no seu entrono social, como vemos na Base, uma fragmentação de conteúdos.

Assim, uma EL completa se constrói com o amadurecimento progressivo de uma atitude crítica consciente em relação ao sistema de informação, por exemplo, pensar o ensino de línguas para a cidadania (DE MAURO, 2018). De Mauro (2018) aponta que

(...) uma educação linguística que rejeita com igual firmeza a opressão de um idioma, de uma forma estilística ou de um tipo de semiose sobre os outros é um espontaneísmo equívoco que deixa intactos os guetos e o evento histórico-social pode ter criado; uma educação, portanto, que, apesar de respeitar todos os tipos de variedades expressivas e criatividade, abra o acesso a essa variedade para todos; digamos melhor, incentive todos a acessar essa variedade criativa (p. 79, tradução livre)¹⁷.

E por que "democrático"? Mauro (2018), aborda a questão em várias partes, indicando os sentidos imediatos desse adjetivo: aquele que pode ser resumido com

¹⁷ No Original: (...) un'educazione linguistica che rifiuti con pari fermezza sia l'oppressione di un idioma o di una forma stilistica o di un tipo di semiosi sugli altri sia un equivoco spontaneismo che lasci intatti i ghetti che la vicenda storico-sociale possa avere creato; un'educazione, dunque, che, nel rispetto d'ogni sorta di varietà e creatività espressiva, apra a tutti l'accesso a tale varietà, anzi, diciamo meglio, spinga tutti ad accedere a tale varietà creativa (MAURO, XX, p. 79)".

referência ao art. 3, segundo parágrafo da Constituição Italiana – contexto geográfico de suas publicações –, ou aquilo para o qual um ensino de línguas não apenas eficiente, mas democrático, visa a inclusão, ou aquele para o qual o ensino de línguas é uma condição necessária – embora não suficiente – para a vida democrática, porque “educação democrática significa educação para respeitar a diversidade linguística para o uso de todos os tipos de criatividade linguística (p. 79)”.

A questão é não prescindir da gramática, mas antecipar, de maneira inadequada e ineficaz, a abordagem precoce, e muitas vezes prejudicial, de tópicos complexos de reflexão gramatical, talvez com a mesma modalidade expositiva, com a mesmo nível analítico com o qual serão apresentados no decorrer do currículo escolar.

Nos Anos Iniciais, por exemplo, é improvável que as crianças, embora consigam usar elementos gramaticais complexos na execução linguística espontânea, sejam capazes de explicar as regras, muitas vezes arbitrárias, que as governam; em seu comportamento linguístico, em suma, há uma descontinuidade entre sua gramática vivida ou implícita e uma gramática refletida ou explícita, cuja explicitação é, além disso, uma operação complexa, nada óbvia. A EL é, portanto, um componente crucial para o ensino democrático da língua(gem).

"O que significa", "como se diz" são exemplos de como um sujeito usa a linguagem para explorar, falar e refletir sobre a linguagem. A experiência, o uso repetido gradualmente leva a tomar consciência não apenas do valor semântico, mas também das regras de ocorrência dos elementos linguísticos utilizados: refletir sobre a linguagem para explorar como ela funciona é, portanto, um recurso fundamental para o aprendizado da língua.

Nesse sentido, De Mauro (2018) aponta o significado primário da função metalinguística: "(...) ao mesmo tempo, a função metalinguística impede que a conversa se transforme em caos, em que todos entendem o significado das palavras à sua maneira e usam todas as suas palavras. Utilizando perguntas e respostas de caráter metalinguístico, através de gerações, grupos sociais, ofícios, ciências, seres humanos trocam informações sobre as palavras que usam e, com isso, as experiências que vivem (p. 228)”

2.3 A GLOTOPOLÍTICA E ALGUNS CONCEITOS DE LÍNGUA

Baseado num número político relevante, os Estados Nacionais reconhecidos hoje, pela Organização das Nações Unidas (ONU), somam 193¹⁸. Ao passo que o número aproximado de línguas da humanidade é de 6.000 no conjunto do planeta, segundo o *Ethnologue*¹⁹. Como se acomoda 6.000 línguas em 193 Estados Nacionais? Existem, então, problemas das mais diversas ordens, soluções das mais diversas ordens e situações sem solução aparente. Portanto, a área da PL é uma área infinita, se considerar apenas esse contexto, uma vez que o problema político muitas vezes não é reconhecido, a questão linguística não é reconhecida nos Estados Nacionais como problema político, gerando, então diversos conflitos.

Assim, a construção de um Estado Nacional é um fato glotopolítico, pois as Nações que são constituídas, minimizam as diferenças internas, objetivando criar uma identidade o mais uniforme possível. Nesse sentido não é preciso que PLs sejam explícitas para que o evento exista. Um Estado Nacional não precisa declarar oficial uma língua nos textos legais que o constituem para que, de fato, essa língua entre todas as faladas em seu território funcione como tal. Todavia, os Estados Nacionais são, de maneira geral, intervencionistas, e em sua grande maioria assumem uma lógica monolíngue, uma vez que o liberalismo linguístico somente existe como ideologia, feito para justificar a hegemonia de uma língua sobre as outras (LAGARES, 2018).

Dentro de tais pressupostos, e considerando o cenário do Brasil, é necessário uma breve caracterização do que vem a ser a Língua como Hipóstase, Língua Nacional e Oficial e Língua Materna e Portuguesa.

2.3.1 A Língua como Hipóstase

Definir o que é uma língua é sempre complicado. A língua tem muitas personalidades, fazendo com que seja “praticamente impossível separar o que é propriamente linguístico, o que pertence à estrutura ou ao sistema linguístico (se é que isso existe), e o que é construto cultural, social, político, ideológico” (BAGNO,

¹⁸ Relação dos Estados Reconhecidos: <https://nacoesunidas.org/conheca/paises-membros/>.

¹⁹ Relação das Línguas: <https://www.ethnologue.com>.

2019, p. 190). Como bem aponta Bagno (2019), e segundo o conceito de língua(gem) abordado neste trabalho, enquanto recurso, sabemos que não existe um conceito preciso. Parafraseando o que suscita Bagno (2019), Saussure escreveu que “o ponto de vista cria o objeto” e, dessa forma, trazemos isso para a língua, pois seja o que ela for “não se deixa apreender por inteiro — é preciso escolher um ponto desde o qual a gente a observe para daí tirar algumas conclusões, todas sempre instáveis, proteiformes” (p. 191).

Nesse sentido, coadunando com Bagno (2011, 2019), quando uma língua passa por um processo de padronização ou de normatização, ela se transforma numa *hipóstase*. Esse processo de hipóstase, tira da língua, sua “(...) vida privada, íntima, comunitária e a transforma numa instituição, num monumento cultural, em veículo de uma política nacional e que ao longo da história torna se uma política imperial” (BAGNO, 2011, p. 359).

Assim, conforme Bagno (2011) “(...) é possível, no discurso geral sobre a língua, falar dela como sujeito, como se fosse uma entidade dotada de vontade e poder de ação, por exemplo, quando se diz: “O português possui mais tempos verbais do que as outras línguas românicas” (p. 357).

Num sentido filosófico, de origem, a língua constituída, ou seja, a língua-sujeito, com vontades, decisões etc., seria

(...) aquilo que na filosofia se chama de *hipóstase*. A palavra grega *hypóstasis* foi traduzida em latim por *substantia*. A teologia cristã se apoderou deste termo para com ele definir a dupla natureza de Cristo, sua dupla substância: humana e divina ao mesmo tempo. Mas na reflexão filosófica moderna e contemporânea, segundo o dicionário *Houaiss*, uma hipóstase é um “equivoco cognitivo que se caracteriza pela atribuição de existência concreta e objetiva (existência substancial) a uma realidade fictícia, abstrata ou meramente restrita ao caráter incorpóreo do pensamento humano” (BAGNO, 2011, p. 358, grifos do autor).

Nesse sentido, o processo de hipostasiação ocorre quando a língua começa a ser encaixada, sobretudo identificada, em modelos de regras e normas, deixando de ser um artifício sociocultural, para se tornar “a Língua” (BAGNO, 2019, p. 193), definida, imposta e institucionalizada²⁰. Portanto, nesse processo de hipostasiação,

²⁰ Orlandi e Souza (1998), utilizam os conceitos de Língua Fluida e Língua Imaginária, que se assemelham com essa questão. Para a primeira, ela não pode ser contida num arcabouço de sistema e de fórmulas, ou seja, não se pode normatizar. Seria então, a língua do uso, do coloquial, ou seja, “(...) a língua fluida é a que pode ser observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, através da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidade (significativas) de produção” (ORLANDI; SOUZA, 1988, p. 34). Ao passo que a Língua Imaginária, seria essa língua

a língua começa a ser identificada com esse modelo, com essa norma-padrão, como já apontava Faraco (2008). O caso da norma padrão, não como uma variedade em que não se valoriza os falantes, mas, sim, como uma hipóstase, uma instituição social.

Assim, a língua normatizada “(...) deixa de ser uma língua materna e, apoiada na lei e servindo de código para escrever a lei, se converte numa língua *paterna*, num *padrão* linguístico, na língua da *pátria*, na língua do *patrão* (do colonizador, por exemplo)” (BAGNO, 2011, p. 259, grifos do autor).

Com seus limites bem fixados e sua essência transposta às gramáticas, dicionários, manuais de estilo e demais elementos normativos, na tentativa de descrevê-la para melhor prescrevê-la, essa língua da pátria terá, na escola, seu principal meio de propagação, veículo e transmissão (BAGNO, 2019).

Temos, assim, dificuldade em identificar a língua como algo sociocultural e político

(...) que é a norma-padrão *escrita* das línguas nacionais das potências europeias. O processo de transformar uma língua numa hipóstase passa sempre pela sistematização da forma escrita dessa língua, pela criação de uma **ortografia**. A escrita confere à “língua”, mera abstração, uma aparência concreta, de coisa tangível, material, que se pode tocar, ler, ouvir, desenhar, apagar, copiar, bordar, gravar no metal, esculpir no mármore etc. É a hipóstase total, concluída, consumada. Não surpreende que para quase todas as pessoas que vivem em sociedades grafocêntricas a língua se confunda com a escrita, com a ortografia da língua. E por essa mesma razão é que, apesar dos esforços dos linguistas contemporâneos em provar que a fala e a escrita têm muito mais semelhanças do que diferenças entre si, a escrita (hipostasiada na escrita literária dos grandes clássicos do idioma) permanecerá sempre, no imaginário coletivo, no senso comum, como algo superior, mais sublime e mais digno de veneração do que a fala. (BAGNO 2019, p. 195, grifos do autor).

Assim, essa padronização, gramaticalização, ortografização da língua provoca um processo de seleção e, conseqüentemente, um processo de exclusão.

Nesse sentido,

normatizada, fixada, sistematizada, a língua da norma, do padrão e do correto, ou seja, as Língua Imaginárias “(...) são as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituições, a-históricas. É a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas imaginárias” (ORLANDI; SOUZA, 1988, p. 28).

É evidente que esse construto político-ideológico, essa hipóstase monumental, guarda relações com a vida íntima da linguagem humana, essa nossa poderosa faculdade sociocognitiva de interação com o mundo e com os outros seres humanos. Mas essa hipóstase não é “a língua” em sua totalidade: é somente uma parte pequena, sim, porém importantíssima, do ponto de vista histórico e cultural, de alguma coisa tão grande e tão complexa que ninguém sabe definir a contento (BAGNO, 2019, p. 217).

A língua ou “a variedade eleita para ser a oficial será objeto de um trabalho de codificação, de padronização” (BAGNO, 2019, p. 197), permitindo que ela possa ser instrumento da alta literatura, da ciência, da religião e do direito. O que vemos nesse processo de hipostatização, servirá, então, de aporte para o entendimento do que ocorre com a LP no documento aqui analisado.

2.3.2 Língua Nacional e Língua Oficial do Estado

Conforme o 13º artigo da Constituição Federal “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”²¹. Nesse caso, quando da expansão do português, as histórias são cheias de anacronismos e de triunfalismos (FARACO, 2016), pois muitos historiadores afirmam que foi D. Dinis quem transformou, em 1296, a língua “portuguesa” em língua “oficial” do reino (FARACO, 2016, p.23). Mas “o que aconteceu no reinado de D. Dinis foi que o uso da língua românica vernácula na documentação produzida pela Chancelaria Real se tornou sistemático e suplantou o uso do latim” (p. 23).

A ideia da oficialização da língua, vinda de D. Dinis é equivocada, pois não se pode confundir a confecção de documentos Reais com a oficialização da língua, uma vez que, no seu sentido moderno, língua oficial quer dizer “língua de uso obrigatório em todas as instâncias públicas” (p. 24).

Nesse tempo, o ensino “continuou a ser feito primordialmente em latim até o século XVIII” e os médicos prosseguiram receitando em latim pelo menos até o século XVII (p. 24). Nesse período também não se pode falar em língua nacional, sendo que o processo de construção nacional, no sentido moderno, ocorre a partir do século XVIII.

Retomando as questões conceituais, a Língua Nacional e a Língua Oficial podem ser compreendidas como dois conceitos ou categorias com significados que

²¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

podem coincidir ou podem ser intencionalmente separados. Algumas línguas podem ser reconhecidas popularmente como Línguas Nacionais, enquanto outros podem desfrutar de um alto grau de reconhecimento oficial.

A Língua Nacional é sempre a língua do grupo social dominante, é produto da hegemonia que ele exerce em todo o território do Estado e, ao mesmo tempo, é um elemento fundamental para a manutenção do seu poder social. Assim, o que define Língua Nacional é a sua hegemonia, isto é, quando passa a ser hegemônica em determinado território. Hegemônica quer dizer quando se naturaliza, quando da sua presença social há uma expansão de outras funções sociais dessa língua, passa a incluir todas as funções sociais para a existência da Nação. Nesse sentido, a Língua Nacional passa a funcionar como uma Língua Oficial do Estado.

Assim, a Língua Nacional é uma língua que sofre intervenções, é uma língua na qual se intervém do ponto de vista da gramática. É uma língua gramaticalizada, para funcionar de fato como uma Língua da Nação. Ao passo que a Língua Oficial é aquela considerada própria de um país, por exemplo, a Língua Portuguesa é a Língua Oficial do Brasil, assim como o Italiano é a Língua Oficial da Itália etc. Todos os países têm sua Língua Oficial ou suas Línguas Oficiais, mas sempre em número restrito. Essa Língua Oficial, rege a Administração Pública, as Escolas, os Documentos Oficiais etc.

O mesmo se passa com grande parte das línguas autóctones no espaço político-geográfico em que se expandiu a Lusofonia – esse termo, é utilizado na África, para fazer referência às línguas africanas que não são propriamente oficiais, embora algumas tenham o reconhecimento de línguas nacionais, porque a língua oficial é a língua europeia de colonização –, ou, seja, aquela que os cidadãos do país conseguem utilizar como elo entre os povos de diferentes etnias.

Como aponta Lagares (2018), “(...) a invenção de uma língua nacional significa também a invenção do monolinguismo” (p. 53). Assim, “(...) quando o processo de invenção da língua nacional alcança sucesso, todas as realidades linguísticas que não se identificam com ela, como efeito colateral, passam a ser consideradas *dialetos* (p. 57, grifos do autor).

Do mesmo modo, segundo Lagares (2018), o Estado age de forma intervencionista, impondo essa Língua Oficial. Sendo assim, a Língua Nacional é a língua do grupo social dominante, produto de uma hegemonia exercida em todo o território do Estado (LAGARES, 2018).

2.3.3 Língua Materna e Língua Portuguesa

A perspectiva de uma Língua Materna é aquela que temos como primeiro contato, a falada pelos nossos pais. Esse conceito tem origem numa ideologia de que as mães eram as únicas que educavam seus filhos na primeira infância, fazendo com que a língua da mãe fosse a primeira a ser assimilada pela criança.

Essa definição básica de LM apresenta dois fatores: uma certa justaposição com o conceito de Primeira Língua (L1) e fatores identitários, pois o sujeito, de alguma forma, se identifica com aquela LM.

Assim, a LM ou L1, é o primeiro contato do indivíduo com a sua Educação Linguística²², sem certa normatividade formal – na realidade, toda relação linguística se baseia em normas de uso, isto é, em normalização de práticas –, pois nesse contexto ele ainda está testando as suas hipóteses sobre a língua, adquirindo valores morais, pessoais etc., baseado no seu ambiente.

Nesse sentido, a criança está em contato com outras pessoas, além da mãe, desde os primeiros momentos de vida: pai, irmãos, tias, avós, primos, da comunidade, enfim, não se encontra ligado apenas à figura materna, sendo assim, uma criança pode adquirir uma língua que não é falada (ou que é falada apenas por alguns membros da família) em casa e ambas valem como LM/L1.

A título de exemplo: se uma criança nasce no Brasil, sua mãe é francesa e sua mãe espanhola, se com cada um ela se comunica nas suas respectivas línguas e, na escolinha, no bairro, com os amigos etc., o português é a língua diária, esse sujeito tem três línguas: francesa, espanhola e portuguesa (sem significar que a competência seja igual nas três línguas).

No ensino, sobretudo, costuma-se falar em “ensino de Língua Materna”, como se de fato o que é ensinado na escola fosse a língua “de casa” do sujeito, o que, por vezes, pode parecer até mesmo um “ensino de uma Língua Estrangeira”, pois a Língua Oficial da escola é o Português. Assim, muitas vezes, o ensino da

²² Entende-se, aqui, por Educação Linguística “(...) o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63).

Língua Materna também se confunde com o ensino de Língua Portuguesa²³, ou seja, de uma Língua Nacional e Oficial de Estado e também como uma hipóstase.

A disciplina intitulada Português, começou tardiamente a fazer parte no ensino brasileiro. Antes do Século XIX, o que se tinha era a Língua Portuguesa para a Alfabetização (SOARES, 1996).

Até meados do Século XVIII, quando ocorreu a Reforma Pombalina, os jesuítas dominavam o ensino brasileiro com sua metodologia pedagógica, na qual não havia espaço para a língua portuguesa: Da Alfabetização, passava-se diretamente ao Latim, num programa de estudos da Companhia de Jesus usado em todo o mundo, chamado Ratio Studiorum. Publicado em 1599, esse paradigma estruturava o ensino em dois ciclos: o primeiro, correspondente ao secundário, dividia-se em cinco classes, três de Gramática, uma de Humanidades e uma de Retórica e se estendia por seis ou sete anos. O segundo, correspondendo ao nível superior, compreendia três anos de Filosofia e quatro de Teologia (MALFACINI, 2015, p. 46).

Também com aponta Ferreira (2018), já no

(...) início do que se pode chamar de escola e de educação nacional – deixando a parte o processo de aculturação conhecido como catequização dos índios, realizado pelos jesuítas na época da colônia – o ensino de idiomas estrangeiros no Brasil estava centrado nas línguas clássicas, grego e latim, as quais eram também veículo para a aprendizagem do vernáculo, da geografia assim como de outras disciplinas (FRANCA, 1952, p.49). Não apenas o campo das línguas, mas o currículo como um todo no território brasileiro começou a receber atenção com a chegada da Família Real, em 1808. Nesse momento, nascia uma demanda específica: a educação da nobreza e das elites vinculadas à coroa. Salino (2012, p. 46) relata que a educação – desde o período da colonização – fora pensada para a elite e que essa orientação foi estimulada durante os reinados de D. João VI e D. Pedro I. Cabe mencionar que a herança dessa tendência elitista se refletiu no ensino-aprendizagem dos idiomas estrangeiros e repercute ainda hoje: Destinada à educação de nobres e famílias abastadas, a LE perpetuou-se em nosso imaginário (inclusive e principalmente, dos gestores) como um tipo de conhecimento destinado a alguns poucos privilegiados, ou seja, aos filhos homens de ricos nobres, que, para ter acesso à educação, precisavam inicialmente ler em latim e grego e, posteriormente, ler e escrever em francês ou alemão para dar prosseguimento aos seus estudos em terras europeias (DAY; SAVEDRA, 2015, p. 562-563) (p. 20-21).

Segundo Malfacini (2015), podem ser deduzidas três razões para a LP não fazer parte do Currículo até a primeira metade do Século XVIII. A primeira, de quem era escolarizado, fazia parte de classes que era privilegiadas e, assim, seguiam o

²³ Aqui não se entrará na discussão de um Português Brasileiro em relação ao Português Europeu, mas ambos se distanciam não só em termos de estrutura morfosintática, fonética e lexical, mas, sim, envolvem aspectos socioculturais, históricos, ideológicos, políticos etc. distintos. Sendo, então, duas línguas utilizadas por comunidades linguísticas diferentes, separadas geograficamente. Para uma discussão mais aprofundada, ver Faraco (2008, 2016).

modelo educacional daquela época, tendo o Latim como *status* e dos aprendizados clássicos. Assim,

(...) havia a pressuposição de que o grupo social mais abastado, que continuaria seus estudos, estaria habituado a práticas frequentes de leitura e escrita fora da escola. Para esses alunos, oriundos da classe social dominante, o (re)conhecimento da variedade de prestígio da língua nada mais seria do que a sistematização escolar de uma língua já falada em casa. Assim, o ensino da Língua Portuguesa era oferecido como um estudo de segunda língua, com continuidade de um modelo já conhecido pelo estudo da gramática latina (MALFACINI, 2015, p. 46-47).

A segunda razão, seria o fato de a LP ainda não fazer parte do uso social, ou seja, ainda não era uma Língua Nacional, mas, sim, uma Língua Geral, permeada de outras, como as indígenas. De fato, no Século XVIII, o Marques de Pombal, tornou obrigatório o uso da LP no Brasil, (...) justificando que era prática de uma nação dominante incutir no povo dominado também o domínio linguístico (MALFACINI, 2015, p. 47).

Por outro lado, a terceira razão, decorre das duas primeiras, pois o Português não tinha base para se constituir como uma área de conhecimento que fosse possível levar para a escola, pois

(...) foi a Reforma Pombalina que mudou esse ponto de vista, baseando-se na proposta de Antônio Verney, autor de O verdadeiro método de estudar, em 1746. No tratado, o autor propõe que, além da Alfabetização em Português, o estudo da gramática da língua portuguesa deveria preceder o estudo/ensino da gramática latina, devendo esta ser ensinada em comparação e contraste com a primeira. Só assim o português passou a componente curricular, passando a ser visto como instrumentalização para o ensino do Latim (MALFACINI, 2015, p. 47).

Assim,

(...) a década de 50 (Século XX) trouxe importante contribuição para o ensino normativo da língua: a promulgação da Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959, popularmente conhecida até hoje como Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Com o objetivo de simplificar e unificar os conteúdos e a nomenclatura estudada no país, a nova NGB aconselhava o vigor de seu conteúdo como ensino programático e atividades decorrentes nas escolas de todo o Brasil, a partir do ano letivo de 1959; mas até hoje vemos as gramáticas, os livros didáticos e os programas escolares dividindo o ensino da Língua Portuguesa em segmentos estanques – Fonética, Morfologia e Sintaxe – e tendo como apêndice, respectivamente, os capítulos de figuras de sintaxe, gramática histórica, ortografia, pontuação, significação das palavras e vícios de linguagem (MALFACINI, 2015, p. 48).

Diante desse cenário, a colonização portuguesa teve como resultado, em relação a língua, ações constitucionais, jurídicas, políticas e sociais em torno da LP enquanto Língua Nacional, Oficial de Estado e Materna do País. Entendendo, também, que as escolas brasileiras aceitam exclusivamente a língua padrão e que os representantes letrados da sociedade brasileira viveram, desde o século XIX, uma situação de "esquizofrenia linguística", segundo Faraco (2009, p. 107), quando a cultura do "erro" entrou para o debate público em posicionamentos sobre as relações sociais e o ensino do português.

As questões culturais, em relação ao colonizador, também trouxeram a aproximação do português lusitano do Romantismo no pós-independência do Brasil colônia em relação ao português brasileiro, entendendo, para alguns, que em Portugal residiam os "verdadeiros" proprietários da língua, os fundadores de uma língua pura, revelando, assim, "(...) um entendimento claro do processo padronizador, que se realiza exatamente selecionando e privilegiando e, ao mesmo tempo, excluindo formas (FARACO, 2008, p. 115)".

2.4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa objetivou dar ênfase à análise documental da Base Nacional Comum Curricular, sob uma perspectiva glotopolítica e dialógica/heterodiscursiva da língua(gem), perpassando pela nomeação das línguas e de uma EL, sobretudo no componente de Língua Portuguesa, entendendo-os, tanto o documento institucional BNCC, quanto a própria Língua Portuguesa, como objetos glotopolíticos.

Para tanto, tal como se caracteriza uma pesquisa documental, de cunho qualitativo (FONSECA, 2003; GIL, 2007), a fonte primária utilizada foi o próprio documento BNCC, levando em conta seu conteúdo, o contexto de produção, suas características, suas bases e sua estrutura – na tentativa de propor um arcabouço para a pesquisa bibliográfica que igualmente fez parte deste trabalho, ao angariar as perspectivas aqui adotadas para desenvolver a análise do documento.

O documento trabalhado é atual, datado de 2017/18, e com o objetivo de entender melhor o reflexo da concepção de língua(gem) do documento, as interpretações do conteúdo se propuseram responder as questões definidas para realizar a análise.

Na etapa de pré-análise, foram definidos os critérios, ou seja, as questões de análise, para que pudessem ser respondidas: a concepção de língua(gem) que permeia o documento BNCC, no componente de Língua Portuguesa, se sustenta? Como os conteúdos a serem ensinados aparecem nas práticas de língua(gem)? a concepção de língua(gem) sustenta um ensino embasado teoricamente e prepara o sujeito para a vida real e subsidia condições para que ele atue, significativa e criticamente na sociedade em que ele vive, promovendo, assim uma EL?

Na organização do material, devido ao filtro de análise e os critérios estabelecidos na primeira etapa, a organização se deu sobre o conteúdo do componente de LP, bem como a organização do referencial teórico utilizado, para realizar o tratamento do conteúdo.

A Base, é um documento extenso, que visa articular pressupostos para o ensino no país, por isso, os conteúdos se estendem por 52 páginas, dentre as quais prediz tópico a tópico, ano a ano, que tipo de conteúdo deve ser ensinado e quais as habilidades esperadas para esses conteúdos.

Por se tratar de um trabalho de Dissertação de Mestrado e para uma análise mais completa, a melhor opção foi: escolher uma prática de linguagem (eixo) e lançar olhares sobre essa prática, dentro de um determinado campo de atuação, extraindo os conteúdos gerais a serem ensinados do 6º ao 9º ano e no EM.

Por exemplo: os conteúdos gerias a serem ensinados na prática Leitura foram analisados no campo de atuação jornalístico-midiático; os conteúdos da prática de Produção de Textos, foram analisados no campo de estudos e pesquisa; a Oralidade, no campo artístico-literário; a Análise Linguística/Semiótica, no campo de atuação na vida pública; a literatura não pôde ser contemplada, pois agora ela é um campo de atuação, estando diluída em todos os eixos/conteúdos.

Assim, foi possível relacionar os pressupostos glotopolíticos com a concepção de língua(gem) que permeia a Base, de maneira com que essa análise, com um trato analítico-descritivo, em cima dos exemplos de estruturação de conteúdos, permitisse o entendimento dos critérios de análise estabelecidos anteriormente, contribuindo para uma posição em relação às questões suscitadas, na tentativa de respondê-las.

3 CAPÍTULO III – OS DOCUMENTOS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

3.1 DOCUMENTOS DE ENSINO E A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM)

As perspectivas interacionista e dialógica da linguagem regem os pressupostos teóricos de ensino de LP, na tentativa de modificar o trabalho com a língua, abrindo espaço para o uso de práticas contextualizadas de linguagem articuladas à realidade do sujeito.

Assim, questões como o conceito de língua(gem) devem ser analisadas, pois, a língua(gem) pode ser vista como funcionamento atrelado à interação social. Conforme a proposta de Geraldi (1984) e de acordo com as bases teórico-metodológicas pautadas numa perspectiva interacionista, sabe-se que não pode tratar a língua(gem) como um fenômeno homogêneo e imutável, uma vez que a língua é viva. Uma visão tradicional do ensino de gramática, por exemplo, moldou uma metodologia rígida e como sabemos hoje, um tanto retrógrada, implicando numa perspectiva de língua(gem) restrita, homogênea e instrumental/fragmentada.

Nesse sentido, à Escola, e até mesmo à Universidade, compete a tarefa de contribuir para o desenvolvimento das habilidades textuais orais e escritas dos alunos. Esse processo, segundo alguns dos documentos norteadores de ensino (tais como os PCNs, os PCN+, as OCNs, a BNCC etc.), deve ser inter-relacionado com o conceito de língua(gem) subjacente ao processo de ensino-aprendizagem no contexto de sala de aula de LP, possibilitando reflexões que ampliem a visão textual-discursiva dos sujeitos.

Entende-se, assim, que as atividades de ensino-aprendizagem no tocante à questões que envolvem pressupostos de língua(gem), não abarcam apenas aspectos semânticos e formais, mas sim englobam as relações complexas de textualidade, enquanto competência inerente ao sujeito em suas relações sociais.

Um dos motivos da dificuldade com o trabalho contextualizado, pode estar relacionado ao fato de que a escola permaneceu alheia a um papel inovador no que concerne à gramática, e desenvolveu, por muito tempo, um ensino de LP diretamente associado ao trabalho com a gramática tradicional metalinguística e conceitual da norma padrão, conforme apontam Antunes (2003, 2007, 2014), Mendonça (2006), Gomes e Souza (2015), entre outros.

Contudo, esse cenário escolar começou a mudar a partir de 1997 com a publicação dos PCNs, cujos objetivos propõem um redimensionamento dos fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de LP, que passam a enfatizar a necessidade de se subsidiar as aulas numa concepção interacionista da linguagem. “Assim, ao ensino-aprendizagem, passam a interessar os usos linguísticos, ou seja, a língua viva, autêntica e dinâmica” (GOMES; SOUZA, 2015, p. 90-91).

Nesse sentido, os PCNs orientam que “toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significados e significações que vão além do seu aspecto formal” (BRASIL, 2000. p. 6-7). E ainda, ressalta que “o estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intersubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem” (p. 6-7).

Os PCNs estabeleceram, então, a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática (ou AL)²⁴ como os eixos de ensino, retirando a primazia de um ensino predominantemente gramatical. Com isso, um dos objetivos das aulas de LP é promover o domínio da competência gramatical além dos limites escolares, ou seja, “para a solução dos problemas da vida, para o acesso aos conhecimentos e aos bens culturais e à participação plena no mundo letrado” (SOUZA, 2016, p. 43).

Como mencionado, tais pressupostos trouxeram mudanças significativas para a EB, redimensionando diretrizes e práticas pedagógicas nas diversas áreas. No caso do português, os fundamentos oficiais recomendam o desenvolvimento de um ensino voltado ao propósito realista de qualquer língua: a interação (VOLÓCHINOV, 2006 [1979]).

3.1.1 A Concepção de Língua(gem)

Segundo a abordagem interacionista, o enunciado é o elemento real de comunicação – pois sempre está associado a uma determinada situação de uso – e cada esfera social constrói seus “tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que denominamos gêneros do discurso” (VOLÓCHINOV, (2006 [1979], p. 280). Com base nos princípios do Círculo de Bakhtin, os documentos oficiais

²⁴ Anterior a BNCC, os documentos governamentais de ensino adotam também o termo Análise Linguística, como sinônimo de Gramática. Essa prática refere-se à um ensino contextualizado e articulado às demais atividades escolares e prevê reflexões acerca dos fenômenos linguísticos nos seus mais variados níveis de composição.

estabelecem os gêneros como alicerces para o trabalho em sala de aula, já que os mesmos se materializam em textos orais ou escritos e servem como instrumentos de interação social. Recomenda-se então que o docente abandone o trabalho com a palavra ou a frase isolada e adote o texto como a unidade básica de ensino da LP (BRASIL, 1998, 2000, 2002, 2017/2018). Os eixos de ensino da LP, entendem que todos esses domínios devem ser trabalhados de forma integrada e reflexiva.

Os PCNs-EF foram lançados em 1997 (primeiro e segundo ciclos) e 1998 (terceiro e quarto ciclos). Já as bases para o EM, datam de 2000 (PCNEM), 2002 (PCN+) e 2006 (Orientações Curriculares para o Ensino Médio). Assim, os PCN-EM, apoiados na LDB, organizam esse nível de ensino a partir de três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O ensino da LP está alocado na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2000, p. 17), a qual prevê um ensino interdisciplinar: “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão no uso da língua na vida e na sociedade” (p. 16).

Nesse caminho, os PCN-EM recomendam que o aluno seja orientado a fim de que:

(...) entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade; para que compreenda o espaço ocupado pelo homem, enquanto espaço construído e consumido; para que compreenda os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo, definindo espaços públicos e refletindo-se no âmbito da constituição das individualidades; para que construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade; para que avalie o sentido dos processos sociais que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo; para que avalie o impacto das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação das sociedades; e para que se aproprie das tecnologias produzidas ou utilizadas pelos conhecimentos da área (BRASIL, 2000, p. 21).

Do mesmo modo que os documentos voltados para o EF, a parametrização do EM aparece por meio de competências e habilidades, afinadas em competências básicas (ou gerais) que procuram situar o estudante como um sujeito produtor e ativo no mundo do trabalho, ou seja, “um sujeito em situação – cidadão”.

Sobre isso, Brasil (2000, p. 11) destaca que “o novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno

desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo”.

É importante salientar que o conceito de competência a que os PCN-EM se referem é o de Perrenoud (1999) (GOMES; SOUZA, 2015). Para o estudioso, “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (p. 30).

No caso de Português, os documentos afirmam que:

(...) o melhor domínio da língua e seus códigos se alcança quando se entende como ela é utilizada no contexto da produção do conhecimento científico, da convivência, do trabalho ou das práticas sociais: nas relações familiares ou entre companheiros, na política ou no jornalismo, no contrato de aluguel ou na poesia, na física ou na filosofia. Da mesma forma, as competências da área de Linguagens podem ser trabalhadas no contexto da comunicação na sala de aula, da análise da novela da televisão, dos diferentes usos da língua dependendo das situações de trabalho, da comunicação coloquial (BRASIL, 2000, p.78).

As competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas no ensino de LP são arroladas nos PCN-EM (BRASIL, 2000, p. 24) a partir de três amplos eixos compartilhados pela grande área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Representação e Comunicação/Investigação e Compreensão/Contextualização Sócio-Cultural):

Representação e Comunicação – Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal; Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade; Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida. **Investigação e Compreensão** – Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis); Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial; Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos. **Contextualização Sócio-Cultural** – Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social; Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social (BRASIL, 2000, p. 24).

De modo geral, os PCN-EM constituem uma regulamentação bastante genérica e sintética, fato que levou a uma publicação complementar já em 2002: os PCN+. Esse documento complementa Brasil (2000) e tem como objetivo principal facilitar a organização da atividade escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Para isso, os PCN+ apresentam a articulação das competências gerais que se pretende desenvolver no aluno com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes. Esses parâmetros trazem, ainda, sugestões de práticas pedagógicas e de organização dos currículos, de acordo com a articulação proposta.

No caso específico da LP, Brasil (2002, p. 55) destaca que

(...) para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho.

As *Bases Legais* salientam três competências que devem ser desenvolvidas nas aulas de LP: interativa, textual e gramatical. Essas competências devem ser articuladas durante o processo de ensino a fim de que o aluno disponha de estratégias para ações linguísticas nas mais diversas esferas da sociedade.

No referencial de 2002, os conceitos estruturantes e as habilidades se dão em torno de três grandes competências já arroladas em Brasil (2000): Representação e Comunicação, Investigação e Comunicação e Contextualização Sócio-Cultural. Para a competência geral de Representação e Comunicação, sugerem-se as seguintes competências específicas: utilizar linguagens nos três níveis de competência (interativa, gramatical e textual); ler e interpretar; colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos; aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes.

É possível verificar que houve um aprofundamento e um clareamento das competências e habilidades específicas da LP em (2002) com relação ao que foi apresentado Brasil (2000).

Conforme o Quadro 1 abaixo, seguem elucidadas as concepções de língua/linguagem nos diversos documentos.

QUADRO 1 – CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM NOS DOCUMENTOS

PCNs/1998 Ineracionista	Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. (...) nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender-lá é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p. 20).
PCNs/2000 Sócio-Interacionista	O caráter sócio-interacionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber lingüístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais. A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato lingüístico (BRASIL, 2000, p. 18).
PCNs+/2002 Sócio-Interacionista	A linguagem não se reduz a simples veículo de transmissão de informações e mensagens de um emissor a um receptor, nem é uma estrutura externa a seus usuários: firma-se como espaço de interlocução e deve ser entendida como atividade sociointeracional. Esse conceito, oriundo da lingüística, pode ser estendido, grosso modo, às demais linguagens, especialmente quando tratamos da produção de sentido. Cada texto, por sua vez, dialoga com outros. (...) as competências para analisar e sintetizar podem-se construir a partir desse trabalho com as linguagens. Extrapolando a gramática internalizada que o aluno já detém, sistematizando algumas das infinitas situações discursivas e seus contextos, pode-se estabelecer comparações entre semelhanças e diferenças estruturais das diversas linguagens, analisar a disponibilidade e a adequação contextual de uma ou de outra, assim como avaliar a realização ou não da intenção do interlocutor (BRASIL, 2002, p. 46). Na esteira dos novos paradigmas da atual política educacional brasileira – que busca democratizar mais e mais o acesso à escola tornando-a parte ativa do corpo social – o ensino da língua materna deve considerar a necessária aquisição e o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical. Esse tripé, necessariamente inter-relacionado, mesmo não sendo exclusivo da disciplina, encontra nela os conceitos e conteúdos mais apropriados (BRASIL, 2002, p.55).
OCNs/2006 Interacionista	Uma abordagem a ser ressaltada é aquela proposta pelo interacionismo. A despeito das especificidades envolvidas na produção, na recepção e na circulação de diferentes textos, bem como dos eventuais conflitos e mal-entendidos entre os interlocutores, tais estudos defendem que todo e qualquer texto se constrói na interação. Isso porque assumem alguns princípios comuns no que toca ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo – Nota de Rodapé do Documento: Está-se referindo aqui tanto à contribuição de estudos desenvolvidos por essa vertente no escopo da Lingüística, os quais envolvem estudiosos como Hymes, e na Filosofia da Linguagem, como Bakhtin, na Etnometodologia e Sociologia, como Goffman, na Psicologia, como Bronckart e na educação, como Schneuwly, quanto aos que se encontram no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, como é o caso de Vygotsky e seus seguidores (BRASIL, 2006, p. 23).
BNCC/2017/18 Enunciativo-Discursiva	Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre 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 textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 78).

FONTE: elaboração própria (2020).

De acordo com o exposto, o último documento lançado anterior a BNCC, Brasil (2002), destaca também que cada escola, por conta própria, pode elaborar uma proposta de trabalho a partir da abordagem por competências e habilidades, selecionando conteúdos, estabelecendo uma progressão e afinando procedimentos comuns aos professores das várias séries do ciclo.

Entretanto, as *Bases Legais* sugerem uma organização dos conteúdos de Português em torno dos seguintes temas estruturadores: usos da língua; diálogo entre textos: um exercício de leitura; ensino de gramática: algumas reflexões; o texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural.

De acordo com o contexto geral dos Documentos Oficiais, até o momento utilizados no ensino de LP, na seção seguinte trabalharemos com o objeto de análise deste trabalho: a BNCC.

3.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Embora a necessidade de uma Base Comum conste na Constituição e na LDB, o Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, do período de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando quis estabelecer algo parecido, atesta que não seria possível, legalmente, estabelecer um Currículo Nacional Comum para todos (SOUZA, 2015). Por mais que a BNCC diga, em seu início, que ela não é um currículo, o que é um livro que distribuí, série a série, o que deve ou não aprender, detalhadamente?

Assim, a BNCC nasce de uma proposta já antiga no País: uma *Base Comum* que dê conta dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas de todo o Brasil, perpassando todo o Ensino Básico (EB), contemplando desde o Ensino Infantil (EI) até o Ensino Médio (EM).

A discussão dessa *Base Comum*, denominada como Base Nacional Comum Curricular, está prevista na constituição de 1988, Artigo 210, do qual:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988, s/p).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, em seu Artigo 26, novamente suscita a discussão de uma *Base Comum*:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, s/p).

Lembrando que esse Artigo sofreu alterações em sua redação por conta da Lei nº 12.796 de 2013, alterando a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, referenciando, assim, à BNCC.

Na continuidade de documentos educacionais na história da educação no Brasil, diante das normativas anteriores mencionadas, surgem, então, como um

Marco Legal, os PCNs (1997; 1998; 2000; 2002) do 1º ao 5º (1º ao 4º) ano; do 6º ao 9º (5ª a 8ª) ano; do EM, com uma complementação em 2002, os PCNs+²⁵.

Posteriormente, as DCNs (2013) reforçam, em seu Artigo 14, uma *Base Nacional Comum Curricular* para toda a EB e a define como “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas (...)” (BRASIL, 2013, p. 67)²⁶.

Em novembro de 2014, a BNCC entra no Plano Nacional de Educação (PNE)²⁷, prevendo como estratégia: “pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014, s/p)”.

Assim, o PNE define a BNCC como estratégia para alcançar as *Metas* 1, 2, 3 e 7, das quais:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE; Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE; Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento); Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (BRASIL, 2014, s/p).

Em junho de 2015, o MEC institui (Portaria Nº 592), junto com o Conselho Nacional de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de

²⁵ O documento referencia com a nova nomenclatura dos anos do EB, mas os PCNs ainda adotam a nomenclatura anterior.

²⁶ Segundo as informações disponíveis no site do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (<http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>), a partir das Diretrizes é que “foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, com referências para cada disciplina”, mas o que sabe-se é que o documento das DCNs é datado de 2013, ou seja, posterior aos PCNs, diferente do que está escrito no próprio site. O que contém é apenas uma Resolução de julho de 2010, referente às Diretrizes, segundo o site do Ministério da Educação (http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf).

²⁷ Lembrando que os Ministros da Educação, José Henrique Paim, Cid Gomes, Luiz Cláudio Costa (interino), fizeram parte do primeiro momento da proposta da BNCC, iniciado em 2014, até o lançamento público da primeira versão, em 2015. Posteriormente, os Ministros Renato Janine Ribeiro e Aloizio Mercadante, assumiram o cargo, respectivamente, dando continuidade até maio de 2016, quando sai a segunda versão da BNCC. Já, posterior ao Golpe de Estado, Mendonça Filho e Rossieli Soares participaram da segunda, terceira e da versão final do documento.

Educação (UNDIME), o grupo de redação responsável pela primeira versão da BNCC.

Em setembro do mesmo ano, tem-se a primeira versão²⁸ e em outubro é aberta ao público para contribuição. Em maio de 2016, sai, então, a segunda versão²⁹, alterada, de acordo com as contribuições da sociedade. Segundo o site do *Movimento pela Base Nacional Comum Curricular*³⁰, a consulta online da primeira versão é encerrada com mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, professores, escolas, organizações do terceiro setor e entidades científicas (BRASIL, 2017/18).

Em abril de 2017, surge a terceira versão da base. Em 20 de dezembro é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) – aprova a Base por 20 votos a 3. Em 17 de dezembro é homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho. E dia 06 de março de 2018 foi oficializado o *dia D*, dia oficial da implementação da BNCC.

Na continuidade, em 02 de abril de 2018 o Ministério da Educação entregou ao CNE a 3ª versão da BNCC voltada ao EM e em 14 de dezembro de 2018, o Ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o referido documento.

Lembrando que as Orientações Curriculares Nacional para o Ensino Médio (OCNEM) foram modificadas, buscando atender ao *Novo Ensino Médio* no país, onde cada unidade escolar, em consonância com “(...) o sistema de ensino, deve estabelecer critérios próprios para que a organização curricular ofertada possibilite o desenvolvimento das respectivas competências e habilidades” (BRASIL, 2018, p.4), sendo que essa organização deve ser garantida pelas competências gerais e específicas da BNCC.

Esse processo de implementação está concebido com o apoio do MEC, liberando 100 milhões de reais para apoiar a adaptação dos currículos Municipais e Estaduais para adaptação da BNCC, segundo Maria Helena Guimarães, secretária-executiva do MEC, em entrevista ao Salto para o Futuro, em janeiro de 2018³¹.

²⁸ Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>.

²⁹ Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>.

³⁰ O Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países.

³¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jDtFOyYrpN4>.

Diante do cenário geral de planejamento do documento, a seguir, serão apresentadas as bases que fundamentam a BNCC, bem como sua estrutura geral e segmentação.

3.2.1 As Bases da BNCC

As premissas iniciais do documento, predizem que o referido é um “avanço para a educação brasileira (...) e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito” (BRASIL, 2017/18, p. 6).

Com o intuito de “superar a fragmentação das políticas educacionais” (p. 8), a BNCC visa ser um norte aos demais currículos, como já mencionado, embora, sistematize conhecimentos comuns aos estudantes do País.

Nesse sentido, a Base não é (não objetiva ser) um currículo, ela é uma referência aos demais currículos dos Entes Federados, cujos esforços devem ser centralizados pelos Estados e Municípios na contextualização dos conteúdos, de acordo com a realidade local.

Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros (BRASIL, 2017/18, p. 5).

Portanto, a BNCC é um documento de caráter normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** (BRASIL, 2017/18, p. 7, grifo do documento). Na BNCC a “**competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania do mundo do trabalho (p. 8, grifo do documento)”.

Ou seja, como o próprio documento aponta para uma “Educação Humana e Integral” (BRASIL, 2017/18, p. 7), num sentido de uma “Aprendizagem ao Longo da Vida”, como é sempre mencionado nas etapas da EB. E muitas vezes parece ser esse o segredo que vai permitir o acesso de cada sujeito nesse mundo novo que, parcialmente, já existe. Como aponta Lima (2012),

(...) evitando que o indivíduo fique para trás, enclausurado nos seus limites, *déficits* e lacunas, sem horizontes e sem vantagens competitivas para progredir. O ajustamento de cada um de nós ao mundo do nosso tempo é considerado indispensável, mas insuficiente; será imprescindível que sejamos mais performativos e mais competentes para responder aos imperativos de eficácia e eficiência, de inovação e de competitividade, impostos por uma sociedade cada vez mais complexa (LIMA, 2012, p.16).

Nesse sentido, a Educação foi cedendo o seu lugar à essa aprendizagem integral da qual o Documento se refere, à aquisição, justamente como mencionado, de *competências* e de *habilidades*, tendo em vista atingir objetivos de crescimento econômico e de competitividade, de inclusão social e de cidadania, que são geralmente expressos através de lemas apresentados em estilo épico, consensual ou, mesmo, sem alternativa racional, e quase sempre com intuítos de justificação para colocar o país em destaque econômico.

Na sequência, de acordo com as normativas do documento, fala-se em regime de colaboração, ou seja, um regime colaborativo entre Estados e Municípios. Não seria, assim, um currículo único, pois as escolas podem colocar questões particulares, segundo aponta o próprio documento.

A Base trabalha com aquilo que são as *competências* e *habilidades* que se quer desenvolver e onde se quer chegar naquele determinado processo educacional, a forma como vai se chegar no desenvolvimento das competências e habilidades sugeridas pela BNCC, dos objetivos de aprendizagem etc., vai estar constando no currículo, ou seja, não é a Base que diz como isso irá acontecer.

Assim, em se tratando de um objetivo que propõe uma “educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamentos à discriminação e ao preconceito” (BRASIL, 2017/18, p. 6), as competências gerais da EB propostas pela BNCC (BRASIL, 2017/18, p. 9-10), são demonstradas no Quadro 2.

QUADRO 2 – COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

FONTE: elaboração própria (2020).

Portanto, existe uma Plataforma³² desenvolvida pelo MEC com vários materiais de orientação para professores, pedagogos, diretores etc., um conjunto de materiais para a preparação das escolas, pois a proposta geral é que os Estados e os Municípios não tenham currículos diferenciados entre si pelos Estados, mas o Estado deve estar alinhado com esses Municípios, justificando “os mesmos direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2017/18).

Nesse sentido, os *Marcos Legais* da BNCC citam o que BRASIL (1988) aponta: “o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (p. 10)”. Conforme esses *Marcos*, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à “União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos (BRASIL, 1996, s/p)”, assegurando, assim, a EB comum.

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela

³² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos.

O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados.

Essas são duas noções fundantes da BNCC:

A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada). Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000. Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB no 7/2010 (BRASIL, 2017/18, p. 11).

Assim, a BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCNs. Dessa maneira, reconhecem que a Educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento “humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2017/18, p. 12)”.

Nesse sentido, a *Base é a Base*, foi modificado para *Educação é a Base*. Nas duas versões anteriores não existia o debate sobre a pedagogia das competências. Em sua terceira versão isso fica claro e consta claramente na Base o motivo da escolha dessa pedagogia das competências, que foi escolhida não por ser a mais moderna, mas por ser uma pesquisa do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), que afirma que a maioria dos estados que o CENPEC pesquisou usam a pedagogia das competências³³.

³³ O CENPEC diz que essa pedagogia das competências começou com os PCNs, mas é o mesmo grupo que elaborou isso em 1996.

A questão é que dos 16 Estados que foram pesquisados, apenas 10 utilizam essa metodologia. Tem-se 27 Estados no território brasileiro, ou seja, não é a maioria que foram pesquisados. Essas questões vão deixando claras que há afirmações feitas no documento que devem ser vistas criticamente, pois são controversas.

Conforme nota de rodapé da própria BNCC:

Segundo a pesquisa elaborada pelo Cenpec, das 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares foram analisados, 10 delas explicitam uma visão de ensino por competências, recorrendo aos termos “competência” e “habilidade” (ou equivalentes, como “capacidade”, “expectativa de aprendizagem” ou “o que os alunos devem aprender”). “O ensino por competências aparece mais claramente derivado dos PCN” (p. 75). CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos. São Paulo: Cenpec, 2015. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017 (BRASIL, 2017/18, p. 13).

Afirmam, também, que a maioria dos países no mundo usam a pedagogia das competências e depois esclarecem na nota de rodapé que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) fez uma opção por essa metodologia.

O conceito de competências adotado pela BNCC marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB – interessante, pois o texto da LDB que é mostrado é exatamente o que foi alterado pela lei 13.415/2017, a mal versada e extravagante reforma do EM.

No contexto de alteração, em 2017, da LDB, por força da lei 13.415/2017 a LDB passa, assim, a utilizar concomitantemente duas nomenclaturas (na realidade duas concepções) para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...] Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017; ênfases adicionadas). Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los (BRASIL, 2017/18, p. 12).

A pedagogia das competências se confunde com certa postura ético-social, de um ensino integral, onde,

(...) 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. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017/18, p. 14).

Dessa forma, como se propõe o regime de colaboração:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais (BRASIL, 2017/18, p. 21).

As versões anteriores atestavam que o país é diverso, deveria se contemplar a diversidade regional etc., porém agora pretende alinhá-las. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regularização do Ensino Superior, nível que prepara grande parte desses profissionais.

Diante das evidências da relevância sobre os professores e dos demais membros da equipe escolar, para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para implementação eficaz da BNCC já que as mudanças no cenário superior de educação terão impactos primordiais para essa implementação, a começar pelos cursos de formação de professores.

O PNE é instituído pela Lei e a BNCC contraria o Plano, por exemplo, o PNE é uma meta a ser atingida que diz que a alfabetização deverá ser realizada na idade certa, do primeiro ao terceiro ano do EF.

Parece estar predefinido o que vai ter que ser feito em cada ano. Os professores serão orientados a fazer esse trabalho cívico no Brasil, que é exatamente ensinar os alunos o que é habilidade e o que é competência. Ou seja, cada habilidade e cada competência que estiver assinalada, em cada um dos anos, será trabalhada de forma com que o aluno não necessite muito esforço para pensar, criticar, duvidar etc., basta que ele cumpra, com regularidade, exatamente as

informações/conteúdos – pode-se dizer que é um conteúdo, de certa forma, instrumentalizado – sugeridos pela BNCC. Nesse sentido, para que não haja dúvida, é feita menções em direção a uma (falsa) ideia de democratização dos conteúdos no Brasil, em nome dos direitos de aprendizagem de todos.

O debate público se centrou nos conteúdos a serem desenvolvidos nos currículos. Houve mobilização forte de associações científicas, educadores, mas o processo participativo só é efetivo quando o poder público dá um retorno de por que determinadas questões foram aceitas e outras não³⁴.

A quem (e a que) serve a BNCC? A título de exemplo, a propaganda governamental da BNCC³⁵ mostra crianças acordando em diferentes partes do país, tomando café e sendo acompanhadas até a escola (sem nenhuma dificuldade), onde na sala de aula aparecem tendo o mesmo conteúdo de ensino. Ou seja, a propaganda demonstra que todos terão os mesmos direitos, por conta de uma Base, que de forma mágica, resolve o problema social das desigualdades no país.

A título de desfecho de uma caracterização geral da BNCC enquanto novo³⁶ documento norteador do ensino no Brasil, na subseção a seguir será exposto a estrutura da Base.

3.2.2 Estrutura

Na BNCC, o EF é organizado em cinco áreas do conhecimento, conforme a Figura 3:

³⁴ <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/07/Análise-cr%C3%ADtica-1-1.pdf>.

³⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>.

³⁶ Novo no sentido de ser recém lançado, pois ele apenas (re)estrutura as noções de outros tantos documentos mencionados neste trabalho, bem como dá um tom maior na fragmentação do conhecimento de LP, tema deste trabalho.

FIGURA 3 – ÁREAS DO CONHECIMENTO EF



FONTE: Brasil (2017/18, p. 27).

E no EM, quatro grandes áreas, conforme a Figura 4.

FIGURA 4 – ÁREAS DO CONHECIMENTO EM



FONTE: Brasil (2017/18, p. 32).

Segundo o documento,

Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB no 11/2010, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes **componentes curriculares**” (BRASIL, 2010). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes (BRASIL, 2017/18, p. 27, grifo do documento).

Dessa forma, em cada área são estabelecidas competências específicas de área, objetivando desenvolvê-las ao longo dos nove anos, no EF-AF, e dos três anos, no EM. Na área de Linguagens, são definidas competências específicas do componente, nesse caso, de LP, ao longo da etapa da escolarização (BRASIL, 2017/18).

Assim,

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas** (BRASIL, 2017/18, p. 28, grifos do documento).

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do EF adequado as especificidades dos componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades.

Os critérios de organização das habilidades do documento, representam apenas ideias, entre outras, pois os agrupamentos propostos não devem ser obrigatórios aos currículos dos entes federados. Apenas serve como um guia, claro e preciso do que se espera do aprendizado na EB.

Um esquema proposto pela BNCC, assegura as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano, ou bloco de anos. Assim, as habilidades são identificadas por um código alfanumérico, como na Figura 5 a seguir:

FIGURA 5 – IDENTIFICAÇÃO DAS HABILIDADES NO EF

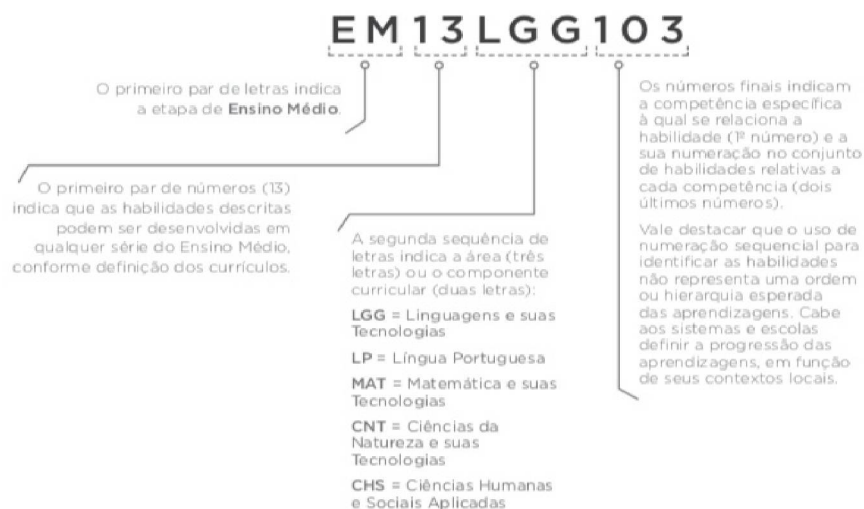


FONTE: Brasil (2017/18, p. 30).

Assim, segundo esse critério, o código “EF67EF01, por exemplo, refere-se à primeira habilidade proposta em Educação Física no bloco relativo ao 6o e 7o anos, enquanto o código EF04MA10 indica a décima habilidade do 4o ano de Matemática” (BRASIL, 2017/18, p. 30).

No EM, conforme Figura 6:

FIGURA 6 – IDENTIFICAÇÃO DAS HABILIDADES NO EM



FONTE: Brasil (2017/18, p. 34).

Por exemplo, o código EM13LGG103 refere-se à terceira habilidade proposta na área de Linguagens e suas Tecnologias relacionada à competência

específica 1, “que pode ser desenvolvida em qualquer série do Ensino Médio, conforme definições curriculares” (BRASIL, 2017/18, p. 34).

Os *Campos de Atuação* podem ser vistos no Quadro 3.

QUADRO 3 – CAMPOS DE ATUAÇÃO BNCC



FONTE: elaboração própria (2020).

Como pode ser visto, são os campos de atuação: o campo da vida pessoal (somente EM); o campo artístico-literário (todas as modalidades); o campo das práticas de estudo e pesquisa (todas as modalidades); o campo jornalístico/midiático (todas as modalidades); e campo de atuação na vida pública (todas as modalidades).

Ainda,

Os campos de atuação social propostos para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio em Língua Portuguesa correspondem aos mesmos considerados pela área. Além disso, estão em relação com os campos propostos nesse componente nas duas fases do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017/18, p. 493).

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como modo de vislumbrar

formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (BRASIL, 2017/18).

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 do EF-AF e em três, no caso do EM, dadas as especificidades de cada segmento.

As habilidades são apresentadas segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade. Acrescente-se que, embora as habilidades estejam agrupadas nas diferentes práticas, essas fronteiras são tênues, pois, no ensino, e também na vida social, estão intimamente interligadas (BRASIL, 2017/18, p. 84).

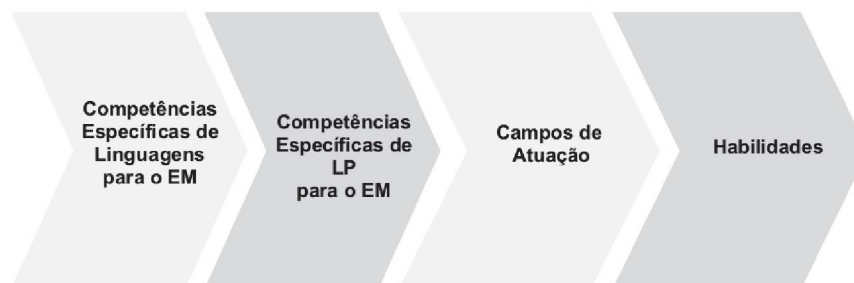
FIGURA 7 – FLUXOGRAMA DA ESTRUTURA DA BNCC EF-AF



FONTE: elaboração própria (2020).

Na Figura 8, pode ser visto a estrutura da BNCC do EM.

FIGURA 8 – FLUXOGRAMA DA ESTRUTURA DA BNCC EM



FONTE: elaboração própria (2020).

Aqui, as categorias educacionais tradicionais, como professores, ensino, aprendizagem, alunos, disciplina etc., estão dando lugar à novas categorias, como os campos de atuações, habilidades (resultados), práticas de linguagem, objetos de conhecimento etc.

3.2.3 A Área de Linguagens e Suas Tecnologias

Segundo a BNCC (2017/18), “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (p. 61). Nessa direção, é através dessas práticas sociais que as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, se constituindo-se como sujeitos sociais.

Nesse sentido, a área de Linguagens, contém os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. No EM, os currículos são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018, o dito “Novo Ensino Médio”.³⁷ Conforme o artigo 1 e 2, a BNCC não prediz conteúdos, como no caso do EF-AF:

§ 1o Atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as instituições e redes de ensino podem adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem pertinentes ao seu contexto, no exercício de sua autonomia, na construção de suas propostas curriculares e de suas identidades.

Assim, o Novo Ensino Médio representa uma reforma na estrutura do atual sistema de ensino do país³⁸. De acordo com o MEC, o objetivo é aproximar os alunos das transformações do mercado de trabalho, possibilitando uma formação mais atualizada. A principal proposta da reforma do ensino médio é estabelecer uma estrutura curricular comum a todas as escolas, que será definida através da Base, e outra mais flexível, organizada pelo estudante. Ainda, segundo, o MEC, isso possibilitará maior autonomia para os alunos definirem os rumos da sua educação, de acordo com os seus interesses e afinidades pessoais.

³⁷ Segundo o parecer 3, de 8 de novembro de 2018, o documento atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei no 13.415/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311_pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>.

³⁸ O Novo Ensino Médio não será aqui abordado com profundidade, uma vez que a proposta deste trabalho é voltado apenas à BNCC.

§ 2o O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (BRASIL, 2017/18, p. 7).

As linguagens, antes articuladas, passam a ter *status* próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do conjunto onde elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação.

QUADRO 4 – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS NO EF-AF

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos

FONTE: elaboração própria (2020).

No EF-AF, as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área, ampliam as práticas de linguagem conquistadas, incluindo a aprendizagem de Língua Inglesa. Nesse segmento, “a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social” (BRASIL, 2017/18, p. 61).

O EM, será composto por Itinerários Formativos³⁹, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares,

³⁹ A BNCC fará parte de 60% das matérias estudadas em sala de aula. O restante ficará reservado para cada uma das áreas específicas, também chamadas de Itinerários Formativos. Os estudantes terão que escolher um Itinerário Formativo, sem

(...) conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (BRASIL, 2017/18, p. 468).

É importante considerar também o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes. Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, “constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões” (BRASIL, 2017/18, p. 62).

QUADRO 5 – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS NO EM

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

FONTE: elaboração própria (2020).

Dessa forma, a área de Linguagens, no EF-AF, está centrada “no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais)”, buscando estabelecer um repertório “diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais” (BRASIL, 2017/18, p. 471).

exceder 1.800 horas, já no início do EM. As opções são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas/Sociais e Formação Técnica/Profissional, mas as disciplinas de Matemática e de Português são obrigatórias para os três anos, preservando o direito à Língua Materna (no caso de Indígenas).

Já no EM, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, “do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias” (BRASIL, 2017/18, p. 471).

4 CAPÍTULO IV – A BNCC E A LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTOS GLOTOPOLÍTICOS

4.1 O COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

No componente de LP da BNCC, é feita a menção aos documentos anteriores de ensino, na tentativa de “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” (BRASIL, 2017/18, p. 20).

Diante da menção aos documentos anteriores, a Base assume uma perspectiva enunciativo-discursiva. Os PCNs já assumiam essa perspectiva, mas do mesmo modo que nos PCNs, a BNCC sequer menciona a referência.

(...) já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “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, citado por BRASIL, 2017/18, p. 65).

Assumindo, outrossim, a centralidade no *texto*, subsidiada por uma abordagem enunciativo-discursiva, as práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos, devem ser consideradas em práticas contemporâneas de linguagem, “(...) sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual” (BRASIL, 2017/18, p. 66).

Assinala, ainda, que

(...) na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, 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” (BRASIL, 2017/18, p. 68).

A questão central, aqui debatida, é que os conhecimentos em *Linguagens* parecem sempre ser atrelados às questões de *semioses*, ou seja, às questões relacionadas às TDICs, uma vez que os

(...) conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, 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, 2017/18, p. 68).

A concepção de língua(gem) que permeia o documento BNCC, no componente de Língua Portuguesa, se sustenta na distribuição das práticas de linguagem e de objetos de conhecimento dentro do componente de Língua Portuguesa? Como os conteúdos a serem ensinados aparecem nas práticas de língua(gem)? Aqui, podemos responder a essas questões que fazem parte dos critérios de análise estabelecidos para este trabalho.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem 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. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web* (BRASIL, 2017/18, p. 68).

Assim, considerando esse conjunto de princípios e pressupostos,

(...) os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, 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, 2017/18, p. 69).

O documento lança mão de mais dez competências a serem desenvolvidas, tais como no Quadro 6.

QUADRO 6 – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LP PARA O EF

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e 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.
Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

FONTE: elaboração própria (2020).

Segundo o documento:

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. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos (BRASIL, 2017/18, p. 136).

Nesse sentido, a prática de 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, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017/18, p. 69).

Ao passo que, após defender a interação ativa do leitor/ouvinte/espectador, entendido também como sujeito dialógico, pois a perspectiva adotada na Base também nos leva a essa concepção de sujeito, ela prediz os principais objetos de conhecimentos (conteúdos) que o sujeito tem que saber e quais habilidades esperadas para esses conteúdos, como pode ser visto no Quadro 7:

QUADRO 7 – OBJETOS DE CONHECIMENTO DE LEITURA DO 6º AO 9º ANO, NO CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

Apreciação e Réplica	(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.
Relação entre Gêneros e Mídias	(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (...), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
Estratégia de Leitura: apreender os sentidos globais do texto	(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.
Efeitos de Sentido	(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.
	(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, <i>gifs</i> etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

FONTE: elaboração própria (2020).

De igual modo, a prática de linguagem de Produção de Textos compreende as práticas

(...) relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros (BRASIL, 2017/18, p. 74).

E seus respectivos conteúdos básicos:

QUADRO 8 – OBJETOS DE CONHECIMENTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DO 6º AO 9º ANO, NO CAMPO DE ESTUDOS E PÊSQUISA

Consideração das Condições de Produção de Textos de Divulgação Científica	(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.
Estratégias de Escrita	
Estratégias de Escrita: textualização, revisão e edição	(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, <i>podcast</i> ou <i>vlog</i> científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.
Estratégias de Produção	(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (<i>vlog</i> científico, vídeo-minuto, programa de rádio, <i>podcasts</i>) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.

FONTE: elaboração própria (2020).

A prática da Oralidade compreende as práticas que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face,

(...) como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. 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, 2017/18, p. 76-77).

A seguir, um único objeto de aprendizagem deve perpassar essa prática.

QUADRO 9 – OBJETOS DE CONHECIMENTO DE ORALIDADE DO 6º AO 9º ANO, ARTÍSTICO-LITERÁRIO

Produção de Textos Orais	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.
--------------------------	--

FONTE: elaboração própria (2020).

Na 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). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino 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, 2017/18, p. 71).

Ainda,

(...) envolve 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. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero (BRASIL, 2017/18, p. 80).

E seus respectivos objetos de conhecimento:

QUADRO 10 – OBJETOS DE CONHECIMENTO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA DO 6º AO 9º ANO, NO CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA

Análise de Textos Legais/Normativos, Propositivos e	(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/ jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.
Modalização	(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: "Não se deve fumar em recintos fechados."; Obrigatoriedade: "A vida tem que valer a pena."; Possibilidade: "É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis", e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: "Que belo discurso!", "Discordo das escolhas de Antônio." "Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves."

FONTE: elaboração própria (2020).

A despeito da prática de linguagem de Literatura, esse eixo foi posto como um campo de atuação.

QUADRO 11 – DESCRIÇÃO E HABILIDADES DO CAMPO DE ATUAÇÃO ARTÍSTICO-LITERÁRIO

É o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, possibilita, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio: da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações; da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística. Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida. Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos.

FONTE: elaboração própria (2020).

Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem, distribuídas em: leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, visando que as atividades, os objetos de conhecimento (conteúdos), sejam contextualizadas em relação ao conhecimento escolar e, para que essas práticas sejam articuladas às situações da vida social, com certa aplicabilidade.

Podemos ver como essas práticas de língua(gem) aparecem distribuídas nos conteúdos a serem ensinados. Nisso, essa concepção de língua(gem) sustenta um ensino embasado teoricamente, mas deixa a desejar no tocante à preparação prática desse sujeito para a vida real e não subsidia condições para que ele atue, significativa e criticamente na sociedade em que ele vive.

O objetivo do documento não é isolado, certamente, depende de Estados e de Municípios, mas é sabido que a situação e a posição adotada pelo documento é o que será referenciado e o que será visto na esfera educacional do país. Também é importante lembrar que a responsabilidade que se instaura sobre os professores, cabendo a esses a grande parcela da mudança – mudança que está atrelada às novas propostas de cursos de formação de professores.

A promoção de uma Educação Linguística não se dá só em teoria. O documento nos diz alguns dos conteúdos necessários para o sujeito poder atuar no mundo, de maneira segmentada. Naturalmente, é apenas uma sugestão que o

documento faz, não tendo a ideia de servir como um currículo, mas, na prática, na vida real, não é assim que funciona.

A preparação para uma EL advém de práticas desconstruídas dos saberes, segmentar é necessário, mas não enquadrá-los dentro de uma segmentação, ano a ano. Nesse sentido, a LP fica restrita numa fragmentação, reforçando apenas o seu sistema (não só linguístico, mas político) e a influência glotopolítica que ela exerce sobre o ensino. A Língua de Estado, hipostasiada, em forma de Língua Portuguesa, se sobrepõe ao discurso enunciativo-discursivo pressuposto pelo documento.

No EM, a LP, que faz parte do chamado núcleo de *formação geral básica*, como aponta o documento,

(...) o componente Língua Portuguesa – tal como Matemática – deve ser oferecido nos três anos do Ensino Médio (Lei no 13.415/2017). Assim sendo, as habilidades desse componente são apresentadas adiante, organizadas por campos de atuação social, como no Ensino Fundamental, mas sem indicação de seriação. Essa decisão permite orientar possíveis progressões na definição anual dos currículos e das propostas pedagógicas de cada escola (BRASIL, 2017/18, p. 485).

Assim, para o EM, a Base considera que a *semiose*, dentro do escopo da LP, como um sistema de signos em sua organização própria, sem levar em conta os aspectos sociais, históricos, interativos e valorativos dos signos, considera

(...) que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de **análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses** – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (BRASIL, 2017/18, p. 486, grifos do documento).

Ainda, de acordo com os conteúdos voltados ao EF-AF, a BNCC subentende que os sujeitos chegarão ao EM dominando o conteúdo, de forma uniforme e, assim, estando aptos ao “Novo modelo de Ensino Médio”, como mencionado, pois ao

(...) chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio **aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos**, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e **alargar as referências estéticas, éticas e políticas** que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2017/18, p. 498, grifos do documento).

Com o conteúdo estruturado da maneira como aparece, segmentado, as chances de o sujeito chegar altamente escolarizado no EM são poucas. Como é o exemplo da prática de linguagem de Análise Linguísticas/Semiótica que prediz, de maneira geral, que o sujeito saiba modalizar o discurso, como visto anteriormente.

É possível que ele chegue à esfera do EM politizado e apto a utilizar as práticas sociais na sua vida cotidiana? Reiterando a citação:

(...) ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens (BRASIL, 2017/18, p. 498). Aparentemente não é viável que o sujeito chegue tão crítico ao EM, também pelo fato de que o NEM prediz uma formação técnica para, embora Matemática e Língua Portuguesa sejam obrigatórias nos três anos.

Minimamente instrumentalizado é possível, sim, que esse sujeito chegue à esfera do EM e que possa trabalhar de forma significativa na sociedade, cumprindo o seu papel de cidadão, mas isso não quer dizer que ele seja um crítico. No EM, os eixos de integração são os mesmos do EF-AF, as práticas de linguagem – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. Igualmente, as habilidades gerais e os conhecimentos considerados,

(...) relacionados a essas práticas, também são os mesmos (cf. p. 72-74; 77-78; 79-80; 82-83), cabendo ao Ensino Médio, como já destacado, sua consolidação e complexificação, e a ênfase nas habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentido e apreciação e réplica (posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais etc.) (BRASIL, 2017/18, p. 500-01).

Ainda,

Diferentemente do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio não há indicação de anos na apresentação das habilidades, não só em função da natureza mais flexível do currículo para esse nível de ensino, mas também, como já referido, do maior grau de autonomia dos estudantes, que se supõe alcançado. Essa proposta não mais impõe restrições e necessidades de estabelecimento de sequências (que já são flexíveis no Ensino Fundamental), podendo cada rede de ensino e escola definir localmente as sequências e simultaneidades, considerados os critérios gerais de organização apresentados em cada campo de atuação (BRASIL, 2017/18, p. 501).

No EM,

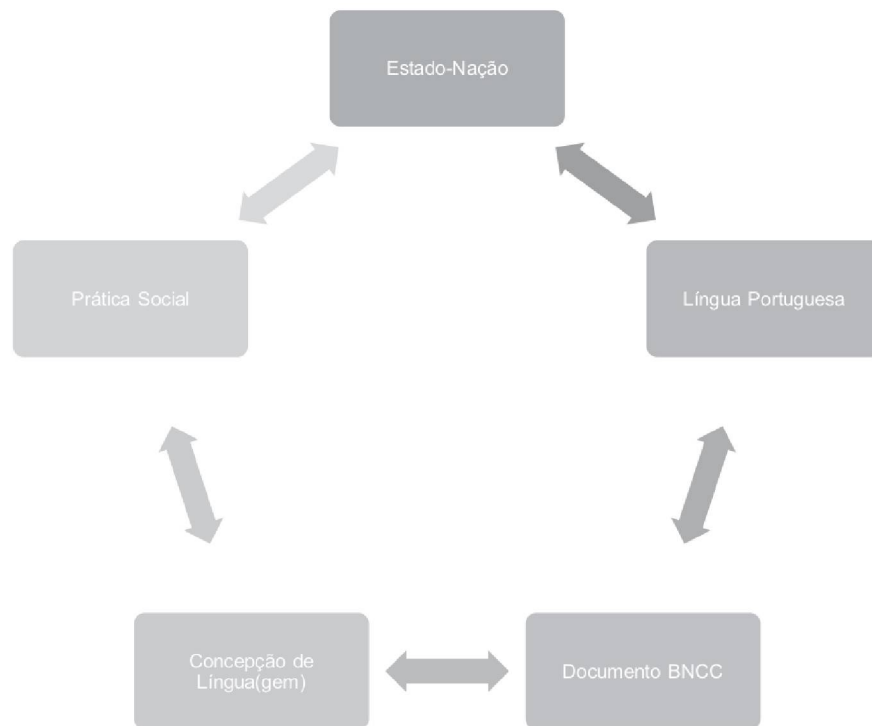
(...) aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas. A perspectiva de abordagem do português brasileiro também deve estar presente, assim como a reflexão sobre as razões de sua ainda pouca presença nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras (BRASIL, 2017/18, p. 504).

Assim, a concepção enunciativa discursiva da BNCC não conversa com os conteúdos segmentados⁴⁰, não condizentes com a proposta assumida, fragmentados, instrumentalizados, sempre com um fim em alguma competência e/ou habilidade.

Nesse sentido, a glotopolítica permeia tanto o Documento BNCC quanto a Língua Portuguesa. Já a concepção de língua(gem), essa é resultado de uma mão dupla, entre a intervenção de um estado-nação, quando da criação de uma Língua Nacional, e a própria constituição de uma Língua, como pode ser visto no esquema da Figura 9.

⁴⁰ Remetendo a teoria interacionista sociodiscursiva que entende as condutas humanas como "(...) ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização" (BRONCKART, 1999, p. 13).

FIGURA 9 – A BNCC E A LP COMO INSTRUMENTOS GLOTOPOLÍTICOS



FONTE: elaboração própria (2020).

Entendemos que a BNCC é um instrumento de intervenção política e a concepção de língua(gem) se configura como um efeito glotopolítico da relação entre Estado-Nação e a criação da Língua Nacional. Ou seja, a LP é considerada aqui como um instrumento pelo seu carácter social, que pode ser utilizada politicamente, sendo essa LP e a concepção de língua(gem) uma via de mão dupla, emergente do próprio estado-nação, que constrói uma Língua Nacional e uma determinada concepção do que é a língua(gem) e, a partir dessa noção de LP, chega até o documento institucional, que é a Base. As setas, entendidas como vias de mão dupla, por assim dizer, representam efeitos e intervenções glotopolíticas que se dão de forma implícita e explícita. Sendo assim, a BNCC reformula certa ideia de LP, sobre uma determinada concepção, no caso, a enunciativo-discursiva.

A constituição da invenção moderna do Estado Nacional circula entre Estado e Nação, tendo importante impacto sobre as questões Linguísticas⁴¹. Depois, como um processo quase que necessário/automático, de regulamentação/cerceamento, é instituída a Língua Nacional para que dê conta da nação, visando a

⁴¹ Ver Faraco (2016).

nacionalização/identificação dos sujeitos com o país, implicando em certa normatividade linguística.

Na sequência, temos a BNCC, como um documento de caráter institucional e também normativo, que legitima essa Língua Nacional, vista como Portuguesa. Nesse ponto, a Língua Nacional/Oficial/de Estado exerce ao mesmo tempo o papel de Estado-Nação, pois foi instituída quando da criação governamental – sendo a expressão dessa Língua Oficial diretamente relacionada a própria criação, consolidação do Estado-Nação contemporâneo.

Nesse processo de criação do Estado moderno a questão da língua começa aparecer como um processo vital, a compreensão é de que o Estado só poderia funcionar se ele tivesse uma língua dominante. Essa língua que aparece na BNCC, também pode ser vista do ponto de vista de Inventada/Imaginária, pois foi idealizada e uniformizada com fins políticos, sociais e econômicos. Bem como pode ser vista como uma Língua Hipostasiada, pois ela começa a ser encaixada, sobretudo identificada, em modelos de regras e normas, deixando de ser um artifício sociocultural, para se tornar “a Língua”, definida, imposta e institucionalizada. Todos esses *status* ou concepções, conforme os conceitos já abordados no Capítulo 1, que podem ser atribuídas a essa língua, aparece, muitas vezes, revestida sob o nome de Língua Materna – embora o documento não mencione essa terminologia, apenas Língua Portuguesa.

A concepção dessa língua(gem) entra, por assim dizer, como parte de uma prática social, onde, por meio de uma concepção, podemos propor novas abordagens e métodos para o ensino e aprendizagem de língua, chegando o mais perto possível da realidade do sujeito – ainda podemos aludir que a língua da escola, muitas vezes é uma língua estrangeira para o sujeito. A BNCC, então, ratifica, mais uma vez, essa Língua Portuguesa do campo do ideal, mas atualiza seus contextos de uso, como incluindo, em massa, o contexto tecnológico e global, mas a prescrição dos conteúdos é reduzida a um nível instrumental.

Tudo isso tem efeitos glotopolíticos, entendo que o político tem o sentido de conflito com o constitutivo, a questão política é sempre perpassada por heterogeneidades, tanto nas ações verbais, quanto nas ações de intervenção sobre a língua, como no caso de um documento regulamentador de ensino que é a Base, pois são práticas glotopolíticas.

4.1.1 A perspectiva enunciativo-discursiva e a Língua Portuguesa na BNCC

Seguindo a visão interacionista da linguagem, qualquer gramática “não se constitui sozinha, ou separadamente das atividades verbais realizadas por seus falantes. São todos os usuários – em suas trocas linguísticas cotidianas – que vão criando e consolidando o que [...] vai funcionando como ‘norma’” (ANTUNES, 2014, p. 25).

Também, de acordo com essa concepção, os indivíduos agem uns sobre os outros nas atividades comunicativas e, desse modo, “não existe língua que não esteja a serviço de sua comunidade de falantes” (ANTUNES, 2014, p. 24). O professor pode, assim, promover uma análise acerca dos saberes que o aluno precisa para que possa ampliar suas habilidades sociocomunicativas. Esses conhecimentos precisam, portanto, ser trabalhados numa perspectiva analítico-reflexiva, direcionados para a compreensão dos sentidos e para o funcionamento global do texto, com foco nos usos sociais da língua.

Também Bakhtin (2013), em pesquisa acerca do ensino russo, afirma que mais importante que saber analisar os conteúdos gramaticais, é saber empregá-los de forma criativa e crítica em seus próprios textos, ou seja, “na linguagem da vida viva”. Uma abordagem estilística a respeito da língua pode, sim, oferecer uma reflexão que conduza o estudante a uma compreensão sobre as diversas possibilidades de emprego dos conteúdos gramaticais. Que se volte ao uso real da língua(gem), mas de que maneira isso pode ocorrer, se a sua LM não é levada em conta?

O ensino de LP visa a um protagonismo ao sujeito aprendiz, tornando-o ativo e também responsável pelas suas próprias descobertas acerca do Português. É necessário lembrar ainda que nesse processo o *corpus* de análise da língua é retirado da realidade linguística, ou seja, dos processos de interação verbal social, ou seja, a língua(gem) existe no jogo que se joga na sociedade, na interação, na interlocução. E é justamente nesse interior do seu funcionamento que se pode almejar o estabelecimento de regras.

Outro ponto central para entendermos os aspectos sociais, políticos, educacionais e linguísticos na relação entre língua(gem) e o documento BNCC são as questões de identidade. Identidade é uma construção social, não existe identidade como dado essencial e dado fixo, imutável nos diferentes contextos.

Como aponta a primeira das Competências Gerais da Base: “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2017/18, p. 85).

É uma construção social no sentido de que toda identidade é relativa, de maneira que ela nunca se coloca de uma forma absoluta, ela é sempre “em relação à”. Por exemplo, “fulano” e “ciclano” estão no exterior e são brasileiros. Dentro do Brasil “fulano” é gaúcho e “ciclano” é curitibano. Ou seja, ela é relativa, porque a identidade se constrói em relação. Ela é circunstancial porque ela se modifica a todo momento, quando se está trabalhando, se é professor, de repente se está num curso de línguas, se é aluno.

Dependendo do local no qual as pessoas se colocam, se assume um outro tipo de identidade. Igualmente, identidade é um fenômeno político. Identidades são construções políticas. Um exemplo: os políticos, em geral, essencializam a identidade, pois quando dizem: “eu represento a comunidade LGBTQTS”, “eu represento as mulheres” etc. sabe-se que se é muitas coisas ao mesmo tempo (e que nem sempre estão de acordo), mas quando se assume uma identidade política a tendência é selecionar uma identidade, conforme as questões debatidas ao longo deste trabalho sobre heterodiscurso. Ou seja, identidades são construções sociais, relativas, circunstanciais, políticas e alternativas no sentido de que dependendo da situação altera a identidade. Identidades são construções sociais continuadas, permeadas de/nas diversas instâncias da vida, porque sempre se adicionam novas identidades.

Por isso que, como no exemplo citado, se encontra uma pessoa X no exterior, ela será brasileira, se encontrar pessoa X no Brasil, vai dizer que é gaúcha, se encontrar a pessoa X em Porto Alegre, vai dizer a cidade, se encontrar a pessoa X na sua cidade, vai dizer o bairro, se encontrar pessoa X no bairro, vai dizer que a pessoa é da rua X, se encontrar pessoa X na sua rua, vai dizer onde mora, pois os bairros têm identidades, as cidades têm identidades.

Assim, é interessante pensar identidades sociais como categorias sociais muito escorregadias, é mais interessante prestar atenção em como se constrói a identidade em diferentes contextos em diferentes momentos. E isso tem a ver com ideologias, com políticas de línguas, com educação, com o próprio conceito de língua(gem) estabelecida pelo Estado e por documentos norteadores de ensino,

sobretudo com glotopolítica, pois, como vimos nas primeiras seções deste trabalho, a perspectiva glotopolítica engloba diversas práticas sociais, diversas instâncias sociais, econômicas e ideológicas, os contextos sócio-históricos, as identidades etc.

Tais questões coadunam com a perspectiva dialógica da língua(gem), entendendo, assim, que é muito mais produtivo, interessante e importante, entender e estudar as relações que se constituem entre os sujeitos, nos seus momentos de fala, fazendo com que esse sujeito se reconheça e signifique na língua(gem), do que apenas estabelecer classificações e nomear/denominar sentenças, como a concepção de linguagem como expressão do pensamento, abordada pela gramática tradicional; A linguagem (apenas) como instrumento de comunicação, do estruturalismo, por exemplo.

Como muito bem aponta Lagares (2018), a prática glotopolítica, segundo Guespin e Marcellesi (1986), definida como liberalismo, seria uma atitude conservadora que visa favorecer certa manutenção da ideologia dominante, como é o caso da Base, pois anterior à ela existem os PCNs. Conforme Lagares (2018), “como política, seria insustentável, dada a onipresença da ação estatal no que diz respeito às línguas, de maneira que existe sobretudo na forma de discurso” (p. 35). Entende-se, assim, que as questões glotopolíticas estão imbricadas nas questões estruturais dos documentos norteadores de ensino, uma vez se pode observar consequências linguísticas em qualquer mudança social.

Neste caso, a BNCC, enquanto documento, figura-se como normatizador, sobretudo no ensino de LP. Essas decisões sobre a língua(gem) e o conteúdo de LP da BNCC exercem efeitos glotopolíticos, uma vez que esses jogos de força entre Governo e Sociedade estipulam e influenciam diretamente na vida dos sujeitos. As tomadas de decisões sobre a língua deveriam prever a participação dos sujeitos envolvidos no sistema educacional, no mínimo, entendendo que esse debate envolve questões de identidades sociais e práticas de linguagem.

Como aponta Lagares (2018), em paráfrase de Guespin e Marcellesi (1986),

Os usuários também deveriam ter elementos para elaborar suas representações de linguagem (...) para poderem expressar suas necessidades com maior liberdade. Isto é, essa política de informação deve tirar os linguistas de uma posição de poder baseada num saber sobre a linguagem que desconsidera gastos sociopolíticos fundamentais, mas, por outro lado, os falantes teriam direito também a contar com os conhecimentos construídos pelas ciências da linguagem, para serem capazes de superar afirmações do 'pseudo-bom senso' que, com frequência, acabam negando a amplas parcelas da população o direito à fala (LAGARES, 2018, p. 33, grifos do autor).

Nesse sentido, a questão para que ensinar LP, envolve tanto uma concepção de linguagem, aqui enunciativo-discursiva, quanto uma postura relativamente à educação e à política, uma vez que toda metodologia de ensino está articulada por uma opção política com os mecanismos utilizados em sala. Os conteúdos, os enfoques que se dá a eles, as estratégias de trabalho como sujeitos, sistemas de avaliação etc., tudo corresponderá ao caminho optado, e não apenas uma estruturação/segmentação/fragmentação/instrumentalização de conteúdos.

Nesse sentido, todo esses conhecimentos linguísticos operam em todos os campos/esferas de atuação. Ainda, segundo a Base, essa separação das práticas (de uso e de análise) se dá apenas para fins de organização curricular,

(...) já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam (quando se lê algo no processo de produção de um texto ou quando alguém relê o próprio texto; quando, em uma apresentação oral, conta-se com apoio de *slides* que trazem imagens e texto escrito; em um programa de rádio, que embora seja veiculado oralmente, parte-se de um roteiro escrito; quando roteirizamos um *podcast*; ou quando, na leitura de um texto, pensa-se que a escolha daquele termo não foi gratuita; ou, ainda, na escrita de um texto, passa-se do uso da 1ª pessoa do plural para a 3ª pessoa, após se pensar que isso poderá ajudar a conferir maior objetividade ao texto). Assim, para fins de organização do quadro de habilidades do componente, foi considerada a prática principal (eixo), mas uma mesma habilidade incluída no eixo Leitura pode também dizer respeito ao eixo Produção de textos e vice-versa. O mesmo cabe às habilidades de análise linguística/semiótica, cuja maioria foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos. São apresentados em quadro referente a todos os campos os conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros (BRASIL, 2017/18, p. 80).

A área de LP é assim desenvolvida na BNCC em consonância com as demais diretrizes já vigentes no país (BRASIL, 1998, 1999, 2002, 2006), sobretudo, no que diz respeito à abordagem de linguagem assumida: a perspectiva enunciativo-discursiva.

Citando os próprios PCNs, a Base retoma essa concepção de linguagem, afirmando que se trata de “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 citado por BRASIL, 2017/18, p. 65).

Sobre essa abordagem norteadora, a Base ainda relembra:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre 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 textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017/18, p. 78).

A ênfase dada a essa perspectiva levanta desafios para o ensino uma vez que a língua em uso, por via dos textos, se relaciona também com o uso de outras semioses. Isso significa, portanto, que o português não é uma unidade estática ou apresenta uma única forma de falar.

Entretanto, toda essa heterogeneidade não é confusa ou desordenada, pois é condicionada por variados fatores e segue determinados princípios (GOMES, SOUZA, 2017). Toda essa complexidade mostra que a língua pode ser considerada um sistema, porém sempre em movimento, reorganizando-se e inserindo num ambiente de uso linguístico (FARACO, 2004).

Operando sobre sua própria língua, o educando vai se tornando ciente dos recursos de que dispõe, bem como busca outras estratégias, potencializando suas habilidades para as diversas atuações sociais. Muito mais do que “ter a posse” ou síntese do conhecimento em foco, aspira-se a que o aluno reelabore suas compreensões sobre o português e reconheça os saberes obtidos como estratégias ou mecanismos linguísticos a serem empregados em futuras situações de uso social da língua.

4.1.2 Análise Crítica sobre o documento da BNCC

Qual o motivo de querer estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular? Um meio possível de favorecer o sujeito aprendente pode ser um movimento contrário, ou seja, em vez de generalizar mais a educação, poderia se especificar

mais, a ponto de que cada aluno seja atingido na sua individualidade – lembrando que, embora haja alteração de governo, seja ele federal, estadual e municipal, em teoria, a Base continua sendo a mesma, estando, assim, de certa forma, alheia à essas mudanças. Uma vez que, quanto mais personalizada é a educação, tanto mais é eficaz (BRUNER, 1976). Qual é o verdadeiro objetivo da BNCC então? Não foi criada para ensinar, pois não é necessária para fins pedagógicos estabelecer uma Base Comum. Ela parece ter sido estabelecida por ser um ótimo meio para que se consiga difundir uma ideologia por toda a sociedade.

O caminho mais adequado, menos problemático para um ideólogo, é estabelecer-se por meio do sistema educacional – que no Brasil, por exemplo, deveria ter sistemas plurais de educação, não por ser uma União de Entes Federativos, mas pelo fato de esses Entes Federativos terem sistemas ainda mais locais de ensino, que deveriam estar ainda mais ordenados para atender os alunos de determinadas áreas específicas. Agora, para impor uma ideologia sem entraves e fazer ela prosperar, o melhor caminho para isso é centralizar a educação.

Lembrando que de acordo com a troca de Ministros da Educação, conforme mencionado em nota de rodapé, anteriores ao Golpe de Estado à presidenta Dilma Rousseff, já não era o mesmo do (des)governo do ex-(des)presidente Michel Temer. Dito isso, o(s) Ministro(s) da Educação pode(m) ser questionado(s): ele(s) realmente é(são) consciente(s) de tudo isso que está na Base?

Entendendo que o MEC é aparelhado, de todos os Ministérios da República ele é o mais aparelhado. Não apenas o MEC, mas o Fórum Nacional de Educação; o Conselho Nacional de Educação; e outros órgãos de educação, são completamente aparelhados no país. Somando-se a isso, tem-se todo um trabalho em nível internacional, de Fundações, de pessoas cuja intencionalidade não é/foi bem conhecida pelo(s) Ministro(s) e pelas pessoas que compõem todo o MEC no país.

Nesse sentido, voltando à introdução do documento:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. 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, 2017/18, p. 21).

Sobre a questão dessa primeira responsabilidade da União, de o currículo se alinhar e almejar partir da formação de professores, ou seja, *a priori*, não será definido o que deve ser ensinado, mas “nós” iremos formar “vocês” para ensinarem aquilo que “nós” definirmos. É o que acontece ao se levar a Base adiante nos currículos dos Estados e dos Municípios, os Entes Federados terão que operar a BNCC por meio dos seus próprios currículos, de modo que tudo o que está na Base seja efetivado.

O ponto das competências corrobora com a questão mencionada, pois:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017/18, p. 08).

Está sendo dito que há um outro tipo de conhecimento, que não o teórico, mas sim o prático, aquele que se dá para a prática na sociedade.

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. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017/18, p. 14).

São competências que se contrapõem com a concepção de conhecimento desinteressado e erudito com o fim em si mesmo, conforme foi apontado na terceira versão da BNCC (2017) – cuja circulação foi interrompida, não consta mais no site do Governo, mas salvo em documento – ou seja, não se quer educar para que se adquira conhecimento, para que se tenha validade em si mesmo. O sujeito terá que deixar de lado todo o conhecimento que tem validade em si mesmo, para se dedicar apenas aos conhecimentos que servem *utilitariamente* para alguma finalidade na sociedade.

O conhecimento é assumido não mais como um bem público, comum, mas sobretudo como um bem comercializável, dado a estruturação e os códigos presentes na Base. Parece que, a economia é que determinará o conteúdo da aprendizagem, como já ocorre no caso semelhante em relação ao ENEM em que os conteúdos das escolas (privadas, na sua grande maioria) são baseados no ENEM, servindo o exame, muitas vezes, como um currículo, para o acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, a melhores condições de trabalho.

A visão é centrada na importância dos exames nacionais, das disciplinas consideradas “essenciais”, das “competências-chave”, das “qualificações básicas” ou dos “saberes fundamentais”, “segundo uma visão amputada e fragmentada do currículo escolar. Como aponta Lima (2012, p. 22), (...) uma nova hierarquização dos saberes escolares está em curso, em função da competitividade econômica e da empregabilidade”.

Qual a pertinência? Antigamente a Educação Tradicional e a Educação Clássica eram modelos educacionais baseados na assimilação de conteúdo (MCLUHAN, 2012). Ou seja, na medida em que se adquire conteúdo, vai se verificar se aquele conteúdo corresponde a realidade. Na Educação Tradicional não se estuda conteúdos, se estuda a realidade, comparada com os conteúdos que o sujeito vai abstraído, que são ferramentas para conhecer e para explorar a realidade. Assim, uma vez que se confere o conteúdo com a realidade e há uma adequação daquilo que foi abstraído com a coisa em si, com a realidade, nesse momento, *brilha a luz da verdade*. Faz-se a experiência da verdade, que não foi posta por ninguém, mas, sim, foi verificada pelo próprio exercício do intelecto de que a verdade (momentânea, certamente) realmente é aquela.

Isso permaneceu na Educação Clássica, mas o primeiro passo da Educação Clássica é a gramática. O elemento do *trivium* (MCLUHAN, 2012), depois vem a lógica, quase o mesmo processo. Lê-se para adquirir conhecimento e, uma vez que o adquirir, medita-se sobre o conhecimento adquirido e percebe se a realidade está refletida nela, como um espelho. Uma vez ocorrendo a adequação de uma com a outra, percebe-se que a verdade possui uma arquitetura lógica.

Tudo isso, para entrar no ponto central: o surgimento da Revolução Industrial. Com a Revolução Industrial, surge a necessidade de não mais educar as pessoas para a realidade (YALE, 2016), mas, se o objetivo não é mais esse, é, outrossim, para fortalecer o sistema econômico, criar uma grande empresa, na qual todos serão

operários. Com esse pensamento, pode deixar o conteúdo de lado e criar uma educação por competências em que não tem mais sentido o conhecimento desinteressado e erudito, com fim em si mesmo, tendo, assim, apenas o conhecimento *utilitarista*, ou seja, voltado para o mundo do trabalho.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas** (BRASIL, 2017/18, p. 28, grifos do documento).

Aqui, pode ser visto um modelo pedagógico organizado por Bloom (1956) e os discípulos da sua taxonomia dos modelos educacionais. Bloom (1956) troca a educação de eixo, ou seja, não é mais teórica, não vai mais se educar para conhecimento, para o conteúdo, se educa apenas para competências e habilidades, para que as pessoas aprendam a se desenvolver na prática, *operativamente*. Isso se resgata nesse trecho, mas permeia todo o documento, como uma nota de fundo. Se abandona um paradigma, o da verdade, e se abraça um outro, que é a ação, a formação do indivíduo apenas para a *práxis*, apenas para o trabalho.

Como bem aponta Lima (2012), sempre que o padrão econômico é tido como uma referência hegemônica dominante no Estado e serve de referência para a educação e promoção das aprendizagens, “é como se a economia esgotasse a pluralidade das motivações humanas e a re-humanização da educação resulta mais difícil (p. 25)”.

Num passado não muito distante, a educação do povo não tinha muita serventia e ele ainda se arriscava em ser “contaminado” pela cultura letrada, “com prejuízo para a sua celebrada rusticidade e autenticidade (LIMA, 2012, p. 27)”. No presente, pelo contrário, parece que a educação tudo pode e tudo deve realizar, “sobretudo quando funcionalmente adaptada as imperativos da economia, reconvertida em aprendizagem (LIMA, 2012, p. 27)”.

5 CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo geral dissertar sobre a perspectiva glotopolítica, analisando o conceito de língua(gem), no componente de LP do documento Base Nacional Comum Curricular, a partir da definição dos critérios de análise estabelecidos e mencionados no percurso metodológico e desenvolvidos ao longo do texto.

Entender que a perspectiva enunciativo-discursiva da língua(gem) circunda a Base, possibilitou um entendimento glotopolítico do papel da LP no ensino e na sua relação com o sujeito aprendente. O modo como as práticas de linguagem (eixos) aparecem distribuídas nos conteúdos a serem ensinados é semelhante aos demais documentos anteriores a BNCC, trazendo inovação com a inserção da tecnologia em todos os eixos.

A concepção enunciativo-discursiva, descrita no documento em si não se sustentou na distribuição das práticas de linguagem (eixos) e nos objetos de conhecimento (conteúdos) dentro do componente de Língua Portuguesa, gerando uma fragmentação do conhecimento que o sujeito deve aprender na etapa escolar do EF-AF e EM.

Sobre o EM, o documento não levanta nenhuma indicação de conteúdo, ficando a critério da proposta do Novo Ensino Médio (NEM). Assim, a análise feita no EM foi, de certa forma, parcial, apenas em cima do que prediz a Base, com ideias e objetivos do que se espera nessa etapa escolar.

O conteúdo, como exposto na análise, aparece no documento de forma básica, instrumentalizada, não condizendo com a concepção enunciativo-discursiva e nem com as práticas de linguagens. A perspectiva enunciativo-discursiva é interessante quando se pensa num ensino articulado com a realidade do sujeito, da língua, da sociedade, o que, em certa medida, pode ter feito com que a análise ficasse muito descritiva e com pouca arguência – ainda, por conta das 52 páginas de descrição dos conteúdos do EF-AF, não foi possível contemplar todos os objetos de conhecimentos na análise.

A última questão visou refletir se a concepção de língua(gem) sustenta um ensino embasado teoricamente e prepara o sujeito para a vida real e subsidia condições para que ele atue, significativa e criticamente na sociedade em que ele vive, promovendo, assim uma EL. A resposta foi negativa, embora a tecnologia e as

semioses estejam presentes em todo o documento, ela não está articulada com a realidade de cada prática de linguagem (eixos) e nem com os campos de atuação propostos.

Por essas questões, podemos chegar ao entendimento de que a LP da Base é um revestimento de uma Língua Nacional, Oficial do Estado e integralmente hipostasiada. Não bastasse a relação dos conteúdos, embora cada ente federado tenha liberdade para alterar, ela não dá conta de uma educação integral, no sentido interino do sujeito, que se preocupa com a integridade cultural, moral, ética e intelectual.

De maneira geral, é inegável o significativo avanço em relação ao trabalho com textos multissemióticos. A Base, de fato, reconhece a importância de desenvolver no aluno a habilidade de lidar com as diferentes linguagens em textos múltiplos. Agora se faz necessário mostrar à escola, aos professores e a toda a rede que responde pela educação como integrar as diferentes habilidades no ensino da LP. Nesse sentido, é interessante refletir não só sobre o uso das unidades semióticas, mas também, e sobretudo, que elas sejam observadas na construção textual de modo integrado, proporcionando toda a complexidade presente no funcionamento da linguagem.

Entre progressos, impasses, indagações que a BNCC suscita no tocante à língua(gem) em sala de aula, é possível, por fim, afirmar que a Base propõe sim novos pontos nessa trajetória do ensino de LP. Mas não podemos negar que estamos vivendo uma mudança de paradigma nas políticas educacionais e linguísticas, devido ao deslocamento de alguns conceitos, como o de *educação* para o conceito de *aprendizagem*.

De um lado, vemos a sociedade, de outro, o mercado e o Estado. Todos estão em transição nesse mundo agitado e globalizado. As formas de controle descentralizadas e individuais da sociedade em impasse com a sistematização e com o controle centralizado do mercado e do Estado, geram, sim, um discurso que tenta sustentar uma aprendizagem baseada em estratégias para a competição econômica, focada na criação de empregos – ponto ótimo economicamente e para a sociedade, mas não visando uma competição econômica onde a criação de empregos requer apenas um sujeito instrumentalizado e que desempenhe sua função sem muita possibilidade de capacitação e de ascensão.

A tecnologia muitas vezes é acionada como parte das justificativas no ensino e aprendizagem, de maneira geral, e ser capaz de se adaptar e de ser funcional, como intuito de que o trabalhador fará suas atividades mais rápido, e mais inteligentemente, ascendendo o mercado da economia global do empregador.

Uma aprendizagem mais democrática, no sentido proposto por De Mauro (2018), para o mundo do trabalho seria capaz de compreender não apenas as habilidades técnicas consideradas necessárias, mas também competências *críticas*, habilidades de *transformação*, capacidades de *imaginação* e de *criatividade* indispensáveis à interpretação e à transformação social do mundo, ou seja, uma Educação Linguística para além dos muros da escola, da tecnologia, da gramática, das línguas etc., mas uma Educação que corrobore com a consciência, a dignidade, o comprometimento, as habilidades, a cultura etc., dos sujeitos. Não apenas restrita à instrumentalização do conhecimento, como pode ser observado na Base Nacional Comum Curricular e que, daqui alguns anos, será vista, em prática, na rua, pois “(...) a escola tradicional ensinou *como se deve* dizer uma coisa”. Já a escola democrática, então, ensinaria “*como se pode* dizer uma coisa” (DE MAURO, 2018, p. 84, tradução livre, grifos do autor)⁴².

Podemos dizer algo desenhando, cantando, imitando; bem como podemos dizer em português, em inglês, em LIBRAS; dizer com uma sintaxe simples; com palavras antigas ou novas; podemos falar a partir de um lugar: como um professor, como um administrador. Podemos gritar, escrever em letras garrafais, podemos nos silenciar etc. Infinitas são as possibilidades do campo do dizer, do como dizer, de quem diz, sobre isso, a perspectiva heterodiscursiva da língua(gem), utilizada sob a ótica de Volóchinov (2006 ([1979])), pode auxiliar no pensamento de EL.

Assim, este trabalho pode servir como arcabouço para se pensar os currículos, ainda em construção, dos Estados e Municípios; para refletir sobre a concepção de língua(gem) presente no documento e o que de fato se está fazendo dentro da sala de aula; para futuras pesquisas no campo do ensino-aprendizagem de língua(s), entendo, aqui, que ela pode representar muitos dos estrangeiros migrantes no país, uma vez que se pressupõe uma concepção enunciativo-

⁴² No Original: L'abitudine all'addestramento monolingüistico ha privato e priva la scuola di immensi campi d'applicazione didattica, di sperimentazione, di intelligente costruzione di esperienze comunicative. La scuola tradizionale ha insegnato *come si deve* dire una cosa. La scuola democratica insegnerà *come si può* dire una cosa, in quale fantastico infinito universo di modi distinti di comunicare noi siamo proiettati nel momento in cui abbiamo da risolvere il problema di dire una cosa (DE MAURO, 2018, p. 84).

discursiva, é possível que esse migrante se sinta contemplado com o ensino de LP, embora algumas práticas tenham de ser revistas; para formação de professores, uma vez que os currículos dos cursos de licenciaturas também estão sendo alterados e reformados; e para (re)pensar o próprio construto da nossa LP e como ela se integra na vida de cada aprendente em formação e como que isso vai ser externalizado para/no futuro do país.

Reiterando Lima (2012, p. 41), “aprender para ganhar é o nome do jogo da aprendizagem ao longo da vida no Século XXI”. A educação ao longo da vida pode ser necessária, atender as demandas sociais e econômicas, isso não se pode negar, faz parte, mas não se pode ignorar as responsabilidades sociais e humanas em detrimento da economia e da globalização. A educação, assim, vai se transformando em mero treinamento de pessoas para a qualificação, de acordo com as exigências do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática: por ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Gramática Contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. In: **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, pp. 63-81, 2005.
- BAGNO, M. O que é uma Língua? imaginário, ciência & hipóstase. In: LAGARES, X; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, pp. 355-387, 2011.
- BAGNO, M. **Objeto Língua**. São Paulo: Parábola, 2019.
- VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006 [1979].
- BAKHTIN, M. **Questões de Estilística no Ensino da Língua**. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. Heteroglossia as Practice and Pedagogy. In: A. Blackledge, A. Creese (eds.), **Heteroglossia as Practice and Pedagogy**, New York; London: Springer Science, 2014.
- BLOOM, B. SE; et al. **Taxonomy of Educational Objectives**. New York: David Mckay, 1956.
- BRUNER, J. **Uma Nova Teoria da Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1976.
- BRASIL. **Constituição Brasileira**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: quinto e sexto ciclos do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. **Complemento aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – LEI Nº 13.005/2014**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017/18.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>.

BRIGHT, W. **International Encyclopedia of Linguistics**, v. 4. Oxford: Oxford University Press, 1992.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad.: Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

BRUNER, J. **Uma Nova Teoria da Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Ed. Bloch, 1976.

CAMERON, D. Ideology and language. In : **Journal of Political Ideologies**, 11(2), 141-152, 2006.

COOPER, R.L. **Language Planning and Social Change**. Cambridge University Press, 1989.

DE MAURO, T. **l'Educazione Linguistica Democratica**. Roma: Editori Laterza, 2018.

DOVCHIN, S; PENNYCOOK, A.; SULTANA, S. Transglossia: From Translanguaging to Transglossia. In: **Popular Culture, Voice and Linguistic Diversity: Language and Globalization**. Palgrave Macmillan: Cham, 2018.

FARACO, C. A. Norma-Padrão Brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola 2008.

FARACO, C. A. **História Sociopolítica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERREIRA, L. **Política Linguística: a historiografia da oferta de línguas estrangeiras no Brasil e a Intercompreensão como ferramenta de valorização do Plurilinguismo**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguístico) – UFPR. Curitiba, p. 85. 2018.

FONSECA, S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: **O Texto na Sala de Aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. (Org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2002.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, A.; SOUZA, S. Os Módulos da Sequência Didática e a prática de Análise Linguística: relações facilitadoras. **Con(Textos) Linguísticos**, Vitória, v.9, n.14, p. 8-22, 2015.

GOMES, A.; SOUZA, S. O Ensino de Gramática e as Articulações teórico-metodológicas da Prática de Análise Linguística. **Work. Pap. Linguíst.**, 18(2): 50-68, Florianópolis, ago./dez., 2017

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J-B. Pour la Glottopolitique. **Langages**, 83, p. 5-34, 1986.

JOHNSON, D. **Language Policy**. Londres: Palgrave Macmillan UK, 2013.

KAPLAN, R. B.; BALDAUF, R. B. **Language Planning: From Practice to Theory**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

LAGARES, X. C. **Qual Política Linguística? desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018.

LIMA, L. **Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir**. São Paulo: Cortez, 2012.

MALFACINI, A. C. S. Breve Histórico do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de Materiais Didáticos apostilados. **IDIOMA**, Rio de Janeiro, no. 28, p. 45-59, 1o. Sem., 2015.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MCCARTY, T.L. **Ethnography and Language Policy**. London: Routledge, 2011.

MCLUHAN, M. **O Trivium Clássico: O Lugar de Thomas Nashe no Ensino de Seu Tempo.** São Paulo: É Realizações, 2012.

MOITA LOPES, L. P. Introdução – Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-65.

ORLANDI, E. P.; SOUZA, T. C. C. A Língua Imaginária e a Língua Fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E. P. **Política Linguística na América Latina.** Campinas: Pontes, 1988.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

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

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic Culture and Language Policy.** London: Routledge, 1996.

SOARES, M. Português na Escola: história de uma disciplina curricular. Materiais Escolares: história e sentidos. **Revista de Educação.** Brasília, vol. 25, no 101, out/dez., 1996.

SOUZA, P. **A Revolução Gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002.** São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SOUZA, S. A Análise Linguística no Livro Didático: um olhar reflexivo sobre a coleção *Português: Linguagens* e sua articulação com o PNLD, PCN E PCN+. **Revista Alumni,** Vol. 4, n. 8, Dez., p. 42-42, 2016.

SPOLSKY, B. **Language Policy.** Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, B. Towards a Theory of a Language Policy. **Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)** 22/1: 1-14, Philadelphia, 2007.

TURNER, M.; LIN, A. Translanguaging and Named Languages: productive tension and desire. In: **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,** DOI: 10.1080/13670050.2017.1360243, 2017.

TOLLEFSON, J.W. **Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community.** London: Longman, 1991.

TOLLEFSON, J.W. **Language Policies in Education: Critical Issues,** 2nd edition. London and New York: Routledge, 2013.

WOOLARD, K.; SCHIEFFELIN, B. Language Ideology. In: **Annual Review of Anthropology,** 23, 55-82, 1994.

WOOLARD, K. A. Introduction. Language Ideology as a Field of Inquir. In: SCHIEFFELIN, B.; WOOLARD, K.; KROSKRITY, P. (Orgs.). **Language Idéologies: Practice and Theory**, New York, Oxford University Press, 3-47, 1998.

YALE, U. **A Educação Superior e o Resgate Intelectual**. O Relatório de Yale de 1828. Campinas: Vide Editorial, 2016.