


A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM: PRESSUPOSTOS IDEOLÓGICOS DE BASE

THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE (BNCC) AND LANGUAGE TEACHING AND LEARNING: BASIC IDEOLOGICAL ASSUMPTIONS

LA BASE CURRICULAR NACIONAL COMÚN (BNCC) Y LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS: SUPUESTOS IDEOLÓGICOS BÁSICOS

 <https://doi.org/10.56238/arev7n7-145>

Data de submissão: 10/06/2025

Data de publicação: 10/07/2025

Sérgio Gomes de Miranda

Doutor em Letras e Linguística

Professor Efetivo da Universidade Estadual de Goiás – UEG

Senador Canedo, Goiás, Brasil

E-mail: sergio.miranda@ueg.br

RESUMO

Este texto sintetiza o Projeto de Pesquisa: “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino-Aprendizagem da Linguagem: pressupostos ideológicos de base”, desenvolvido no período 2023-2025. Seu Problema: como o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa está orientado ideologicamente na BNCC, mais especificamente no Ensino Médio? Trata-se de um estudo qualitativo, do qual participaram onze docentes da educação básica que atuam na região metropolitana de Goiânia. Os Instrumentos do estudo foram: questionário e entrevista, os quais serão descritos e analisados aqui, na forma de síntese.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Linguagem. Pressupostos Ideológicos. BNCC.

ABSTRACT

This text summarizes the research project: "The National Common Curricular Base (BNCC) and Language Teaching and Learning: Basic Ideological Assumptions," developed from 2023 to 2025. The problem: how is Portuguese language teaching and learning ideologically oriented in the BNCC, specifically in high school? This is a qualitative study involving eleven elementary school teachers working in the metropolitan region of Goiânia. The study instruments were a questionnaire and an interview, which will be described and analyzed here in summary form.

Keywords: Teaching and Learning. Language. Ideological Assumptions. BNCC.

RESUMEN

Este texto resume el proyecto de investigación "La Base Curricular Nacional Común (BNCC) y la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas: Presupuestos Ideológicos Básicos", desarrollado entre 2023 y 2025. El problema: ¿cómo se orienta ideológicamente la enseñanza y el aprendizaje de la lengua portuguesa en la BNCC, específicamente en la educación secundaria? Se trata de un estudio cualitativo con once docentes de primaria de la región metropolitana de Goiânia. Los instrumentos del estudio fueron un cuestionario y una entrevista, que se describen y analizan a continuación de forma resumida.

Palabras clave: Enseñanza y aprendizaje. Lengua. Presupuestos ideológicos. BNCC.

1 INTRODUÇÃO

Este texto sintetiza o Projeto de Pesquisa: “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus Pressupostos Ideológicos para o Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa”, desenvolvido durante os anos 2023 a 2025, no âmbito de minhas atribuições como docente efetivo no Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás – UEG. O estudo buscou a compreensão dos impactos nas bases paradigmáticas e ideológicas do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, trazidos pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir da relação teoria-prática, pela participação de docentes que atuam no dia a dia da escola básica no Ensino Médio: concepções, práticas, posturas, temas impostos por essa mudança ao trabalho docente na escola básica.

Da perspectiva teórica que orientou a pesquisa e a produção deste texto, defende-se que estamos atravessando um embate paradigmático e ideológico entre a Modernidade e a Pós-modernidade nas ciências, em geral, e nos estudos da linguagem, especificamente. Esse confronto de paradigmas nos direciona para outros conceitos, métodos, instrumentos, meios; outras práticas, ferramentas e abordagens dos problemas, bem como une este trabalho a uma série de outros/as estudiosos/as engajados/as na construção de uma agenda anti-hegemônica para pensar e fazer a pesquisa e o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Como argumenta Moita Lopes (2013), novas teorizações e novas percepções das ideologias linguísticas são importantes, para lidar com as várias naturezas que constroem a língua: “[a]s ideologias linguísticas são múltiplas e advêm de perspectivas políticas, culturais e econômicas específicas” (MOITA LOPES, 2013, p. 21).

O foco da crítica posto aqui carrega o entendimento de que, tanto nas práticas da pesquisa quanto nas práticas de ensino-aprendizagem, o paradigma da modernidade deturpa o objeto “Língua Portuguesa”, por meio de sua rede ideológica de base e de seus pressupostos epistemológicos. O Problema que impulsionou a pesquisa foi: como o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa está orientado ideologicamente na BNCC, mais especificamente no Ensino Médio? Seu Objetivo Geral consiste em analisar as bases ideológicas que orientam o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na BNCC, no denominado Novo Ensino Médio. Para buscar uma resposta ao problema e tentar alcançar esse objetivo, outros objetivos específicos foram estabelecidos: analisar qual é o conceito de linguagem expresso nos documentos oficiais que compreendem a implantação da BNCC e qual é a sua adesão paradigmática; analisar como os/as docentes participantes da pesquisa avaliam as orientações teórico-conceituais que compõem a BNCC e como avaliam sua implantação prática; analisar como estão orientados os conceitos e as práticas de interdisciplinaridade e de letramentos na BNCC. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, que pretendeu estudar a Linguagem e suas práticas em seu contexto

real de ocorrência, produzidas e disseminadas pelos/as docentes participantes do estudo e em documentos oficiais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 PRESSUPOSTOS DE BASE: O CONFRONTO PARADIGMÁTICO

Conforme nos ensina um dos maiores expoentes nessa reflexão, de acordo com Morin (2003, p. 41), “os paradigmas são os princípios dos princípios, algumas noções mestras que controlam os espíritos, que comandam as teorias.” Conforme esse autor argumenta, o “paradigma impera sobre as mentes porque institui os conceitos soberanos e sua relação lógica (disjunção, conjunção, implicação), que governam, ocultamente, as concepções e as teorias científicas, realizadas sob seu império” (MORIN, 2003, p. 114). Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 37) tornam essa visão mais simples de ser entendida, ao argumentarem que “qualquer atividade metódica existe em função de um paradigma que dirige uma práxis cognitiva”. Para eles, não há uma separação entre o método e o paradigma.

Nos estudos linguísticos, especificamente, o confronto entre as ideologias e os pressupostos de base dos paradigmas da modernidade e da pós-modernidade se dão da seguinte forma, como explica Agha (2007). O referido estudioso traz uma análise dos estudos de Saussure, de Bloomfield e de Chomsky, como representantes fundamentais para a compreensão dos estudos da linguagem no século passado. Com base em Agha (2007), a linguística moderna se caracteriza, primeiro, por ser *extracionista*; isto é, pela extração da língua do interior da totalidade da linguagem. Inventa uma língua ideal, como recorte, denominado por Agha (2007) de redução metonímica. Não existe a abordagem da linguagem de forma complexa, sobretudo no tocante às práticas variantes que aparecem no discurso. Outra característica é o aspecto *restritivista*, que denomina a criação de limites restritos disciplinares, ao passo que institui o que é fazer linguística e o não fazer linguística. Por fim, a modernidade é *exclusionista*; ou seja: delimita-se, previamente, quem pode e quem não pode ser chamado de linguista. A perspectiva estruturalista da linguagem e a idealista da linguagem é que podem trazer ao/a estudioso/a esse título.

Do outro lado desse confronto paradigmático nos estudos linguísticos, Agha (2007) elege o trabalho de Franz Boas e apresenta os três aspectos do projeto epistêmico boasiano. O primeiro aspecto é o *expansionista*: a linguagem é concebida em sua formação histórica, cultural, social e discursiva. O olhar científico privilegia as práticas e as variações da linguagem postas em discursos e contextos reais de interação. Outro aspecto é o *integracionista*: a linguagem é abordada em seu contexto, nos diferentes e diversos gêneros de texto. As práticas de linguagem interessam para além das estruturas; os discursos interessam mais que as formas. O outro aspecto é o *colaborativo*: a linguística é integrada e, ao mesmo

tempo, integrante de um campo de atuação composto por diferentes disciplinas, as quais dialogam em projetos comuns. Os estudos sociais e linguísticos privilegiam a complexidade dos estudos da linguagem.

O estudo da mudança de paradigmas deve levar em conta o que Feyerabend (2011, p. 33. Grifos do autor) explica: “a ciência não conhece, de modo algum, “fatos nus”, mas que todos os “fatos” de que tomamos conhecimento já são vistos de certo modo e são, portanto, essencialmente ideacionais.” Em síntese, toda prática científica é, inerentemente, ideológica.

2.2 A REDE IDEOLÓGICA E A LINGUAGEM: MODERNIDADE; COLONIALISMO/NACIONALISMO; GLOBALIZAÇÃO

Para a melhor compreensão da rede ideológica que constitui a Modernidade, Moita Lopes (2006) esclarece que o posicionamento filosófico e teórico da Modernidade tende a ser muito bem demarcado por correntes e estudiosos que pretendem defender posições exclusivas. Por isso, há pouca convergência e contribuição entre as áreas distintas. Numa posição crítica a essa postura, Moita Lopes (2006) questiona se há lugar para o estabelecimento de reinos no tocante ao saber. Para esse estudioso, “[e]ssa indagação encerra em si um desafio para as formas tradicionais de organização do conhecimento em “igrejas” na academia, por assim dizer, nas quais não se pode entrar sem obter permissão ou visto” (MOITA LOPES, 2006, p. 19. Grifos do autor). Fabrício (2006) também critica que é comum na modernidade a ideia de substituição de um regime de verdades por outro. Nas palavras de Fabrício (2006):

[a] crítica contundente à tradição levada a cabo por marxistas, neomarxistas, frankfurtianos e por muitos linguistas filiados à linha crítica do discurso parece ter sucumbido a essa “tentação” de construção de novas certezas no processo de embate de ideias. (FABRÍCIO, 2006, p. 49. Grifos do autor)

Em um sentido crítico a respeito do papel que a linguística e a linguística aplicada têm desempenhado em suas pesquisas, Pennycook (2006) acentua que “a relação entre o sujeito e o discurso tem sido concebida de modo estático, no sentido de que um sujeito escolhe assumir uma posição de sujeito em um discurso pré-dado” (PENNYCOOK, 2006, p. 81). Kumaravadivelu (2006, p. 139) também critica a LA no contexto da Modernidade ao argumentar que “o tipo de LA associado ao modernismo trata a linguagem primariamente como um sistema e opera segundo um paradigma de pesquisa positivista e prescritivo.”

Moita Lopes (2013) também critica que as teorizações da linguística modernista funcionam como mantenedoras das “desigualdades de classe social, de raça, de gênero etc. em seus devidos

lugares por meio do ideal da língua pura, neutra, autônoma, transparente e representacional” (MOITA LOPES, 2013, p. 105). No sentido de tornar mais clara a posição modernista no trato da língua, Pinto (2013) explica que a “variedade culta pressupõe que ela corresponda a esses dois suportes da metalinguagem normativa ocidental: a escrita e a gramática” (PINTO, 2013, p. 127). Fabrício (2013) sintetiza muito bem a lógica vigente no pensamento moderno:

[a] lógica atuante nos pares opositivos língua/linguagem, cultura/natureza, nós/outros opera nos termos redutores da construção e da preguiça. Noções de língua como patrimônio compartilhada por todos e do mesmo modo, garantindo sua unidade, estabilidade e harmonia; de cultura uniforme, ilhada e isomórfica; e de identidades culturais claramente delimitadas, são tributárias de visões modernistas e colonialistas, construtoras de utopias linguísticas e monoculturais (Pratt, 1987), e, como colorário, das conhecidas fronteiras entre “nós” e “outros”. (FABRÍCIO, 2013, p. 151. Grifos do autor)

A posição hegemônica do Paradigma da Modernidade, criticada aqui neste trabalho, se mantém por motivo da rede de ideologias que lhe serve de base. Uma das correntes que compõem essa rede constitui um híbrido conceitual que os/as estudiosos/as têm chamado de Colonialismo/Nacionalismo. Makoni e Pennycook (2007) afirmam que as noções de línguas foram inventadas como parte dos projetos do cristianismo/colonialismo e do nacionalismo em diferentes partes do mundo. Eles alertam que esse projeto de invenção das línguas precisa ser entendido para além da tentativa europeia de construir um mundo à sua imagem, indo em direção ao projeto de construção da história dos outros povos para eles próprios, como uma forma de base para a governança europeia e a vigilância desses outros povos. Esse projeto é também responsável pelo desenvolvimento de nações imaginárias como foco central para a criação do Estado-Nação europeu. Assim, os colonizadores europeus inventaram a si mesmos e aos outros em um processo recíproco. Errington (2001) salienta que o domínio colonial reproduziu, em escalas menores, modos europeus de territorialidade, na forma de estratégias para controle de pessoas e de suas relações, por delimitar e afirmar o controle sobre uma área geográfica, assumida como culturalmente homogênea e limitada linguisticamente entre cidadãos nacionais dentro de Estados soberanos europeus. Para esse pesquisador, o trabalho missionário colonial apagou as formações sociais pré-coloniais e, também, deu origem a uma linguagem nova, ligada à estratificação socioeconômica que facilitou as agendas políticas e econômicas dos estados coloniais sancionados nesse trabalho.

Anderson (1983) ensina que o próprio conceito de nação advém da ideia de uma comunidade política delimitada e soberana, forjada pelo iluminismo europeu do século XVIII. Jacquemet (2005) ressalta que durante todo o século XIX e XX o legado desta forma de pensar a ligação entre território, tradição cultural e linguagem levou ao conceito de populações humanas como entidades delimitadas,

como entidades que são culturalmente, linguisticamente, e territorialmente uniformes. No tocante a isso, Signorini (2006) tece a crítica de que

[a] legitimidade do falante e de sua língua é consequência da aquisição dos padrões, ou seja, são as formas e funções instituídas pelas metapragmáticas institucionalizadas que legitimam e igualam os falantes porque apagam/neutralizam as diferenças (inclusive de cor, credo, gênero, condição socioeconômica, por exemplo). (SIGNORINI, 2006, p. 172)

Em sentido parecido, Moita Lopes (2013) levanta estes questionamentos:

[é] crucial discutir se vamos continuar encarando as línguas como sistemas autônomos, apagando o sujeito social, suas marcas sócio-históricas e ideológicas em seu corpo – e os sofrimentos ou vantagens que acarretam. Manteremos a ideia de que a língua corresponde a um estado-nação? (MOITA LOPES, 2013, p. 105. Grifos do autor)

No mesmo sentido, Pinto (2013) argumenta que “o discurso hegemônico que materializa o português finca raízes na invenção da nação portuguesa, e para isso esconde interações e conexões entre falantes” (PINTO, 2013, p. 126). Ela também afirma que essa homogeneidade esconde a “prefiguração identitária e sua hierarquia linguística”, como uma forma de controlar os grupos de falantes e configurá-los segundo o que é relevante aos recortes da pesquisa (PINTO, 2013, p. 133). Na opinião dessa autora, “a prefiguração da identidade de falante da língua portuguesa no Brasil precisa ser discutida à luz dos critérios de delimitação da hierarquia entre língua, dialeto e variedade” (PINTO, 2013, p. 139). Para fechar esse turno, vale trazer questão crítica levantada por Bagno (2013), ao criticar a ideia de pureza da língua estabelecida como reflexo de uma nação; a saber:

[o]nde viverá uma comunidade de seres humanos tão socialmente homogênea, tão isolada, tão distante de qualquer outro grupo de pessoas, que sua língua pôde permanecer imune a todo e qualquer contato e é, nos dias de hoje, o resultado puro e exclusivo de sua própria “deriva interna”? (BAGNO, 2013, p. 2013. Grifos do autor)

Outra corrente que estrutura essa rede ideológica recebe o nome de Globalização. Steger (2003) associa a Globalização às multidimensões sociais que exercem a criação, a multiplicação, a intensificação e o alargamento das trocas e das interdependências em dimensões mundiais, bem como, simultaneamente, torna as pessoas conscientes do aprofundamento das conexões entre o que é global e o que é local. Kumaravadivelu (2006) associa a Globalização ao período colonial moderno, ligando-a aos modelos de explorações comerciais lideradas por Portugal e Espanha, à industrialização inglesa e ao contexto pós-guerra franqueado pelos Estados Unidos. Como síntese disso, Kumaravadivelu (2006) expõe que, com os processos de globalização, “as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensa e imediatamente interligadas, de um modo que nunca ocorreu antes” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131). Outro aspecto importante destacado por esse autor é a

homogeneização cultural, cujo centro são os Estados Unidos, marcada pelo individualismo e o consumismo. O mesmo estudioso ressalta também que é possível identificar uma heterogeneização cultural, com o aspecto central do fortalecimento das culturas locais e das identidades religiosas diversas, trazendo, inclusive, um fundamentalismo perigoso, como resposta e defesa ao que se propõe como cultura global; ainda, segundo esse autor, na forma de síntese desses dois lados, é perceptível a tensão entre as forças de homogeneização e as de heterogeneização das culturas, de maneira concomitante, imbricando o que é global e o que é local. Kumaravadivelu (2006) sintetiza, em acordo com o *United Nations Report on Human Development* (1999: 29), que a Globalização atual se manifesta no mundo de três formas: na diminuição dos espaços nas vidas das pessoas; na diminuição do tempo, com o advento das tecnologias; no desaparecimento das fronteiras, pela dissolução do comércio, da informação, das culturas, das normas etc.

Na expansão das ideias a esse respeito, Moita Lopes (2006) salienta que, hoje, vivemos uma nova ordem mundial e um novo capitalismo, espalhado pelo mundo através das forças da Globalização. Para ele, esse fenômeno promove as elites e oprime as vidas locais: os primeiros “passam a viver transglobalmente”; esses últimos sobrevivem “sem alternativas ou ao lixo dos que vivem transglobalmente” (MOITA LOPES, 2006, p. 24). No sentido de problematizar esses contornos no campo da linguística aplicada, o referido autor levanta a seguinte questão-problema:

[c]omo esses aspectos de um mundo que faz a crítica da modernidade e que vive sob a chancela da globalização podem ser teorizados e encarados pela LA em países como o Brasil ou em regiões do chamado Primeiro Mundo, que estão longe de ter conseguido alcançar os ideais da modernidade e vivem na periferia da globalização? (MOITA LOPES, 2006, p. 24-25)

Nesse mesmo intento de esclarecer o contexto em que nos situamos, Moita Lopes (2013) argumenta que a modernidade recente é caracterizada pela diáspora dos processos sociais, econômicos, políticos, demográficos e culturais, aos quais agrupamos no título de Globalização. Nesse esteira, o citado autor caracteriza a Globalização como um mundo de compressão espaço-temporal, de choques e de mudanças socioculturais, da tecnologia digital, de hipersemiotização, de hibridizações, da superdiversidade, de imbricações entre o primeiro e o terceiro mundo, das fronteiras em fluxos; “um mundo em que a linguagem ocupa um espaço privilegiado. Este é um mundo no qual nada de relevante se faz sem discurso” (MOITA LOPES, 2013, p. 19).

No que diz respeito às políticas linguísticas no contexto da Globalização, Signorini (2013) argumenta que o capitalismo cria a associação dos mercados de produção e circulação de produtos linguísticos e semióticos em sinergia com os mercados de trabalho e de capitais. Segundo ela, desse jogo participam o Estado e as agências de letramentos mais tradicionais que conhecemos, tais como a

família, a escola, a igreja etc. A mesma autora expõe que, no interior desses processos globalizantes, tem-se a ideologia do globalismo, manifesta como a articulação entre ideias, crenças e valores, cujo empréstimo vem das forças do liberalismo. Signorini (2013) acrescenta que, em se tratando especificamente da Globalização Linguística, o melhor exemplo é o da “comoditização/mercantilização do inglês como bem de acesso ao mundo globalizado”, no sentido de garantir o “poder em redes sociais transnacionais e cosmopolitas através do acesso à informação e ao conhecimento” (SIGNORINI, 2013, p. 77). Gimenez e Monteiro (2010) argumentam em favor de que na escola o ensino seja voltado para a desconstrução de visões estereotipadas, contrariando essa visão de pensamento único que caracteriza a Globalização excludente. Para essas autoras, a Globalização coloca para a educação desafios cada vez mais complexos. Entretanto, na sua visão, a sala de aula deve ser “entendida como um lugar de reconstrução de identidades culturais [...], como um lugar de formação da consciência crítica, um dos caminhos possíveis para a construção de uma outra globalização.” (GIMENEZ; MONTEIRO, 2010, p. 214)

2.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ESFORÇOS PARA UMA MUDANÇA DO QUADRO AINDA ATUAL

Como já ficou expresso aqui neste trabalho, este estudo se alinha a uma agenda anti-hegemônica para a prática da pesquisa e do trabalho docente nos estudos da linguagem. Como ensina Kumaravadivelu (2006), “na procura de desconstruir os discursos dominantes, tanto quanto os contradiscursos, ao fazer indagações nos limites da ideologia, do poder, do conhecimento” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 139). Tal desconstrução implica a escolha de determinadas teorias, visões de mundo específicas, “de forma a abrir espaços para a criação de outros futuros sociais alternativos, mais justos e mais éticos” (MOITA LOPES, 2006, p. 52). Para imprimir essa desconstrução, é importante o entendimento de que, por qualquer transformação que a educação precisará passar, essa não será realizada em escala global, mas, ao contrário, ela será exercida em contextos locais, em ações situadas e caracterizadas pelas formas locais de existência. Fabrício (2006) explica que a linguagem deve ser vista de maneira “inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais.” (FABRÍCIO, 2006, p. 48).

Para Boaventura Santos (2008), hoje, são claros os sinais de uma crise do modelo de racionalidade científica da modernidade e, dessa maneira, surgem novas conceituações, novas formas de pensamento, novas abordagens de fenômenos até então não explicados. Nas palavras de Santos (2008, p. 55), “é o que se chama de crise de paradigmas e que geralmente leva a uma mudança de

paradigma”. A produção acadêmica só tem sentido se influir positivamente na vida prática das pessoas e em suas formas de conhecer. Interessados em novas maneiras de produzir conhecimento, Arnold et al (2012) defendem um contínuo entre a escola e a universidade, com o intuito de refinar a formação de professores/as e construir o desenvolvimento profissional. Nesse intento de promover a transformação paradigmática na educação linguística, Moita Lopes (2013) nos convida a

ir ao encontro do mundo em que vivemos no século XXI na elaboração de ideologias linguísticas para este mundo, como se propõe aqui, se constitui como uma demanda crucial se quisermos que nossos conhecimentos tenham relevância para as práticas sociais em que estamos situados. (MOITA LOPES, 2013, p. 52)

No centro dessa necessidade de mudança nas ciências e, conseqüentemente, na educação, uma série importantíssima de novos documentos oficiais vem sendo estruturados e promulgados, no intento de promover a qualidade da educação em geral, em especial a qualificação do ensino-aprendizagem, bem como da profissionalização docente. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nasce nesse contexto e com esse objetivo de qualificar a educação.

Para compreender os marcos documentais e legais da BNCC devemos voltar à Constituição Federal de 1988, que no seu Artigo 210 já reconhecia a necessidade de serem fixados conteúdos mínimos e de assegurar a formação básica comum, com respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988). Na mesma direção e por consequência da Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no seu Artigo 9º, inciso IV, argumenta que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as **competências e as diretrizes** para a Educação Básica, no sentido de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, com foco em assegurar uma formação básica comum (BRASIL, 1996). Ainda na LDB, no seu Artigo 26º, tem-se a defesa para uma base nacional comum, que deve ser complementada pelos sistemas locais de ensino e por suas escolas, em respeito e consideração às características regionais, locais, nas suas especificidades de sociedade, cultura, economia etc.

Destacam-se também aqui, nessa série documental, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 1998; as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Nacionais (PCN+), de 2002; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006. Em 2010, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 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.” Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de implantar diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos,

respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014). Em sua produção, o PNE tem como foco central os direitos e os objetivos da aprendizagem e do desenvolvimento discente. Em 2017, pela Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar duas nomenclaturas concomitantes para se referir às finalidades da educação: no Artigo 35-A, afirma-se que a BNCC definirá tais direitos e objetivos; no Artigo 36 argumenta-se que as áreas, as competências e as habilidades serão organizadas com base em critérios estabelecidos em cada um dos sistemas de ensino. Enfim, em 2018, tem-se a promulgação da BNCC, como documento oficial para a orientação da Educação Básica em todo o território brasileiro. Pela definição escrita no próprio documento, a

(BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...] Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares [...] e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. [...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais [...] é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. [...] 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, 2018, p. 07-08)

Embora o documento da BNCC tenha sido aprovado, sancionado e já esteja implantado, não foi simples e pacífica sua construção e seu caminho para a implantação. Houve muita crítica ao seu processo de construção e implantação; por exemplo: há queixas de que muitos pareceres foram publicados sem terem passado pelo crivo e pelo consenso com a sociedade e com entidades educacionais e científicas, bem como de que muitas sugestões de entidades importantes foram ignoradas por completo; há argumentos de que a BNCC retira da escola e de docentes a autonomia do seu trabalho; há análises de que há muita flexibilização dos saberes, em detrimento apenas dos saberes matemáticos e de língua portuguesa; há posicionamentos de que a BNCC se alinha aos ideais do desenvolvimento econômico e do mercado, para o privilégio de poucos e o prejuízo formativo da maioria que não terá acesso a uma educação básica qualificada e complexa; há opiniões de que será beneficiado apenas o setor de educação privado com a implantação da BNCC; há defesas de que o

Novo Ensino Médio investirá na profissionalização precoce dos/as jovens em desfavor de bases humanas importantíssimas para eles/as; há argumentos de que não foram ouvidos/as gestoras/es e docentes, e de que estão perdidos quanto à implantação da BNCC na prática, por falta de orientação efetiva; há críticas de que os/as docentes perderam sua autonomia no trabalho de sala de aula, por razão do engessamento de instrumentos e técnicas únicas de avaliação discente; há observações de que as estruturas físicas de escolas brasileiras nas redes públicas não têm um mesmo padrão de qualidade, o que trará prejuízos às redes e escolas menos estruturadas; há críticas de que o modelo de distribuição de cargas horárias afetará em larga escala as instituições de ensino nos municípios menos desenvolvidos socioeconomicamente e/ou distantes dos centros urbanos etc.

É nesse complexo campo de investigações, queixas, análises, argumentações, observações, críticas e de defesas que esta pesquisa se insere, para tentar trazer como se dá, na prática real de localidades específicas, a implantação da BNCC e seus aspectos mais relevantes quanto ao ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio, conforme os/as docentes participantes deste estudo. Como ensina Fabrício (2006), os fenômenos da linguagem nunca devem ser analisados fora dos discursos e das práticas sociais reais.

Um aspecto importante e motivo de preocupações no centro dessa relação universidade-escola é o tempo de encapsulação dos conceitos, das práticas, das metodologias, das ferramentas discutidas no meio acadêmico até chegarem às práticas escolares, nas mais diversas e diferentes localidades desse país. Cabe, por exemplo, a preocupação de quanto tempo irá demorar para que os/as docentes formados/as nessas novas diretrizes cheguem às escolas. Inversamente, quanto tempo irá demorar o processo de capacitação dos/as docentes que já estão quotidianamente no enfrentamento do trabalho em sala de aula, para que consigam ressignificar tantas diferenças e colocá-las em prática.

Como se pode perceber, estamos diante de uma enormidade de transformações de mudanças capazes de dispersar o olhar do/a pesquisador/a. Por essa razão, esta pesquisa vai focar em alguns dos conceitos e práticas mais importantes para a qualidade da educação linguística que têm sido defendidos por muitos/as estudiosos/as da linguagem adeptos do paradigma do pós-colonialismo, pós-estruturalismo, pós-modernismo, para o melhor trabalho no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na educação básica; tais como: os conceitos de linguagem; de interdisciplinaridade; e de letramentos.

Após essa exposição teórico-conceitual, passa-se, na próxima seção, à descrição e à análise dos dados da pesquisa.

3 METODOLOGIA

3.1 A SÍNTESE DO ESTUDO: UM RESUMO DOS DADOS, DA DESCRIÇÃO E DA ANÁLISE

O estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa que pretendeu estudar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa em seus contextos de ocorrência, com foco na sua dimensão qualitativa. Conforme a aprovação institucional, o Projeto de Pesquisa foi aprovado para vinte e quatro meses, com início em 08/2023 e final em 07/2025. Tratou-se de uma análise documental de documentos oficiais da BNCC e, na mesma esteira, o estudo contou com a participação de onze diferentes docentes de língua portuguesa no ensino médio e que atuam em diferentes instituições públicas, situadas em municípios da região metropolitana de Goiânia. Tais participantes foram convidados/as e se voluntariaram a participar do estudo. Os meios/instrumentos para a coprodução dos dados da pesquisa foram o Questionário e a Entrevista.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 A SÍNTESE DO ESTUDO: UM RESUMO DA DESCRIÇÃO E DA ANÁLISE DOS DADOS

Para trazer, na forma de síntese, as descrições e as análises produzidas no estudo, vale recuperar quais foram os objetivos específicos estabelecidos no início da pesquisa, numa forma de gradação, até ser possível chegar ao alcance do Objetivo Geral e à resposta ao Problema da Pesquisa. O primeiro Objetivo Específico proposto foi: analisar qual é o conceito de linguagem expresso nos documentos oficiais que compreendem a implantação da BNCC e qual é a sua adesão paradigmática. Na Base Nacional Comum Curricular a linguagem é defendida e compreendida como uma atividade humana que se caracteriza como prática social para a construção de significados e sentidos e para a interação. Essa perspectiva está em pleno acordo com a visão de Hall e Walsh (2002), ao salientarem que nosso conhecimento linguístico, social e cognitivo está intimamente ligado à nossa participação e aprendizagens ativas em eventos e atividades que são significativas socioculturalmente. São princípios do paradigma da pós-modernidade a posição crítica e a postura engajada do/a professor/a ante às realidades globais/locais suas e de seus/suas aprendizes. É no processo de comunicação que se dá por meio da linguagem que os sujeitos são capazes de expressar ideias, sentimentos e compartilhar informações, conhecimentos etc. Enquanto prática social, a linguagem não é estável nem estática, mas está em constante transformação, por ser um fenômeno histórico, social, político, cultural, que tem como marca precípua a variedade e a diversidade em suas manifestações nas performances de diferentes povos, em distintas situações e contextos de comunicação e vida. Por esse motivo, a linguagem não detém uma forma única de expressão, o que faz da oralidade, da fala a prova inquestionável de sua riqueza, bem como se sua dimensão de poder e de discurso vivo, no jogo que se

instaura entre as classes, as regiões, os papéis sociais das pessoas, que pode acarretar preconceito linguístico, estigmatização e discriminação. No mesmo sentido dessa posição teórico-prática Fabrício (2006) explica que a linguagem deve ser vista de maneira “inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais.” (FABRÍCIO, 2006, p. 48). Essa concepção ficou expressa na participação e resposta de todos/as os/as docentes. Desse prisma, a BNCC se associa a tantos outros documentos oficiais que se aderem ao paradigma da pós-modernidade e do pós-estruturalismo. Blommaert e Rampton (2011) afirmam que os estudos pós-estruturalistas e pós-modernistas da linguagem na sociedade têm participado das principais mudanças intelectuais nas ciências humanas e sociais, sobretudo, pela contínua revisão no curso das ideias fundamentais sobre as línguas, grupos e falantes de línguas, e sobre comunicação. Busch (2012) coopera nessa questão e acentua que na proposta pós-estruturalista as escolhas linguísticas não são determinadas somente pelo caráter situacional da interação, ou por regras e convenções gramaticais e sociais, mas enxerga as práticas de linguagem também sujeitas às dimensões do espaço-tempo da história.

O segundo objetivo a ser alcançado foi: analisar como os/as docentes participantes da pesquisa avaliam as orientações teórico-conceituais que compõem a BNCC e como avaliam sua implantação prática. Todos/as os/as docentes participantes têm grau de formação de especialistas e atuam há mais de dez anos como docentes efetivos da rede pública. Na mesma direção, todos/as também atuam em mais de um turno de carga-horária escolar e se dedicam, em média, mais duas horas do dia ao trabalho da escola, além dos turnos regulares; por isso, todos/as ressaltaram que é muito pouco o tempo de descanso, principalmente nos períodos de fechamento bimestral, por razão das avaliações e correções.

Todos/as os/as participantes revelaram ter enfrentado grandes dificuldades com o modo como a BNCC foi implantada. Por serem docentes experientes, já estavam habituados a uma forma de organização dos currículos das séries, às cargas horárias, temas e conteúdos elencados na sua disciplina, dentro da matriz regular do tradicional Ensino Médio. Com a implantação da BNCC, tudo isso foi alterado abruptamente, conforme a posição dos/as participantes. Todos/as ressaltaram um aumento de estresse e de preocupação com o quadro de mudanças terminológicas, códigos de conteúdos, burocracias nos preenchimentos dos documentos escolares, limitações de avaliações discentes etc. Algumas/uns dos/as participantes confessaram, inclusive, que todos/as nas suas escolas de atuação ficaram perdidos sobre como fariam, na prática, para implementar formas de trabalho nos itinerários alternativos, uma vez que as escolas, os bairros, até mesmo os municípios tinham pouquíssimas possibilidades de acesso e estrutura: salas lotadas, escassez de outros espaços escolares para atuações alternativas às salas de aula; até mesmo incompreensão do que seria ensinado aos/às

discentes nesses horários alternativos e completamente novos. Os/as participantes foram unânimes em caracterizar as formações preparatórias para a implementação da BNCC, como insuficientes e muito teóricas, com foco muito superficial em relação ao que realmente iriam enfrentar após a implantação. Além da superficialidade, também foi salientada a falta especificidade de formações para as disciplinas, bem como falta de participação coletiva para poderem opinar na construção do que viria a ser a Base Nacional Comum Curricular. Nenhum/a participante caracterizou o documento como fruto de uma participação democrática; ao contrário, manifestaram repúdio ao modo impositivo da implantação e das escolhas até mesmo dos conteúdos, cargas horárias etc. Para os/as docentes participantes, a flexibilidade de escolhas discentes ficou, em verdade, como mais uma obrigação para os/as docentes desenvolverem, sem possuírem instrução ou mesmo preparo acadêmico para propor alternativas de temas e de conteúdos a serem ministrados no interior das aulas e de projetos desenvolvidos a parte. Essa exposição dos/as docentes participantes vai ao encontro do que defende Delizoicov et. al. (2002), para os quais os desafios relativos às transformações pelas quais a educação escolar necessita passar, incidem diretamente sobre os cursos de “formação inicial e continuada de professores, cujos saberes e práticas, tradicionalmente estabelecidos e disseminados, dão sinais inequívocos de esgotamento.” (DELIZOICOV, 2002, p. 38)

Na mesma esteira, mais da metade dos/das participantes demonstrou preocupação com o esvaziamento de certas áreas do conhecimento, principalmente, nas disciplinas de humanas, em detrimento de um tecnicismo e de um tipo de formação para o mercado de trabalho que não contemplam uma profundidade satisfatória. Essa reflexão dos/as docentes dialoga com a crítica de Rocha e Pereira (2016) ao descreverem a BNCC como práticas de controle e tentativa de homogeneidade, nos moldes do neoliberalismo. Em sentido parecido, Marsiglia et. al. (2017, p. 118), argumentam que a ênfase em habilidades, competências e atitudes, “e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao empreendedorismo.”

O terceiro objetivo específico buscou: analisar como estão orientados os conceitos e as práticas de interdisciplinaridade e de letramentos na BNCC. Conforme está posto no próprio documento oficial, um ensino significativo para os/as discentes tem como princípio fundamental a interdisciplinaridade, no sentido de superar a fragmentação do conhecimento e propor um ensino que esteja situado no mundo real. Nesse sentido, a interdisciplinaridade favorece a contextualização do conhecimento e seus vínculos com a experiência. Os desafios do mundo real, o exercício da cidadania, as dinâmicas do mundo do trabalho estão postos na forma interdisciplinar do conhecimento. No documento da BNCC tem-se o currículo organizado em áreas do conhecimento, como fator de integração das áreas e

componentes curriculares. Todavia, isso exige a colaboração entre os/as docentes e uma franca reformulação das práticas pedagógicas, para privilegiar um processo ensino-aprendizagem criativo e eficaz. Desse modo, a BNCC instrui para a criação de projetos integrados entre as diferentes áreas do saber e disciplinas do currículo, para uma escola mais significativa. Como se pode perceber, todas essas instruções e orientações incidem diretamente na formação inicial e continuada dos/as docentes e aqui pode estar um dos grandes entraves para a implementação da BNCC.

Em suas participações nesta pesquisa, todos/as os/as docentes revelaram não haver na escola tempo o suficiente de paradas pedagógicas e construção de projetos verdadeiramente interdisciplinares. Na mesma esteira, além da falta de uma escola instruída para o trabalho de forma projetual, conforme os/as participantes, suas rotinas quotidianas de trabalho em dois turnos e falta de tempo extraclasse inviabilizam as iniciativas dos/as próprios/as docentes para se reunirem em iniciativas de projetos interdisciplinares. Conforme os/as docentes participantes, as poucas oportunidades se constituem em multidisciplinaridade, na qual cada disciplina trabalha a sua área e conteúdos, dentro de um projeto conjunto, que também avalia separadamente as produções discentes. Por outra ótica, o próprio modelo de formação acadêmica nos cursos de licenciatura se encontra em dificuldades, uma vez que em suas matrizes também não há previsão de práticas e projetos em cooperação docente e interdisciplina. Acerca disso, Domingues (2012, p. 01) critica que nosso ensino ainda é “ultra-disciplinar, os departamentos funcionam como verdadeiros cartórios.” Isso torna a cooperação muito dificultada, com pouca ou nenhuma possibilidade para experiências que transponham os “muros” da disciplinaridade. Esse é um aspecto crucial para a formação docente e suas práticas, uma vez que a defesa pela interdisciplinaridade está inserida no processo de mudança paradigmática em curso na universidade e na escola básica. Todavia, todos/as também responderam ter mais conhecimento teórico que experiências práticas com a interdisciplinaridade. Essa análise tem consonância com a crítica de Severino (2001), de que a interdisciplinaridade precisa ser redimensionada teoricamente e, na sua prática, ela necessita ser construída.

Após todas essas sínteses das descrições e das análises, no sentido de buscar os objetivos específicos, é possível fundamental recuperar o Objetivo Geral da pesquisa, expresso no Problema de Pesquisa que impulsionou esta investigação; a saber: como o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa está orientado ideologicamente na BNCC, mais especificamente no Ensino Médio? Kroskrity (2000) compreende as ideologias linguísticas em quatro dimensões: numa delas, como os conceitos de linguagem e discurso associados à promoção de interesses político-econômicos; noutra dimensão, como experiências sociais que nunca são uniformemente distribuídas nas diversas comunidades; numa terceira, “os membros do grupo podem manifestar graus diferentes de ideologias

linguísticas locais”, de modo que as pessoas desenvolvem graus de consciência diferentes sobre o discurso de base ideológica, baseadas nos papéis sociais que representam; enfim, numa última dimensão, os padrões interativos contribuem para a compreensão e a construção das ideologias linguísticas; dessa forma: “as ideologias linguísticas dos membros do grupo fazem a mediação entre estruturas sociais e formas de conversar”. (KROSKRITY, 2000, p. 18 e 21). Como já ficou expresso na introdução deste trabalho, “[a]s ideologias linguísticas são múltiplas e advêm de perspectivas políticas, culturais e econômicas específicas.” (MOITA LOPES, 2013, p. 21)

Na BNCC, a linguagem é concebida como a ferramenta que permite aos/às discentes a atuação em diversas situações sociais e contextos. É pela linguagem que se dão a construção do conhecimento e a sua comunicação. Conforme a BNCC, pela linguagem, os/as discentes podem participar crítica e reflexivamente em diferentes contextos sociais e, nesse sentido, são capazes de receber e de produzir diferentes gêneros textuais. Com base no próprio documento oficial, para o ensino, deve-se valorizar a diversidade da linguagem e os mais diferentes gêneros sociais, assim como a valorização das variações linguísticas e a crítica ao preconceito linguístico. Assim, na escola, deve-se valorizar o trabalho com a leitura, a escrita, a análise linguística e semiótica, bem como a oralidade, no sentido de propor aos/às discentes a participação social crítica e significativa. Como base teórica, a Linguística Aplicada Crítica suporta os diversos significados da linguagem, nas perspectivas histórica, social, cultural, política e ideológica. Também, com base na perspectiva dialógica e na escola reflexiva, defende a construção da subjetividade por meio do diálogo social e o desenvolvimento humano crítico. Conforme a defesa proposta por Mikhail Bakhtin (2003), é “preciso refletir sobre a vida que [...] se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros.” (BAKHTIN, 2003, p. 15)

Na BNCC, o ensino de Língua Portuguesa é concebido dentro de um conjunto de campos como: campo da vida pessoal; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; campo de atuação na vida pública; campo artístico. Em cada campo são apresentadas habilidades que se relacionam às sete competências específicas da área da linguagem. Por conseguinte, há ainda, os Parâmetros para a organização/progressão curricular que delimitam alguns conteúdos. Como traz o próprio documento:

[a]o 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 (BNCC, 2017, p. 490).

Uma das maiores dificuldades expressas pelos/as docentes participantes está na mobilização dos/as discentes em se colocarem na condição de agentes no interior das aulas, nos diálogos entre discentes-discentes e discentes-docentes. A condição mais passiva não permite uma concepção de linguagem mais próxima da interação e da perspectiva dialógica. Nessa postura, impera uma prática mais ativa dos/as docentes ao ministrar os temas e conhecimentos e passam a controlar o discurso durante as aulas. Travaglia (2003) e Koch (2007) orientam que há três distintas concepções de linguagem: “A primeira concepção vê a linguagem como expressão do pensamento”. A prática da linguagem é apenas uma “tradução” do que existe na mente. Vale a posição do emissor, sem importar o contexto e o interlocutor no processo da “enunciação”. Um dos resultados dessa concepção é a gramática normativa. Na “segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação”. A língua seria um conjunto de signos, que formam um código para a transferência de mensagens de um emissor para um receptor. Na comunicação, “é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada”. Como esclarece Travaglia (2003), os estudos de Saussure e Chomsky aportam essas concepções. Essas são as concepções de linguagem mais evidentes nos discursos e práticas dos/as participantes, assentes no paradigma da modernidade. O silêncio discente nas atividades produzidas, com um caráter mais centrado na exposição docente impedem a identificação da terceira concepção: linguagem como forma ou processo de interação.” Trata-se de uma “interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores”, situada em uma ideologia, em um contexto social e histórico. “O diálogo em sentido amplo é que caracteriza a linguagem”. (TRAVAGLIA, 2003, p. 21 - 23).

Com esse exposto, viu-se que as bases ideológicas da BNCC se encontram em um dilema no interior da práxis escolar e no espaço da contradição, haja vista seu amparo teórico que busca privilegiar as perspectivas histórica, social, cultural, política e ideológica da linguagem em seu ensino. Todavia, por sua forma de implantação e adequação a diversas dificuldades na atuação real dos/as docentes, por incompatibilidades nas matrizes curriculares, nas questões estruturais, faltam à implantação da BNCC as práticas de letramentos ideológicos necessárias à formação linguística baseada nos pressupostos pós-modernos e pós-estruturalistas, no sentido de romper com a estabilização da linguagem nos moldes da prescrição e das nomenclaturas gramaticais que caracterizam o paradigma da modernidade. Na mesma esteira, enquanto as proposições orientadoras instruem para uma formação holística da linguagem e da língua, na composição de uma grande área interdisciplinar; o trabalho interdisciplinar que precisa ser produzido na escola, conforme os/as próprios/as docentes participantes, é muito dificultado por uma matriz curricular na forma de grades estanques e por uma carga horária exaustiva, marcada por burocráticas. Assim, ao passo que a teoria é ideologicamente orientada na

BNCC por uma opção paradigmática pós-moderna; a prática docente é deturpada pela alienação do paradigma da modernidade. Por fim, ainda que toda a divulgação e exposição do documento da BNCC argumente para uma formação holística e humanista; os/as docentes participantes depõem para o esvaziamento das áreas humanas em detrimento de uma justificativa de formação técnica e tecnológica, influenciada claramente pelos ideais do capitalismo e da política neoliberal para a educação de jovens e de adultos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta síntese de pesquisa em que este texto se perfaz não foi possível contemplar todos os dados, descrições e análises do estudo. Todavia, este trabalho também não teve a intenção de dissecar toda essa realidade analisada. Por sua adequação ao número de páginas, creio ter sido possível trabalhar na primeira subseção do referencial teórico deste texto o conceito de paradigma, sua forma de desenvolvimento e os pressupostos de base dos estudos linguísticos da modernidade e da pós-modernidade. Na mesma intenção, na segunda subseção do referencial teórico me foi possível tratar da rede ideológica composta pela modernidade, pelo colonialismo/nacionalismo e pela globalização, todas regidas pelos ideais do capitalismo. Na terceira subseção, o referencial teórico foi encerrado no desenvolvimento da exposição sobre a BNCC e sua construção política de idealização, bem como a sua árdua implementação prática.

Na esteira dessa sua produção, este texto se dedicou a apresentar a metodologia adotada no projeto de pesquisa e, desta feita, quais foram o problema da pesquisa e seus objetivos propostos. Com isso, na forma de síntese e de uma gradação, este trabalho buscou alcançar satisfatoriamente a cada objetivo específico, até ser possível tentar responder ao problema que impulsionou o estudo.

Enfim, é válido salientar que este estudo não teve o interesse em constituir um caminho de certezas, mas um percurso em que mais interessa o caminho do que a chegada final do percurso. Não se tratou, por isso, da produção de um novo regime de verdades sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa na escola básica, em tempos de BNCC, mas de um estudo em que o seu próprio autor se colocou, constantemente, na condição de aprendiz.

REFERÊNCIAS

- AGHA, A. The Object Called “Language” and the Subject of Linguistics. In: Journal of English Linguistics, Cambridge, v. 35, n. 3, p. 217-235, Sept. 2007.
- ANDERSON, B. Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism. London: Verso, 1983.
- ARNOLD, J. et al. Conceptualizing teacher education and research as critical praxis. Critical Studies in Education, 53: 3, p. 281 – 295, 2012.
- BAGNO, M. Do galego ao brasileiro, passando pelo português: criouliização e ideologias linguísticas. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 319-338.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução: P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. Language and superdiversity. Diversities, v. 13, n. 2, p. 1-22, 2011.
- BRASIL. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.
- BRASIL. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- BRASIL. (2002). Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.
- BRASIL. (2010). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf.
- BRASIL. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.
- BRASIL. (2017). Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acessado em: 05 de agosto de 2022.
- BUSCH, Brigitta. The Linguistic Repertoire Revisited. Applied Linguistics, v. 33, n. 5, 2012, p. 503-523.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

DOMINGUES, I. Disciplinaridade, Multi, Inter e Transdisciplinaridade – onde estamos? In: Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares, Belo Horizonte: IEAT Publicações, 2012.

ERRINGTON, J. Colonial Linguistics. In: Annual Review of Anthropology, v. 30, n. 1, p. 19-39, 2001.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] Por uma linguística aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

_____. A “outridade lusófona” em tempos de globalização: identidade cultural como potencial semiótico. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 144-168.

FEYERABEND, P. K. Contra o Método. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. vol. 4. Pontes: São Paulo, 2010.

HALL, J. K.; WALSH, M. Teacher-student interaction and language learning. In: Annual Review of Applied Linguistics, v. 22, p. 186-203, 2002.

JACQUEMET, M. Transidiomatic Practices: language and power in the age of globalization. Language and Communication, 25 (3), 2005.

KOCH, I. V. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Ática, 2007.

KROSKRITY, P. V. Regimenting Languages. Language Ideological Perspectives, In: Kroskrity, P. V. (Org). Regimes of Languages. Santa Fe, NM: School of American Research Press, (2000), p. 01 – 34.

KUMARAVADIVELU, B. Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] Por uma linguística aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds.) Disinventing and Reconstituting Languages. Multilingual Matters: Clevedon, 2007. p. 01-41.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. MOITA LOPES, L. P. [Org.] Por uma linguística aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13 – 44.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientando a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] Por uma linguística aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85 – 107.

_____. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 18 – 52.

_____. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 101 – 119.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] Por uma linguística aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67–84.

PINTO, J. P. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 120-143.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. Espaço Currículo, v. 9, n. 2, p. 215-236, maio/ago. 2016.

SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências. 9. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2008.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 2001.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] Por uma linguística aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 169 – 190.

_____. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 74 – 100.

STEGER, M. B. Globalization: A Very Short Introduction. Oxford: OUP, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.