

VOLUME
1

PRODUÇÕES DO
GRUPO DE PESQUISA
POSLIDEN

ORGANIZADORES

Patrícia Graciela da Rocha

Ivonete Nink Soares

Linoel Leal Ordonez

debates
sobre políticas
e práticas
educacionais

LINGUAGEM, PODER E ENSINO

VOLUME
1

PRODUÇÕES DO
GRUPO DE PESQUISA
POSLIDEN

ORGANIZADORES

Patrícia Graciela da Rocha

Ivonete Nink Soares

Linoel Leal Ordonez

LINGUAGEM, PODER E ENSINO

debates
sobre políticas
e práticas
educacionais

I São Paulo I 2025 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

L755

Linguagem, poder e ensino: debates sobre políticas e práticas educacionais / Organização Patrícia Graciela da Rocha, Ivonete Nink Soares, Linoel Leal Ordonez. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Série Produções do Grupo de pesquisa POSLIDEN -
Volume 1

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-436-0

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-436-0

1. Linguagem. 2. Sociolinguística. 3. Ensino de línguas.
4. Políticas linguísticas. I. Rocha, Patrícia Graciela da (Org.).
II. Soares, Ivonete Nink (Org.). III. Ordonez, Linoel Leal (Org.).
IV. Título.

CDD: 306.44

Índice para catálogo sistemático:

I. Sociolinguística

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiária em edição	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	Freepik - freepik.com
Tipografias	Abolition, Acumin, Rockwell
Revisão	Os autores
Organizadores	Patrícia Graciela da Rocha Ivone Nink Soares Linoel Leal Ordonez

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 5

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza

Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos

Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabília Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jônata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Julianno Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Acre de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

APRESENTAÇÃO

PARTE 1

O capítulo *Formação inicial em debate: o espaço das políticas linguísticas e da sociolinguística nos cursos de Letras das IES públicas de MS*, escrito por Julia Rockel Amarilha e Patrícia Graciela da Rocha, aborda a construção das políticas linguísticas no Brasil, suas implicações na formação inicial de professores e o impacto das ideologias linguísticas no currículo das universidades públicas. No estudo, as autoras discutem a presença – ou ausência – das políticas linguísticas nos currículos dos cursos de Letras das universidades públicas de Mato Grosso do Sul. A partir de uma análise documental das ementas dos cursos, a pesquisa aponta como a hegemonia da língua portuguesa tem sido sustentada historicamente por políticas linguísticas que favorecem a homogeneização em detrimento da diversidade linguística existente no país, evidenciando a lacuna no tratamento das políticas linguísticas na formação docente.

O capítulo *Políticas linguísticas e o ensino de línguas nas ETIS: exclusividade do inglês e supressão do espanhol*, escrito por Renata Pereira Felício Billancieri, analisa decisões de políticas públicas sobre o ensino de línguas estrangeiras nas Escolas em Tempo Integral (ETIs) de Campo Grande/MS, destacando como o planejamento educacional tem favorecido a língua inglesa, em detrimento do espanhol, e as consequências dessa escolha para a formação dos estudantes em uma região de fronteira com países hispanofalantes. A análise demonstra como a priorização do inglês não apenas reforça

sua posição hegemônica, mas também desconsidera a relevância do espanhol no contexto sociocultural e econômico do Mato Grosso do Sul, questionando os critérios que orientam as decisões dos gestores públicos na formulação curricular.

O capítulo *A variação linguística entre o político e o decolonial*, escrito por *Alex Pereira de Araújo*, examina como a variação linguística tem sido usada como instrumento de poder, servindo tanto para consolidar hegemonias quanto para desvalorizar determinados grupos sociais. No estudo, o autor discute a relação entre políticas linguísticas, colonialidade e desigualdade, ressaltando como a normatização das línguas tem sido historicamente um mecanismo de exclusão. A análise percorre desde a gramatização das línguas pelos Estados-nação até a resistência de movimentos decoloniais que buscam ressignificar o papel da linguagem na construção identitária e na emancipação social, expondo a necessidade de uma linguística decolonial, que reconheça a diversidade linguística como um reflexo da pluralidade cultural e política das sociedades.

O capítulo *Diversidade Linguística e Cultural dos Povos Originários no Ensino Fundamental de Campo Grande (MS): análise dos referenciais curriculares das redes estadual e municipal*, escrito por *Aline Ferreira Oliveira Araujo*, investiga como os referenciais curriculares das redes estadual e municipal de ensino de Campo Grande (MS) contemplam a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas, com foco na unidade curricular de Língua Portuguesa. A autora evidencia lacunas significativas na implementação de políticas educacionais que promovam o ensino das línguas indígenas e sua valorização no ambiente escolar, bem como destaca a necessidade de um currículo mais alinhado às realidades das comunidades indígenas urbanas e rurais, reforçando que a inclusão das línguas indígenas no ensino fundamental não deve ser apenas um direito dos povos originários, mas uma responsabilidade de toda a sociedade.

PARTE 2

O capítulo *Educação escolar indígena: (des)alinhamentos entre legislação e prática*, escrito por *Ivonete Nink Soares e Elinéia Luiz Paes Jordão*, aborda a Educação Escolar Indígena no Brasil, analisando as tensões entre a legislação e a prática cotidiana nas escolas indígenas. As autoras discutem como as políticas educacionais voltadas para os povos indígenas enfrentam desafios estruturais e conceituais, destacando as contradições entre o que está previsto em lei e a realidade vivenciada por alunos e professores indígenas. O estudo explora a importância da língua na identidade e na educação indígena, refletindo sobre como as políticas linguísticas podem fortalecer ou fragilizar a valorização das línguas indígenas no ambiente escolar, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas mais alinhadas às suas realidades.

O capítulo *O estudo do enunciado: contribuições para (re) pensar a prática de análise linguística/semiótica de base dialógica*, escrito por *Rodrigo Acosta Pereira e Amanda Maria de Oliveira*, explora o conceito de enunciado a partir da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, oferecendo contribuições para a prática de análise linguística/semiótica no ensino de Língua Portuguesa. Os autores revisitam os principais fundamentos teóricos que sustentam essa abordagem, enfatizando a necessidade de compreender a língua em sua materialidade discursiva e nas interações sociais, propondo um olhar crítico sobre o ensino de gramática tradicional, defendendo a análise dos enunciados em sua dimensão sociológica e interativa. Por fim, apresentam caminhos para que professores possam desenvolver práticas que promovam uma compreensão mais ampla e significativa da linguagem.

O capítulo *A pedagogia da variação linguística e seu lugar na Base Nacional Comum Curricular*, escrito por *Lucas de Souza*

Machado, analisa o tratamento dado à pedagogia da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu impacto no ensino da língua portuguesa. A pesquisa investiga as diretrizes normativas da BNCC, identificando como a diversidade linguística é abordada nas diferentes etapas da educação básica e quais desafios essa abordagem impõe ao professor em sala de aula. A discussão se fundamenta na sociolinguística e na pedagogia da variação, destacando a importância de reconhecer e valorizar as variedades linguísticas dos alunos. O autor aponta que, embora a BNCC contemple a diversidade linguística, há lacunas na sua implementação prática, exigindo do professor um conhecimento aprofundado para evitar reforços de preconceitos e promover um ensino crítico e reflexivo.

O capítulo *O uso da linguagem não binária na história em quadrinhos "O imortal Hulk": reflexões linguísticas, políticas e sociais*, escrito por *Adriano Braga Bressan* e *Diogo Burlamaqui*, explora a integração da linguagem neutra ao português brasileiro a partir de sua presença nas histórias em quadrinhos. A pesquisa investiga como a variação linguística se manifesta nesse gênero artístico e discute seu papel na representação de identidades e na inclusão social. A análise parte do conceito de cultura de massa e de como as HQs, historicamente, refletem e influenciam debates sociais e políticos. Com base na história cultural e nos estudos sobre variação linguística, os autores examinam casos específicos de HQs que incorporam a linguagem neutra, evidenciando seu impacto na formação discursiva contemporânea.

O capítulo *Divulgação de conteúdo informativo sobre Língua Portuguesa no Instagram: intersecções entre ideologia de língua, preconceito linguístico e espetacularização da educação*, escrito por *Davi Rodrigues*, *Luclecia Silva de Almeida Matias* e *Anne M. Torrecilha*, analisa como conteúdos sobre Língua Portuguesa são divulgados no *Instagram*, refletindo sobre o impacto dessas postagens na

construção de discursos sobre a norma culta. Os autores também evidenciam como determinados perfis e postagens reforçam discursos normativos sobre a língua, muitas vezes reproduzindo concepções elitistas e excludentes, que perpetuam o preconceito linguístico. Além disso, destacam a espetacularização da educação, fenômeno no qual o ensino da língua é transformado em produto de consumo imediato, com práticas de estratégias midiáticas que priorizam o engajamento e o sucesso em detrimento de uma abordagem mais aprofundada e crítica.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Julia Rockel Amarilha

Patrícia Graciela da Rocha

Formação inicial em debate:

o espaço das políticas linguísticas e da sociolinguística

nos cursos de Letras das IES públicas de MS 16

CAPÍTULO 2

Renata Pereira Felício Billancieri

Políticas linguísticas e o ensino de línguas nas ETIS:

exclusividade do inglês e supressão do espanhol.....43

CAPÍTULO 3

Alex Pereira de Araújo

A variação linguística entre o político e o decolonial

61

CAPÍTULO 4

Aline Ferreira Oliveira Araujo

Diversidade linguística e cultural dos povos originários no ensino fundamental de Campo Grande (MS):

análise dos referenciais curriculares

das redes estadual e municipal.....90

CAPÍTULO 5

Ivonete Nink Soares

Elinéia Luiz Paes Jordão

Educação escolar indígena:

(des)alinhamentos entre legislação e prática..... 105

CAPÍTULO 6

Rodrigo Acosta Pereira
Amanda Maria de Oliveira

O estudo do enunciado:

contribuições para (re)pensar a prática de análise
linguística/semiótica de base dialógica..... 137

CAPÍTULO 7

Lucas de Souza Machado

**A pedagogia da variação linguística
e seu lugar na Base Nacional**

Comum Curricular..... 177

CAPÍTULO 8

Adriano Braga Bressan
Diogo Burlamaqui

**O uso da linguagem não binária
na história em quadrinhos “O imortal Hulk”:**

reflexões linguísticas, políticas e sociais..... 204

CAPÍTULO 9

Davi Rodrigues
Luclecia Silva de Almeida Matias
Anne M. Torrecilha

**Divulgação de conteúdo informativo sobre
Língua Portuguesa no Instagram:**

intersecções entre ideologia de língua, preconceito
linguístico e espetacularização da educação 223

Sobre as organizadoras e o organizador 255

Sobre os autores e as autoras..... 256

Índice remissivo..... 260

1

*Julia Rockel Amarilha
Patrícia Graciela da Rocha*

FORMAÇÃO INICIAL EM DEBATE:

**O ESPAÇO DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS
E DA SOCIOLINGUÍSTICA NOS CURSOS
DE LETRAS DAS IES PÚBLICAS DE MS**

O MITO DO MONOLINGUISMO BRASILEIRO

Historicamente, o panorama linguístico no Brasil é extremamente diverso. A própria formação do que hoje se entende por “Brasil” se deu através de uma série de processos políticos, legais e discursivos, que vieram a moldar e construir os elementos de uma identidade delimitada enquanto justificativa para a demarcação do território da *nação*. Um dos elementos mais importantes desta identidade nacional é justamente a língua.

A primeira atitude linguística adotada pelo povo português na ocasião da invasão foi a do contato e assimilação. Os invasores, antes de mais nada, estabeleceram certo nível de compreensão com os povos nativos, buscando a comunicação. A partir disso, estabeleceram um regime hierárquico entre si e os povos indígenas, inferiorizando suas línguas e culturas. Assim, a língua constituiu desde o início da história do Brasil Colonial um dispositivo de exclusão, visando à homogeneização e à dominação dos povos colonizados (Lagares, 2018).

De acordo com Lagares (2018), a invenção de uma sociedade homogênea a partir da uniformidade da língua opera pelo ângulo ideológico da pureza, ou seja, a língua europeia constituiria a base de uma identidade social intelectual e culturalmente superior às línguas dos povos nativos. Logo, a “mistura” desses elementos não era aceitável pela mentalidade colonizadora portuguesa.

Para esse autor, essa estrutura hierárquica colonial não se dissolveu após a independência brasileira, atuando até os dias atuais sobre as dinâmicas linguísticas do Brasil. A língua portuguesa, herança desse processo, é, ainda hoje, hegemônica na constituição de nossa sociedade e a manutenção desse *status* (Lagares, 2018) se dá continuamente pelos esforços niveladores das instituições sócio-políticas locais a favor de seus interesses.

Persiste, ainda, no Brasil o discurso do monolinguismo, que não pode ser considerado mais que ficção. O professor Gilvan Müller de Oliveira, da Universidade Federal de Santa Catarina, destaca em entrevista à Revista Eletrônica de Estudos de Linguagem, a ReVEL¹, que a instituição da Constituição Federal de 1988 foi um marco no avanço político e social do que ele chama de “ilha Brasil”. Este termo é usado para explicitar a noção monolítica (e estagnadora) acerca dos processos linguísticos e culturais da sociedade brasileira que informava o regime militar das décadas anteriores. Ainda assim, o professor destaca que mesmo após o início do processo de redemocratização a persistência desta visão nos aparelhos de manutenção pública é inegável (Oliveira, 2016, p. 384).

Assim, Oliveira (2016) defende que a dificuldade de se realizar uma mudança mais profunda, mais estrutural destes dispositivos não foi completamente suprida, estando ainda em seus estágios iniciais. Isso, como levanta o professor, se dá em um contexto de herança política da era militar do governo brasileiro, em que os interesses políticos do estado ainda estão alinhados com valores homogenistas. Isto é, para o Brasil, assim como para outros países, a continuidade da dominação ideológica, econômica e militar do segmento luso-brasileiro sobre outros segmentos constitutivos da cidadania, “garantiu a força para levar adiante a imposição do português como língua única, ainda que lentamente se tenha permitido algum avanço, bastante tímido ainda, de iniciativas para o plurilinguismo, como comentei acima” (Oliveira, 2016, p. 387).

Entretanto, sabemos que no país, atualmente, são faladas mais de 330 línguas, considerando as línguas nativas indígenas, crioulas, de imigração, de sinais e dialetos de contato. Dessas línguas, cerca de

1 OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. ReVEL, v. 14, n. 26, 2016. [www.revel.inf.br]. Disponível em: POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS: UMA ENTREVISTA COM GILVAN MÜLLER DE OLIVEIRA. Acesso em: 24 fev. 2025.

274 são indígenas², três são línguas crioulas e, somando-se a essas, cerca de 56 línguas maternas foram introduzidas pelos processos migratórios (IPHAN, 2016). Como podemos observar no mapa 2, exposto adiante neste capítulo, só no estado de Mato Grosso do Sul (MS) residem mais de 84 comunidades indígenas, pertencentes a 8 etnias diferentes, distribuídas pela capital e cidades do interior. Além disso, são faladas 6 línguas indígenas maternas, diferentes do português. Assim, é incongruente com essa realidade a noção monolíngue acerca do cenário desse estado e do Brasil, de uma forma geral.

Apesar disso, podemos observar, em território nacional, a hegemonia da língua lusitana, desde o âmbito social e legislativo até o ambiente escolar e universitário. Disso nasce uma realidade contraditória de negação das línguas que convivem em nosso país, ao mesmo tempo que se pode notar um esforço institucional em prol de seu apagamento.

O panorama linguístico no estado de Mato Grosso do Sul desponta como exemplo nítido disso, pois em um território em que a população indígena constitui 3,48% da população total³ (IBGE, censo de 2022) e que abriga várias comunidades imigrantes, idealmente, seria um polo de pesquisa e produção de conhecimento sobre as interações linguísticas e sobre o planejamento político da região. Infelizmente, o que tem ocorrido são ações políticas sobre as línguas locais que perpetuam um projeto monolíngue de hegemonia do português, de modo a contribuir para o apagamento e extinção das línguas e, sobretudo, das culturas indígenas, migratórias e de outras comunidades minorizadas que se encontram sob jurisdição do governo de Mato Grosso do Sul (Rocha e Hamel, 2020).

2 (IBGE, Censo de 2010). Disponível em: censo 2010 | resultados | resumo. Acesso em: 19 dez. 2024.

3 Panorama do Censo de 2022, IBGE. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/maspas.html?tema=cor_ou_raca_indigena&recorte=N3. Acesso em: 19 dez. 2024.

É nessa realidade linguística complexa que atuam os professores de línguas da rede de ensino básico, com quem nos preocupamos neste estudo. As questões linguísticas que surgem neste campo extremamente amplo (cerca de 80% do contingente de alunos brasileiros em 2023, 37,9 milhões de crianças em idade escolar, segundo o Censo Escolar do Inep⁴) não são poucas ou banais.

Assim, o profissional de letras, bem como os licenciados de outras áreas, deve estar apto a lidar com as especificidades linguísticas e identitárias com as quais irá se deparar em seu campo de atuação. Ademais, é necessário que profissionais formados a partir de uma visão crítica da realidade linguística brasileira atual ocupem os espaços legislativos, os cargos públicos e as demais esferas políticas que serão decisivas para a definição de um novo panorama político-linguístico no Brasil do futuro.

Considerando isso, apesar de não concentrarem a maior porcentagem de licenciados atuantes na área, as universidades públicas nacionais constituem o maior e mais articulado dispositivo de preparação desses profissionais, sendo um importante núcleo de produção de saber científico no país. Dessa forma, é imprescindível que as questões políticas que possuem consequências linguísticas estejam não apenas presentes, mas em posição privilegiada nos currículos dos cursos de letras das Instituições de ensino superior (IES) públicas. Isto é pertinente especialmente no estado do Mato Grosso do Sul, fitando justamente a formação inicial de um profissional congruente com a situação política e social de sua área de atuação.

Visando contribuir com este debate e, conseqüentemente, com as ações relativas ao futuro das relações *glotopolíticas* em

4 CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2023: RESUMO TÉCNICO. Elaborado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais em conjunto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. República Federativa do Brasil, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pt-br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 19 dez. 2024.

âmbito nacional, desenvolvemos este estudo. A partir do panorama linguístico brasileiro apresentado, discutiremos questões relativas à formação dos currículos, bem como as relações de poder que se dão neste âmbito. Além disso, para corroborar com a tese proposta, apresentamos, em seguida, uma síntese dos dados coletados, juntamente com uma análise desses resultados. Especificamos também, no decorrer do texto, o método empregado para sua coleta e tratamento, buscando esclarecer o processo de desenvolvimento deste capítulo. Assim, esperamos construir uma reflexão crítica acerca da realidade *glotopolítica* no estado e dos dispositivos de que dispomos para o avanço deste cenário, contribuindo para a construção do conhecimento *glotopolítico* no estado do Mato Grosso do Sul.

DECISÕES SOBRE O CURRÍCULO: DECISÕES SOBRE O FUTURO

Historicamente, a formação de professores é um dos territórios mais disputados pelos núcleos de poder constituintes de uma sociedade, seja por instituições religiosas, oligarquias econômicas ou outras organizações. Como discute Silva (2008) em *Documentos de Identidade*, livro em que aborda o tema do *currículo* e as suas origens sociais, epistemológicas e teóricas, a confabulação do conjunto dos conteúdos a serem abordados em uma sala de aula é um processo longo, não isento de viés ideológico e disputa política (p. 16). Assim, de acordo com esse autor, o currículo seria um produto ideológico e perpetuador de um determinado discurso, além de ser um espaço de decisão quanto ao que é relevante o suficiente para ser ensinado e o que não é (p. 15).

Como propõe o autor ainda no mesmo texto, as decisões quanto ao que consta na base curricular de um sistema de ensino

são não apenas um processo jurídico e administrativo, mas ideologicamente informado, fitando a construção ou *formação* de um determinado sujeito. Assim, o currículo seria uma composição discursiva que pressupõe, e por isso promove, a criação de uma determinada sociedade, partindo do ponto de vista do cidadão ideal que a compõe (Silva, 2008, p. 15).

Dessa forma, as decisões acerca do currículo impactam diretamente o cenário do ensino de línguas, que possui consequências indissociáveis do âmbito social. É por meio do currículo que se estabelece o que é estudado ou não em sala de aula, logo, esse documento define também quais línguas estarão presentes neste espaço. Ou seja, o sujeito que hoje é formado linguisticamente em sala de aula segue um perfil monolíngue e homogeneizador, pois é construído dessa maneira através do que lhe é proposto nesse ambiente. Isso constitui uma das principais instâncias de política linguística concreta nos estados nacionais e é, obviamente, um dispositivo de controle sobre as relações linguísticas do território, definindo os espaços sociais ocupados por essas línguas e por seus falantes.

Assim, Lagares (2018) parte da perspectiva *glotopolítica*, termo cunhado por Louis Guespin e Jean Baptiste Marcellesi em 1986, para destacar a importância do estudo das relações políticas que resvalam no âmbito das interações linguísticas, declarando que “[...] a *glotopolítica* é necessária para englobar todos os fatos da linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político” (Lagares *apud* Guespin e Marcellesi [1986], 2018, p. 32).

Ao definir como ponto de partida a visão *glotopolítica*, o autor busca posicionar suas reflexões acerca da língua e sua dimensão política em um local mais próximo da realidade material em que essas relações ocorrem. Isso é intencional, com vistas a reforçar o protagonismo das decisões quanto ao posicionamento teórico tomado ao pensar as interações linguísticas e as consequências reais que elas têm na vida das populações afetadas.

Como discorre Oliveira:

Trata-se, então, de colocar esses ganhos epistemológicos e metodológicos a serviço das sociedades, novamente citando Calvet, “porque afinal os homens não existem para servir às línguas mas as línguas para servir aos homens”. As políticas linguísticas nos dão uma conexão entre as línguas e todo o resto do universo humano, seus interesses, suas necessidades, suas visões de futuro (Oliveira, 2016, p. 386).

É interessante notar a diferença entre as manifestações do que aqui tratamos como “políticas linguísticas”, ou *glotopolítica*. Para Oliveira (2016), a área das políticas linguísticas possui duas frentes principais: políticas públicas concretas que possuem consequências linguísticas e o âmbito do estudo das políticas linguísticas na academia. De acordo com ele, é importante:

fazer uma distinção entre as instâncias que fazem políticas linguísticas e as que tradicionalmente estudam as políticas linguísticas, isto é, que fazem o que Louis-Jean Calvet chamou de Politologia Linguística. Trata-se de dois fazeres muito diferentes e que às vezes se tocam. Entendo que as políticas linguísticas são uma área das políticas públicas, concebidas e executadas por instituições que têm ingerência na sociedade, como os Estados, os governos, as igrejas, as empresas, as ONGs e associações, e até as famílias. A maior parte das políticas linguísticas são realizadas sob outros nomes, embutidas dentro de outras políticas, de modo que podem não ser imediatamente identificáveis. Isso não ocorre por um suposto secretismo dos agentes de políticas linguísticas – os Estados, por exemplo – mas porque as línguas e os seus usos estão conectados a todo o agir social do homem. Assim, uma política de saúde ou de defesa, de transporte ou editorial pode ter *implicações sobre os usos das línguas* e gerar demandas para intervenções sobre as próprias línguas. (...) A universidade, por outro lado, como sabemos, é um campo com lógica própria na sociedade, como diria Bourdieu. Tanto é que a maioria dos linguistas

SUMÁRIO

que conheço são professores universitários, e é dentro da universidade que fazem as suas carreiras e constroem as suas práticas profissionais. Para todos os fins, consideram-se muito mais professores universitários que linguistas. *Assim, considero importante ver o termo das duas perspectivas: da perspectiva das políticas linguísticas propriamente ditas, como políticas públicas, por um lado, e da área acadêmica chamada de "Política Linguística"* (Oliveira, 2016, p. 382 – 384, grifo nosso).

Dito isso, parece óbvio que esse assunto deveria estar presente nas grades curriculares dos cursos de Letras do Brasil, especificamente no estado do Mato Grosso do Sul, região fronteira com dois países hispanofalantes e diversas línguas maternas além das que são reconhecidas oficialmente. Além disso, deveria haver um projeto linguístico concreto e bem definido, voltado para o plurilinguismo regional. Entretanto, não há vestígios de um planejamento linguístico sólido, de qualquer política concreta de preservação de línguas em perigo ou respaldo das instituições públicas para o estudo do assunto.

Essa lacuna no projeto linguístico e social do estado acusa um grande descaso com a população sul-mato-grossense, visto que, notoriamente, grande parte dela não é monolíngue. A forte presença da Libras, a Língua Brasileira de Sinais, do Guarani, do Espanhol paraguaio, boliviano ou venezuelano, da língua japonesa e de línguas de origem árabe no estado está refletida na população de crianças em idade escolar, tornando este não um problema reservado para o futuro, mas uma questão visível e tangível neste exato momento.

Não podemos desconsiderar também os encontros internos estabelecidos por Mato Grosso do Sul, fazendo divisa com cinco outros estados. O que podemos observar no contexto social da capital do estado, onde estamos inseridas, é que a população adulta que não fala português, tanto imigrante quanto indígena, enfrenta dificuldades de acesso às políticas públicas, auxílios ou oportunidades de

trabalho. Devido à barreira linguística e outros fatores, como descaso do aparelho estatal e preconceito da população, cenas de abandono e vulnerabilidade nessas comunidades são comuns.

Diante desse cenário bastante plural, em vários sentidos, parece lógica a suposição de que devemos encontrar o estudo do panorama sócio-político das línguas hegemônicas e minoritárias nos cursos de Letras do estado de Mato Grosso do Sul, que é onde naturalmente se dão os estudos das linguagens nessa região.

Entretanto, não é o que vemos e vivenciamos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a UFMS, onde estamos inseridas. Nos cursos de Letras da capital e cidades do interior não há uma presença significativa da *glotopolítica* no currículo, muito menos a articulação desta área com a realidade linguística da região. A grade curricular, já ocupada por outros conteúdos, não abre espaço para a abordagem das políticas linguísticas, as PLs, de forma realmente produtiva.

Assim, a partir dessa constatação, desenvolvemos, aqui, uma pesquisa documental⁵, com vistas a delimitar e entender o espaço ocupado atualmente pelo tema da *glotopolítica* nos currículos dos cursos de Letras das universidades públicas do estado de Mato Grosso do Sul. A partir disso, objetivamos fomentar uma discussão informada e crítica acerca do cenário da formação inicial de professores, contrastando a realidade do currículo e seus resultados materiais com as expectativas estabelecidas na BNCC para o ensino de línguas, assim como as especificidades do campo de atuação do linguista.

5 De acordo com Gerhardt e Silveira (2009) em *apud* a Fonseca (2002), a pesquisa documental se caracteriza principalmente pela recolha de dados, a partir dos quais é feita uma análise científica. A pesquisa bibliográfica, como trazem as autoras, é similar, porém o que as difere é a natureza de seu corpus. Enquanto na pesquisa documental o material geralmente é retirado de "fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico", na bibliográfica as análises são feitas a partir de outros trabalhos científicos previamente elaborados.

A escolha acerca do enfoque exclusivo de universidades públicas se deu tanto por necessidade, pois o número de instituições de ensino superior de caráter privado excede muito a capacidade de documentação e análise deste estudo, quanto por sua articulação natural a outros dispositivos estatais de execução de políticas públicas. Assim, três instituições foram analisadas neste trabalho: a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Pela mesma razão, o recorte geográfico do estado de MS se fez necessário para a etapa inicial deste trabalho, constituindo apenas um ponto de partida para uma análise mais abrangente, que visa alcançar outras regiões do Brasil e outras instituições de caráter público.

Os dados acerca da abordagem das políticas linguísticas nos cursos de Letras analisados foram coletados diretamente de suas ementas, presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso, os PPCs. Esses documentos são redigidos pela coordenação de curso do próprio campus, de modo que cada um possui um projeto relativamente único, articulado às necessidades e objetivos locais. Para esta pesquisa, foram analisados cerca de vinte PPCs, cada qual estabelecendo os objetivos, metas, arcabouço legal e aporte teórico para a fundamentação do processo de formação do discente de Letras.

Partimos desses dados para a organização de uma planilha com especificações de nome, município, e presença/ausência das disciplinas. Além disso, constam também nessa planilha informações acerca da carga horária de aplicação dessas disciplinas, bem como sua modalidade (presencial ou à distância), obrigatoriedade de sua inclusão na grade curricular e, mais importante, se a disciplina ofertada aborda de forma direta as teorias *glotopolíticas*, com o objetivo de discutir o panorama político-linguístico em que se encontram os alunos, ou de forma indireta, como consequência da discussão de temas próximos.

SUMÁRIO

Este último dado é relevante pois, como pudemos observar, a presença da discussão sobre as consequências políticas dos atos linguísticos se dá majoritariamente a partir de discussões paralelas a este assunto. A presença de disciplinas específicas para o trato do tema em questão é muito reduzida, chegando a ser inexistente em alguns cursos.

É por isso que julgamos importante que a disciplina de *Sociolinguística* fosse incluída no rol dos dados, visto que, historicamente, a discussão sobre a dimensão social da língua se iniciou nesse movimento.⁶ Assim, consideramos que essa disciplina abre espaço para a abordagem, também, da dimensão política dela. Como pudemos observar nas ementas analisadas, este é efetivamente o caso. Apesar de cumprir apenas um papel suplente do enfoque teórico proposto pelas diretrizes curriculares, o trabalho com as políticas linguísticas é previsto como tema de discussão em grande parte destas disciplinas.

Para melhor compreensão e exposição desses dados, produzimos gráficos que buscam ilustrar o conteúdo da planilha. A seguir, apresentamos uma descrição deles, bem como uma síntese dos dados coletados.

A POLÍTICA DA INVISIBILIDADE - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Como já mencionado anteriormente, o *corpus* desta pesquisa, de caráter documental, compreende os PPCs dos vinte cursos de

6 "[...] para a CAPES, [a área das políticas linguísticas] é uma área da linguística, dentro da sub-área de sociolinguística ou de linguística aplicada, com uma história de uns 60 anos no meio universitário ocidental, e recém na adolescência no Brasil." (OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. ReVEL, v. 14, n. 26, 2016, p. 384).

Letras oferecidos nas três universidades públicas do estado de Mato Grosso do Sul (MS), de habilitações variadas. Da UFMS, os cursos de Letras analisados são os seguintes: da modalidade EAD, disponível em vários municípios, o curso de licenciatura dupla em Português e Espanhol; do campus Pantanal - Corumbá (CPAN), os cursos de licenciatura dupla em Português e Espanhol e Português e Inglês; da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) de Campo Grande, os cursos de licenciatura dupla em Português e Espanhol e Português e Inglês; do campus de Aquidauana (CPAQ), os cursos de licenciatura dupla em Português e Espanhol e Português e Inglês; do campus de Três Lagoas (CPTL), os cursos de licenciatura dupla em Português e Espanhol, Português e Inglês e o curso de licenciatura plena em Português; E, por fim, do campus de Coxim (CPCX), o curso de licenciatura plena em Português. Totalizando 11 cursos distribuídos em cinco cidades diferentes.

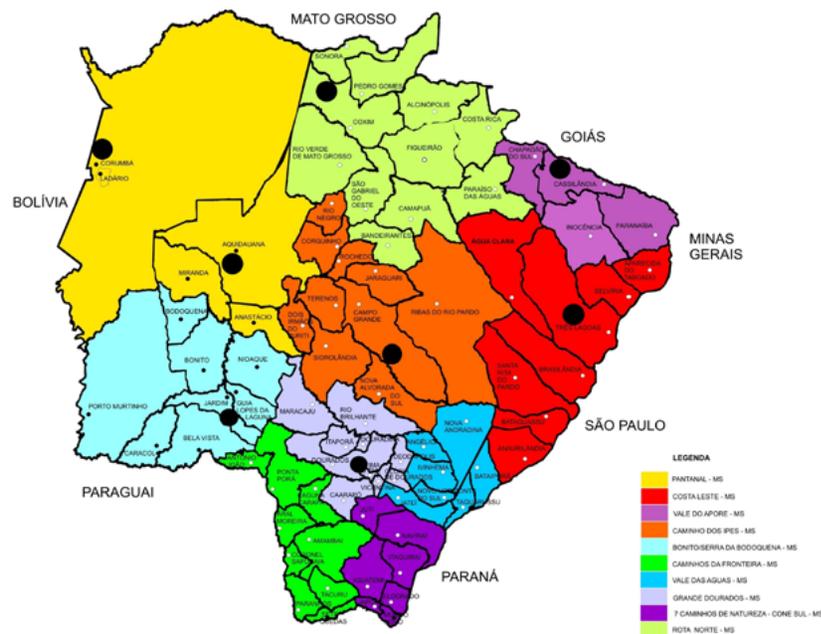
Os cursos da UEMS analisados foram os seguintes: do campus de Dourados, os cursos de licenciatura dupla em Português e Espanhol e Português e Inglês; do campus de Campo Grande, os cursos de licenciatura dupla em Português e Espanhol e Português e Inglês; do campus de Jardim, o curso de licenciatura dupla em Português e Inglês; do campus de Cassilândia, o curso de licenciatura dupla em Português e Inglês. Totalizando 10 cursos distribuídos em quatro cidades diferentes.

Da UFGD foram analisados os seguintes cursos de Letras: da modalidade EAD, disponível em vários municípios, o curso de licenciatura plena em Libras; do campus de Dourados, os cursos de licenciatura dupla em Língua Portuguesa e Português e Inglês. Totalizando três cursos com sede em uma mesma cidade, embora os cursos EAD atinjam vários municípios, inclusive aqueles fora do estado.

No mapa abaixo podemos visualizar a distribuição geográfica dos cursos acima mencionados.

SUMÁRIO

Mapa 1 - Municípios nos quais se localizam os cursos analisados

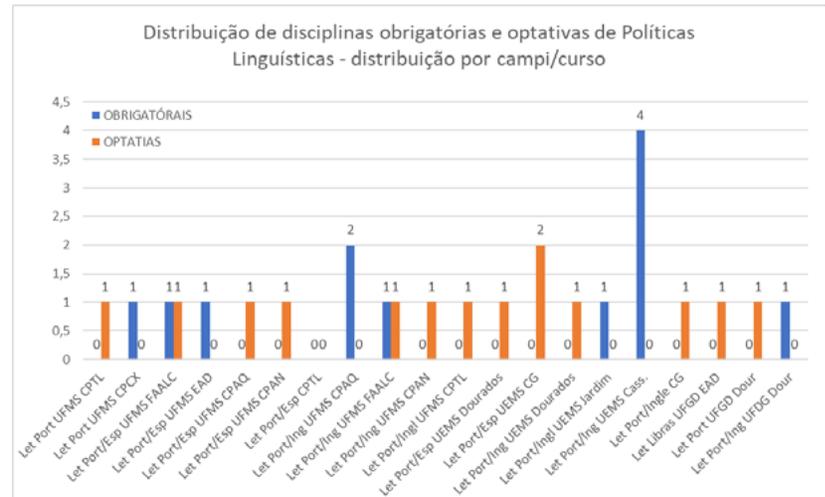


Fonte: Mapa adaptado pelas autoras. Disponível em: https://www.pantanalms.com.br/wp-content/uploads/2018/08/mapa_atual_do_MS.jpg. Acesso em: 19 dez. 2024.

Como podemos observar no mapa 1, os cursos analisados estão distribuídos em oito municípios de Mato Grosso do Sul, cobrindo todas as regiões do estado, ou seja, norte, sul, leste e oeste. A UFGD está concentrada mais ao sul do estado, mais especificamente na cidade de Dourados. A UFMS está concentrada no centro do estado (Campo Grande), na região oeste (Corumbá e Aquidauana), na região leste (Três Lagoas) e na região norte (Coxim). A UEMS está concentrada na região central (Campo Grande) e também na região leste (Cassilândia) e na região sul (Jardim).

No gráfico abaixo, podemos visualizar o número de disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas de Políticas Linguística distribuídas nos diferentes cursos e campus.

Gráfico 1 – Políticas Linguísticas: disciplinas obrigatórias e optativas



Fonte: Produzido pelas autoras (2024).

A partir da leitura e análise desses PPCs, encontramos um total de 26 disciplinas que abordam de forma específica o assunto das políticas linguísticas, centralizando a discussão acerca das relações políticas implícitas aos atos linguísticos. É importante mencionar que nessa contagem não estão incluídas as disciplinas de *Sociolinguística*, pois consideramos que a abordagem deste tema é menos direta e nem sempre está prevista na ementa do curso.

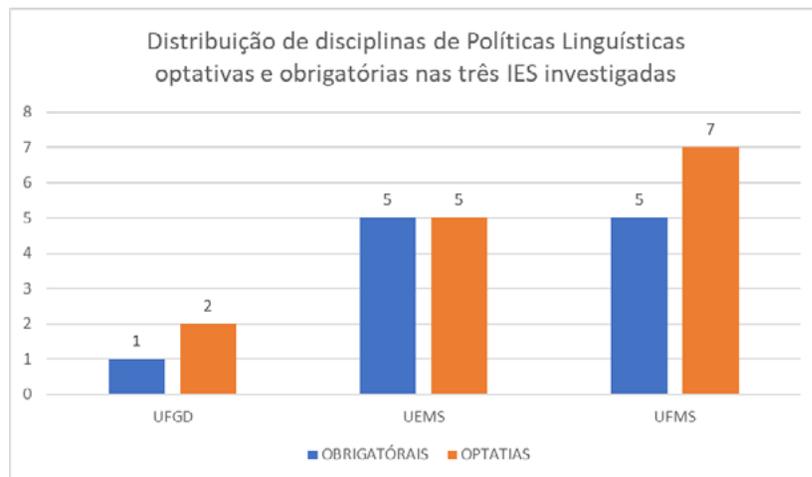
A partir do conteúdo das ementas das disciplinas de *Políticas Linguísticas*, observamos que, de um modo geral, as discussões propostas privilegiam com mais recorrência aspectos restritos a contextos específicos, como, por exemplo, disciplinas que abordam o contexto social e histórico da Libras ou da língua de habilitação do curso. Assim, quando ocorre, o trabalho com as PLs se dá articulado ao meio sócio-político em que se encontra a população discente, apropriando-se do conceito da *glotopolítica*.

Percebemos que esses resultados dialogam com o que foi observado por Gomes e Dos Anjos (2019) em sua pesquisa, também

voltada para a análise da presença das PLs nos cursos de licenciatura do Brasil. De acordo com as autoras, a abordagem das políticas linguísticas “[...] ou está intimamente ligada ao tipo de licenciatura, ou seja, no curso de Língua Brasileira de Sinais da UFC os estudantes irão estudar as políticas linguísticas sobre essa língua, ou está ligada a um contexto sociolinguístico no qual o futuro professor irá atuar” (Gomes, Dos Anjos, 2019, p. 393). Essa análise é similar ao que observamos nos cursos atuais, nos quais o trabalho com qualquer dimensão política da língua se dá a partir do contexto específico da região ou do âmbito de formação do acadêmico. Entendemos que, ao mesmo tempo que isso é positivo, na medida em que a reflexão acerca do contexto real do aluno é necessária, pode ser limitante, restringindo de certa forma o estudo das dimensões variadas da área das políticas linguísticas.

Quanto à proporção entre as disciplinas específicas que ocorrem de forma obrigatória no currículo e as que ocorrem como optativas, podemos observar que o número é relativamente simétrico. No gráfico a seguir, é possível visualizar como estão distribuídas essas disciplinas nas três instituições que formam o *corpus* desta pesquisa.

Gráfico 2 - Políticas Linguísticas enquanto disciplinas optativas e obrigatórias



Fonte: Produzido pelas autoras (2024).

Como vemos, existem 14 disciplinas optativas e 12 obrigatórias, que mencionam a discussão sobre políticas linguísticas em suas ementas, totalizando 26 disciplinas. Também podemos observar, ainda no gráfico 2, a disposição numérica dessas disciplinas em cada instituição, sendo **13** pertencentes à UFMS (distribuídas em 11 cursos), **10** à UEMS (distribuídas em seis cursos) e apenas **três** à UFGD (distribuídas em três cursos). Assim, é preciso levar em consideração que o número de disciplinas é proporcional ao número de cursos de cada IES. Como vemos, a modalidade obrigatória constitui menos de 50% dessas disciplinas nas grades curriculares observadas.

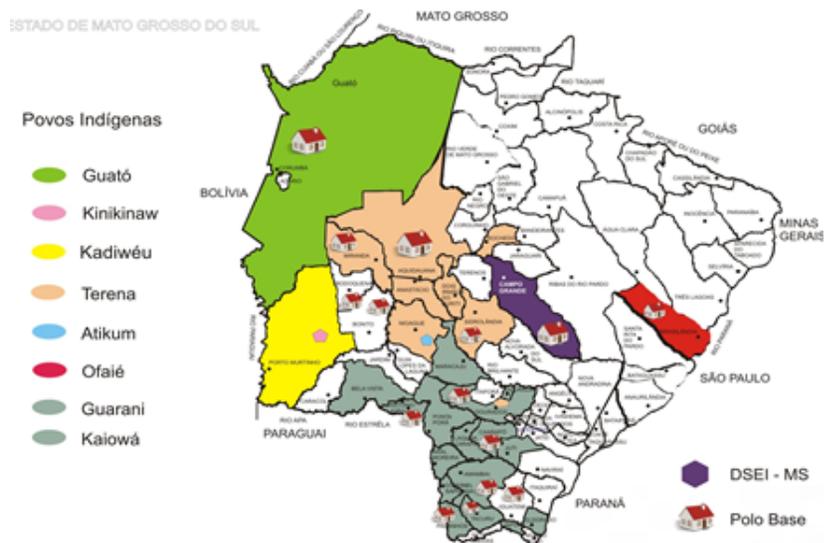
Diante desses números, avaliamos que essa divisão entre as disciplinas de caráter obrigatório e as de caráter optativo é, no mínimo, preocupante, pois disciplinas optativas, a depender do regulamento do curso, não são necessárias para a sua conclusão e, por isso, não são cursadas por grande parte de seus discentes. Isso é agravado ainda mais pelo fato de essas disciplinas não serem ofertadas todos os semestres por motivos variados. Entre eles, podemos citar, a falta de professores, a falta de salas de aulas, a carga horária excessiva dos docentes etc.

Se olharmos para os dados de uma forma mais detalhada no gráfico 1, poderemos observar que quatro das disciplinas de caráter obrigatório são encontradas no curso de Letras com habilitação em Português e Inglês da Universidade Estadual de MS (UEMS), no campus de Cassilândia. É importante destacar que nessa região encontram-se cerca de quatro comunidades indígenas, de três etnias distintas, a saber: o povo Guarani Kaiowá, o Guarani Nhandeva e o povo Terena⁷ (SETESC - MS, 2024). Ou seja, trata-se de uma região bastante multilíngue (como podemos observar no mapa a seguir), que naturalmente exige discussões embasadas sobre o assunto.

7

Site SETESC - MS, Secretaria de Estado de Turismo, Esporte e Cultura. Disponível em: <https://www.setesc.ms.gov.br/comunidades-indigenas-2/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

Mapa 2 – Distribuição geográfica dos povos indígenas em MS



Fonte: Mapa disponível em: <https://www.setesc.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/mapa-dos-indios.png>. Acesso em: 19 dez. 2024.

Assim, entendemos que o multilinguismo dessa região caracteriza um aspecto do contato e convívio de diversas culturas e, mais do que isso, constitui um cenário multilíngue e multicultural. A partir do contato constante entre as diversas línguas, culturas e costumes, a hegemonia do monolinguismo é desafiada pelos próprios processos naturais de mudança linguística e interação social. Esses processos são influenciados pelo contato entre as línguas, tanto a um nível político quanto estrutural linguístico.

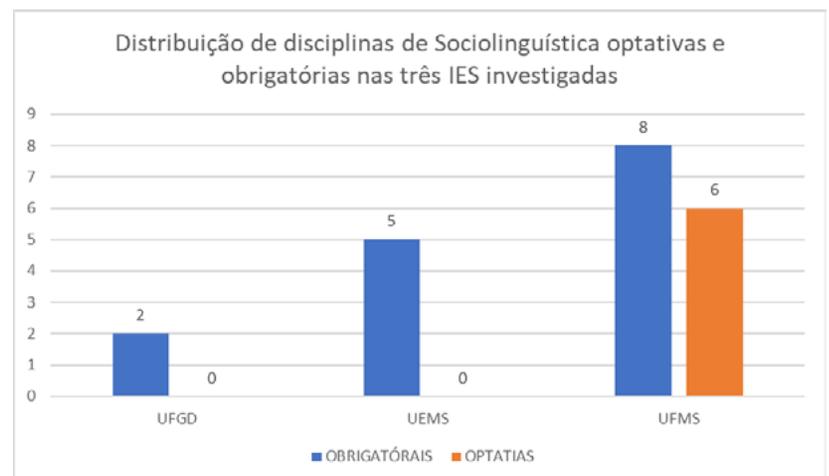
Dessa forma, esse dado nos leva a supor que a presença mais marcada da população indígena naquela região e sua constante reivindicação por direitos básicos, possivelmente tem influenciado na inclusão das discussões *glotopolíticas* na formação inicial docente, mais leniente ao estudo do panorama linguístico e seus conflitos. Isso indica também que o curso de Letras Português e Inglês de Cassilândia está mais sensível a esse tema, que faz parte do cenário multilíngue daquela região.

Quanto à presença da Sociolinguística, uma disciplina mais antiga quando comparada à Política Linguística, observamos que a UFMS oferta 14 disciplinas com essa nomenclatura, divididas em seis optativas e oito obrigatórias (de um total de 11 cursos). A UEMS e a UFGD ofertam (de um total de nove cursos), respectivamente, cinco e duas disciplinas, todas na modalidade obrigatória. No total, somam-se vinte e uma disciplinas de Sociolinguística ofertadas nos cursos de Letras do estado. Assim, quando comparamos os números das duas disciplinas, vemos que a Sociolinguística aparece mais vezes nas ementas dos cursos analisados.

Acreditamos que a presença mais marcada desse assunto nos currículos da região de MS indica uma maior importância destinada a ele, se comparada às políticas linguísticas. Além disso, podemos observar que as disciplinas de Sociolinguística ocorrem, em sua maioria, na modalidade obrigatória, o que corrobora este ponto de vista.

No gráfico a seguir, podemos visualizar a distribuição da disciplina de Sociolinguística, nas três instituições, considerando o caráter obrigatório e optativo.

Gráfico 3 - Sociolinguística enquanto disciplina optativa e obrigatória



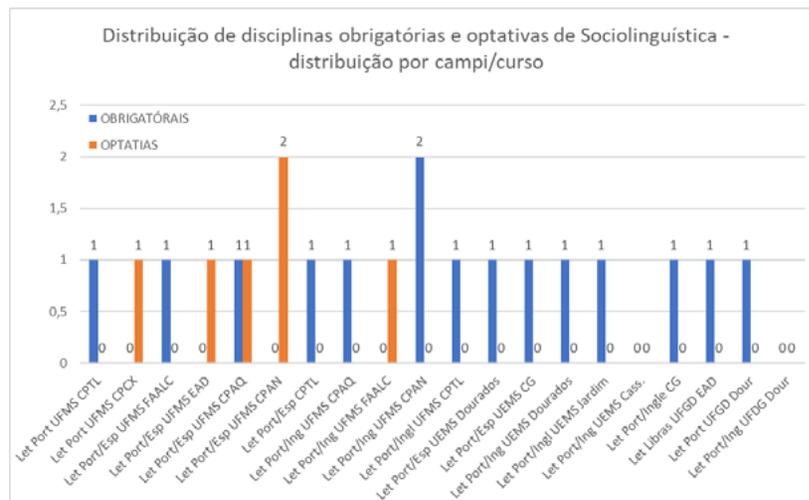
Fonte: Produzido pelas autoras (2024).

Como vemos no gráfico 3, a disciplina de Sociolinguística aparece majoritariamente como disciplina obrigatória, o que já era esperado, pois ela constitui uma das principais vertentes do estudo das linguagens e representa um embasamento teórico essencial para o discente de Letras.

Abrimos, aqui, um parêntese, pois julgamos importante mencionar a situação do cenário atual da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Nessa instituição, o percentual de carga horária optativa dedicado à disciplina de Sociolinguística, por meio dos campi, é relativamente alto, chegando a 75% da oferta. Ainda assim, porém, a abordagem da Sociolinguística é notavelmente mais presente do que a de políticas linguísticas.

No gráfico 3, observamos também que são ofertadas, dentre a totalidade dos cursos de Letras de MS, 15 disciplinas de Sociolinguística na modalidade obrigatória e seis na optativa, somando 21 disciplinas.

A partir dos dados apresentados, podemos afirmar que dois dos cursos ofertam mais de uma disciplina (daquelas investigadas nesta pesquisa), enquanto um dos cursos não possui Sociolinguística em suas ementas. Ambos os cursos mencionados são oferecidos pela UFMS, sendo um alocado no campus de Corumbá e o outro na capital, Campo Grande. O curso que não possui a disciplina de Sociolinguística é ofertado pela UEMS, na cidade de Cassilândia. Entretanto, como vimos anteriormente, esse curso oferece outras quatro disciplinas que abordam temas afins, sendo elas as duas disciplinas reservadas ao Estágio Supervisionado de Língua e Literaturas de Língua Portuguesa, bem como as duas disciplinas de Estágio Supervisionado de Língua e Literaturas de Língua Inglesa.

Gráfico 4 – Sociolinguística: disciplinas obrigatórias e optativas


Fonte: Produzido pelas autoras (2024).

Em suma, observamos que o trabalho com as teorias *glotopolíticas* é realizado, em maior parte, no âmbito da Sociolinguística. De acordo com Oliveira (2016), a CAPES considera a área das políticas linguísticas “uma área da linguística, dentro da sub-área de sociolinguística ou de linguística aplicada, com uma história de uns 60 anos no meio universitário ocidental, e recém na adolescência no Brasil.” (Oliveira, 2016, p. 3). Entretanto, essa disciplina tem-se mostrado um local mais apropriado para a introdução dos estudos *glotopolíticos* ao invés de sua abordagem mais detalhada e profunda. Ou seja, considerando a amplitude do conteúdo programático das duas disciplinas, dificilmente um professor conseguirá trabalhar de forma aprofundada todos os tópicos atribuídos a elas em um único componente curricular, pois a área das políticas linguísticas é bastante abrangente e naturalmente interdisciplinar conforme descrito por Lagares (2018, p. 9), principal teórico brasileiro dessa área.

Por exemplo, em seu livro, *Qual Política Linguística? Desafios Glotopolíticos Contemporâneos*, de 2018, o autor discorre sobre

alguns dos temas que estão relacionados ao estudo das políticas linguísticas, como aspectos políticos e históricos que influenciaram as transformações linguísticas e os processos decisórios sobre a língua. Ele apresenta brevemente um panorama dos estudos sobre esses processos, delimitando seu trabalho dentro dos parâmetros da *glotopolítica*. O autor também destaca as questões ideológicas que permeiam qualquer ato linguístico, desde o período das unificações das identidades nacionais até os dias de hoje.

Além disso, Lagares discute em seu livro questões acerca das relações entre a língua e as políticas de estado, como o planejamento linguístico, o *status* conferido aos dialetos e a instrumentalização das línguas. O linguista discute também a influência desses fatores na valorização e consequente preservação das línguas, destacando a complexidade das situações linguísticas que surgem a partir do contato entre populações, seus dialetos e a proteção de seus interesses. Questões acerca da minoritarização de línguas, a partir de dispositivos estatais, também figuram nessa obra, que se propõe a ser, de acordo com o próprio autor, um ponto de partida para a reflexão acerca desse campo tão amplo.

Já nas disciplinas de Sociolinguística, geralmente são abordadas as linhas teóricas que constituem essa área (Witkowski, 2013), como a dialetologia, a sociolinguística variacionista e a sociolinguística interacional. As questões acerca da variação e preconceito linguístico, dos diferentes registros da língua e a reflexão acerca da norma culta do português figuram no âmbito dessa disciplina. O trabalho com essas questões é tão essencial para a formação do licenciado em Letras quanto à formação crítica acerca do panorama *glotopolítico* atual, de forma que não é viável que se substitua uma pela outra.

É por isso que a abordagem do tema da *glotopolítica* de forma descentralizada, como podemos observar, não é ideal, pois não há um trabalho mais detalhado com os conteúdos, apenas a breve menção do segundo no campo predominante do primeiro.

Além disso, a articulação entre a teoria e a realidade linguística da região é enfraquecida devido à forma ampla e vaga como este tema inevitavelmente será discutido.

Devido às particularidades linguísticas da região de MS, entendemos que seria importante a inclusão da área das políticas linguísticas em disciplinas específicas nos currículos dos cursos de Letras, pois as relações linguísticas que observamos aqui são extremamente complexas, o que demanda estudo e reflexão intensa e constante.

EM CONCLUSÃO...

Como pudemos observar, o cenário linguístico do Mato Grosso do Sul é extremamente plural. Neste capítulo, procuramos delimitar a presença (ou ausência) do trabalho com a *glotopolítica* nos currículos dos cursos de Letras do estado de MS, mais especificamente das universidades públicas. Esse trabalho é importante, pois a discussão crítica acerca deste cenário só é possível a partir do seu conhecimento, constituindo uma contribuição pequena, mas significativa, para o avanço dessa questão.

Na atual situação política do país, podemos perceber um sério problema: a falta de um projeto político-linguístico bem definido e elaborado constitui o projeto político-linguístico em que estamos inseridos. Como explicamos, isso é bastante intencional, visto que o discurso monolinguista no Brasil foi, ele próprio, um dos instrumentos utilizados no processo de colonização do Cone Sul. É impraticável que o projeto político-linguístico brasileiro continue a ser pautado pelos termos do colonizador. O desaparecimento e extinção de línguas indígenas, bem como a violência linguística sofrida por outras comunidades minoritizadas serão o preço a pagar caso nada mude.

Assim, avaliamos que o estado atual dos currículos dos cursos de Letras é preocupante. Ainda que a presença da *glotopolítica* enquanto tema de discussão possa ser observada nos cursos analisados, ela existe de forma bastante rudimentar. Isso porque, quando há uma disciplina específica para o trato deste tema na grade curricular, na maioria das vezes, ela é relegada a uma posição secundária, ou seja, não obrigatória. Além disso, apesar de o trabalho com as políticas linguísticas ser possível dentro dos estudos sociolinguísticos, não há garantia de que isso ocorrerá de fato se a ementa da disciplina não deixar explícita essa temática.

Conforme vimos em Silva (2008, p. 15), o currículo, mais do que espaço de debate, é território de ação sobre o futuro. Dessa forma, é imprescindível a reformulação dos currículos desses cursos para a inclusão de disciplinas que abordem os estudos *glotopolíticos* de forma específica e articulada com a realidade política local. Além disso, é importante que essas disciplinas sejam incluídas em caráter obrigatório para a integralização do curso, visando garantir a formação de profissionais críticos da estrutura política e discursiva das interações linguísticas em que estão inseridos.

Assim, a reformulação do currículo dos cursos de Letras é um passo, ainda que muito pequeno, importante no panorama linguístico geral do país. Se essas questões não são abordadas na formação inicial, não existe abertura para o desenvolvimento de uma discussão mais ampla e engajada a seu respeito. Isso influencia tanto no espaço acadêmico quanto nos locais para os quais o conhecimento produzido flui, como a escola, a comunidade e espaços de decisão política.

Além disso, outros dados acerca dessa situação são imprescindíveis para a formulação de novas políticas públicas e para a revisão das que já estão estabelecidas. É nessa lacuna que este capítulo reside, sem pretensão de esgotar sua amplitude. Antes, buscamos aqui estabelecer um ponto de partida para a reflexão acerca do

cenário atual, demonstrando claramente um de seus aspectos que está ao alcance da comunidade acadêmica mudar.

Ainda assim, esta pesquisa tem suas limitações. Reconhecemos que, no âmbito desse texto, não oferecemos um caminho amplo a ser seguido para a mudança efetiva da realidade linguística de Mato Grosso do Sul. Apresentamos perguntas sem uma resposta exata, buscando justamente ponderar acerca dos caminhos possíveis para o futuro. Mesmo considerando essas questões, acreditamos que a solução destes problemas de forma definitiva excede o escopo deste trabalho, assim como sua capacidade de reflexão quanto a este campo. Além disso, por se tratar de uma pesquisa em estágio de desenvolvimento, o recorte geográfico e de *corpus* relativamente conciso foi necessário, visando a organização e articulação coesa dos dados. Apesar dessas limitações e até mesmo motivada por elas, tencionamos ampliar o recorte geográfico e o campo de recolha de dados, expandindo o alcance deste trabalho.

A reflexão acerca do espaço dedicado nos cursos de Letras no país depende de dados concretos, por isso é importantíssimo o levantamento desses materiais. Assim, cremos que este trabalho ocupa um espaço importante, embora ainda bastante embrionário, contribuindo para a discussão e avaliação crítica do cenário atual da formação inicial de professores e seu reflexo no trato da língua em nossa comunidade, bem como a sua materialização política.

Por fim, nos alinhamos politicamente ao posicionamento de Oliveira (2016) e replicamos a sua reflexão acerca do espaço das políticas linguísticas em nossa sociedade contemporânea fazendo eco às suas palavras:

Construir políticas linguísticas, então, é participar da construção do futuro das sociedades, e mais especificamente da nossa sociedade; fazer política linguística, pela própria noção de intervenção sobre as línguas, sem a qual ela não existe, é atuar para um mundo mais justo

neste campo específico das línguas e dos seus usos, mais plural, mais democrático e mais aberto à ecologia de saberes humanos. É reconhecer que também no campo do uso das línguas há constantemente assimetrias de poder que favorecem a uns e calam os outros, assimetrias que constantemente combateremos com os instrumentos da planificação ou planejamento linguístico, numa guerra que finalmente não temos (historicamente) como ganhar definitivamente, mas na qual podemos vencer muitas batalhas importantes, “combatendo o bom combate (Oliveira, 2016, pág. 5).

REFERÊNCIAS

AFONSO, Lília dos Anjos; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. A área de Política Linguística nas licenciaturas em Letras no Brasil. Fortaleza: **Entrepalavras**, v. 9, n. 3, p. 382-402, set. /dez., 2019.

CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2023: Resumo Técnico. Elaborado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais em conjunto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. República Federativa do Brasil, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resu-mo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 19 dez. 2024.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

IBGE, Censo de 2010. Disponível em: [censo 2010 | resultados | resumo](#). Acesso em: 19 dez. 2024.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (Brasil) **Guia de pesquisa e documentação para o INDL**: patrimônio cultural e diversidade linguística. Vol. 1. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. – Brasília-DF, 2016. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Guia%20de%20Pesquisa%20e%20Documenta%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20INDL%20-%20Volume%201.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2024.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. 1ª ed. São Paulo: Editora Parábola, 2018.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <https://www.revel.inf.br/files/e92f933-a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2025.

IBGE. Panorama do Censo de 2022. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/mapas.html?tema=cor_ou_raca_indigena&recorte=N3. Acesso em: 19 dez. 2024.

ROCHA, Patrícia Graciela da; HAMEL, Rainer Enrique. A educação escolar indígena e as políticas linguísticas para o plurilinguismo: uma breve análise do caso Te'ykue. **Travessias Interativas**, São Cristóvão-SE, v. 10, n. 22, p. 32–52, 2020. DOI: 10.51951/tiv10i22. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15314>. Acesso em: 27 fev. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

WITKOWSKI, Rejane; VOGES, Márcia Cristina Neves; FRANZEN, Bruna Alexandra. A Sociolinguística e suas principais correntes de estudo. **Revista Maiêutica**. Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Letras. Disponível em: https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/LED_EaD/article/viewFile/1197/357. Acesso em: 27 dez. 2024.

SUMÁRIO



2

Renata Pereira Felício Billancieri

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS
E O ENSINO DE LÍNGUAS
NAS ETIS:**

**EXCLUSIVIDADE DO INGLÊS
E SUPRESSÃO DO ESPANHOL**

INTRODUÇÃO

A cidade de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul, viu nos últimos anos um crescimento significativo na oferta de ensino bilíngue, com enfoque na língua inglesa, nas escolas particulares. Muitas escolas regulares tradicionais adotaram o currículo bilíngue ou adaptaram a grade curricular para implementação da língua inglesa adicional seja no mesmo período de aula ou no contraturno. Algumas adotaram o nome “bilíngue” mesmo em uma quantidade de carga horária de aulas insuficiente para tal nomenclatura¹.

Cabe ressaltar que o ensino da língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996.

De acordo com o art. 26, § 5º, “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (Brasil, 2024, cap. II, inc. I). Dessa forma, a lei estabelece que a língua inglesa seja ofertada aos alunos a partir de 11 anos, excluindo a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

1 As Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CEB nº 2, que foi aprovado em 9 de julho de 2020 e aguarda a homologação pelo Ministério da Educação (MEC), propõe normatizar as escolas bilíngues abrangendo escolas bilíngues de educação indígena, de educação de surdos, educação em regiões de fronteiras, e educação bilíngue e plurilíngue de línguas de prestígio como inglês, espanhol, francês e alemão. Art. 7º A carga horária do tempo de instrução na língua adicional nas Escolas Bilíngues deve observar os seguintes parâmetros: I - na Educação Infantil, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares; II - no Ensino Fundamental, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares; e III - no Ensino Médio, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 20% (vinte por cento) da carga horária na grade curricular oficial, podendo a escola incluir itinerários formativos na língua adicional.

O Art. 35-D, da LDB estabelece os direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento “línguas e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física” (Brasil, 2024, cap. II, seção I). Contudo, esses direitos e objetivos de aprendizagens não são garantidos aos alunos de faixa etária menor.

Em relação ao espanhol a mesma lei determina no art. 35 § 3º que “os currículos do ensino médio poderão ofertar outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 2024, cap. II, seção I).

Na rede municipal de educação de Campo Grande/MS (REME) a língua inglesa é adotada como língua adicional, iniciada no sexto ano, sendo o primeiro ano dos anos finais do ensino fundamental na maioria das 205 unidades escolares. Atualmente, apenas seis escolas da REME oferecem língua inglesa na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essas seis escolas são Escolas em Tempo Integral (ETI). Este será o recorte do presente estudo.

O ensino de línguas, segundo Lagares (2018, p. 83) é “exibido como troféu por famílias de classe média, desejado como promessa de progressão social por pais e mães da classe trabalhadora”. Assim, a língua inglesa assume um papel de prestígio na nossa sociedade, e essa percepção social de valorização da língua inglesa como símbolo de status, influencia também as decisões de secretarias e órgãos governamentais que afetam as decisões pedagógicas nas escolas, inclusive nas Escolas em Tempo Integral.

Além da valorização pelas famílias, o estado brasileiro também tem valorizado o ensino de línguas estrangeiras de prestígio há

muitas décadas, como afirma Silva (2022, p. 192): “Historicamente, a sociedade brasileira valoriza a proficiência em língua estrangeira, buscando criar condições legais e estruturais para a inclusão de uma (ou mais) “Língua Estrangeira Moderna” no currículo da Escola Básica”.

Assim como a valorização das línguas estrangeiras pelas políticas nacionais, na cidade de Campo Grande/MS as políticas públicas municipais privilegiam a língua inglesa como língua adicional.

Partindo desse cenário, a proposta deste capítulo é analisar, por meio do aporte teórico das políticas linguísticas de ensino, a presença da língua inglesa na Proposta das Escolas em Tempo Integral da rede municipal de educação de Campo Grande. Para isso, inicio com uma breve contextualização sobre a Escola em Tempo Integral na rede municipal de Campo Grande, posteriormente, apresento a *Atividade Curricular Complementar 2 - Língua Estrangeira na proposta ETI*, e, em seguida, faço uma análise das políticas linguísticas relacionadas à língua inglesa na Escola em Tempo Integral e finalizo com as considerações finais.

A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE/MS

A Escola em Tempo Integral na rede municipal de ensino de Campo Grande surgiu em 2008, com um projeto piloto em duas escolas da periferia da cidade. Essas escolas foram construídas com base nesse projeto, inclusive com adequações arquitetônicas para contemplar a rotina escolar.

O projeto contemplou também uma metodologia de ensino específica com base na metodologia da Problematização com arco de Magueréz.

A metodologia da Problematização visa uma prática de integração entre as áreas do conhecimento (SEMED, 2011, p. 37), para isso, são apresentadas algumas etapas de ensino sendo: observação da realidade, pontos-chaves, teorização, hipóteses de solução do problema e aplicação na realidade. A Proposta da ETI, faz algumas adaptações sendo:

O tema ou módulo, assunto vinculado às áreas do conhecimento que desencadeará todo o trabalho didático e que é gerado por uma necessidade social identificada a partir de observações ou reflexões sobre o meio, como também, necessidade de conhecimento para a turma ou ano em que está sendo trabalhado; **O(s) Ambiente(s) de Aprendizagem(ns)** responsável pelas áreas do conhecimento envolvendo tanto a base comum como as atividades diversificadas ou ainda os temas transversais; **A problematização**, é o disparador da **pesquisa** e suas respectivas etapas, sempre considerando a realidade atual para que possa ser transformada e/ou gerado um novo conhecimento; **Os conteúdos**, assuntos a serem trabalhados conforme os referenciais curriculares da REME, ou conforme as necessidades da turma em que o professor trabalha; **A contextualização ou teorização**, é o passo em que o professor situa historicamente o assunto para gerar o interesse do alunado para a pesquisa. É o passo responsável por desencadear a mobilização para o conhecimento e de possíveis hipóteses acerca do objeto em estudo. Nessa etapa, o professor deve estar preparado teoricamente para despertar no aluno o desejo de aprender; **os objetivos** é o orientador de onde se quer chegar com a pesquisa (o objetivo geral está relacionado com o problema e os objetivos específicos

SUMÁRIO

SUMÁRIO

com os conteúdos que serão trabalhados para responder o problema); **Metodologia e suas tecnologias** são os caminhos a serem percorridos pelos alunos e professores para dar conta de resolver o problema proposto. Essa fase também é para levantar novos questionamentos e gerar o desenvolvimento de atividades e ações que levem a solução do problema com a transformação da realidade encontrada. Podemos, também, denominar essa fase de (re) construção do conhecimento - a autoria, conforme preconiza Demo; **Avaliação**, momento em que o professor vai detectar por meio de vários instrumentos, se os objetivos foram alcançados e se houve por parte do professor e alunos a aprendizagem, que será demonstrada por meio de mudanças de atitudes e de novos conhecimentos (SEMED, 2011, p. 38, grifo meu).

Ademais, as Escolas em Tempo Integral “tem obrigação de ser escola ‘diferenciada’ no sentido de garantir ao aluno, mais que outras, o direito de aprender bem” (SEMED, 2011, p. 13).

Além de uma outra metodologia, a grade curricular também é diferente. São oferecidas as *Atividades Curriculares Complementares* – denominadas *Accs*. Dentre elas, a *Acc1- Desafios Tecnológicos, Desafios Matemáticos, Leitura além das Palavras e iniciação à Pesquisa*, ministrada por professor pedagogo regente. *Acc2- Atividades Curriculares Complementares de Língua Estrangeira Inglês e Espanhol*, ministrada por professor com formação em Letras- Português/Inglês ou Português/Espanhol. *Acc3- Atividades Curriculares Complementares Atividades Esportivas*, sendo oferecidas modalidades de acordo com a escola e demanda escolar, ministrada por Professores de Educação Física com as devidas especialidades das modalidades, e *Acc4- Atividade Curriculares Complementares Artísticas*, ministrada por professores de Arte também especialistas das linguagens oferecidas (SEMED, 2011, p. 52).

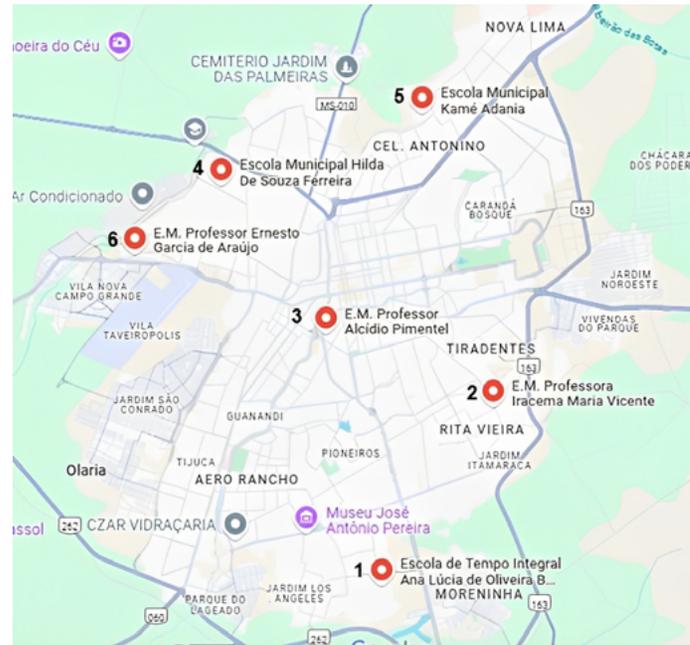
Vale salientar que essas *Atividades Curriculares Complementares* não acontecem necessariamente no contraturno, ou seja, não são “atividades extras”, mas como o próprio nome diz, são complementares. Esse é um aspecto importante, pois estabelece a mesma relevância dos demais componentes, sendo sua carga horária obrigatória e frequência avaliada e contabilizada no histórico escolar do aluno, diferente de outras redes em que no período matutino o aluno estuda os componentes curriculares como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e à tarde pratica esportes e atividades de recreação.

As duas escolas piloto, E.M. Iracema Maria Vicente e E.M. Ana Lúcia de Oliveira Batista, foram construídas com uma arquitetura e estrutura física adequadas à proposta, com salas de aula, refeitório amplo, ginásio esportivo, laboratório de ciências, matemática, salas para os Acc4, e Acc3. Os professores passaram por formação específica antes de sua implementação com técnicos da Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

Em 2019, a rede municipal ampliou as Escolas em Tempo Integral. Duas escolas estaduais foram municipalizadas e também aderiram ao projeto, sendo E.M. Kamé Adania, localizada no bairro Nascente do Segredo e E.M. Hilda de Souza Ferreira, no bairro Coophatrabalho. Além dessas duas, a E.M. Prof. Alcídio Pimentel, que já funcionava como escola municipal com ensino regular atendendo a educação infantil, os anos iniciais e os finais do ensino fundamental também foi transformada em Integral. Em 2024, outra escola municipal tornou-se integral, a E.M. Prof. Ernesto Garcia de Araújo, na vila Eliane.

As escolas municipais em Tempo Integral em Campo Grande estão localizadas em bairros diversos para atender a comunidade. Para melhor ilustrar ao leitor, apresento abaixo um mapa com a localização das seis escolas municipais em Tempo Integral representadas pelos marcadores em vermelho e identificados pela legenda.

Figura 1 – Mapa da localização das Escolas Municipais em Tempo Integral de Campo Grande - MS



Legenda:

1. Escola em Tempo Integral Ana Lúcia de Oliveira Batista
2. Escola em Tempo Integral Professora Iracema Maria Vicente
3. Escola Municipal Professor Alcídio Pimentel
4. Escola Municipal Hilda de Souza Ferreira
5. Escola Municipal Kamé Adania
6. Escola Municipal Professor Ernesto Garcia de Araújo

Fonte: Imagem disponível em: <https://surl.li/mycyps>. Acesso em: 03 nov. 2024.

Adaptada pela autora (2024).

As escolas 3, 4, 5, e 6 que se tornaram integrais não foram construídas para tal finalidade. São prédios antigos, alguns da década de 60 que receberam essa nova proposta de ensino. Com isso,

diariamente essas escolas enfrentam muitas dificuldades de espaço, realizam adaptações para os horários das refeições, enfrentam falta de profissionais de apoio, não possuem laboratórios e salas próprias para as aulas diversificadas, não têm ginásio esportivo, sendo utilizados outros espaços escolares. Aos poucos, os gestores e a equipe da Secretaria Municipal tentam readequar esses espaços com mais mesas nos refeitórios, compra de colchonetes para descanso, escalonamento de turmas para utilização do refeitório, e diminuir essas demandas da rotina escolar, para fazer a proposta efetivamente acontecer.

A rotina nas ETIs é totalmente diferente das escolas de meio período. O horário de entrada dos alunos é às 7h30. Nesse momento que são recepcionados os alunos acontece o café da manhã. Às 8h inicia o primeiro bloco de aulas, são três aulas de 1h de duração, das 8h às 11h. Das 11h às 12h é servido o almoço para os alunos e em seguida eles descansam. Às 12h inicia-se o segundo bloco de aulas, com quatro aulas de 1h que vão até as 16h, com um intervalo de 10 minutos no meio do período. A saída é às 16h. Essa rotina é aplicada de segunda a quinta-feira. Na sexta-feira, o horário de saída dos alunos é às 14h30, pois é prevista na grade curricular a *Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)* para os professores, equipe técnica pedagógica e gestão escolar. Nesse momento semanal são realizados estudos, formações continuadas, reuniões e alinhamento do trabalho pedagógico.

Cabe ressaltar que essa ampliação de carga horária implica não somente uma extensão de tempo, mas sim um compromisso com a formação integral do estudante conforme apresentado na proposta “o aumento de tempo tem o objetivo de aprimorar a aprendizagem dos alunos, não apenas aumentar tempo de frequência” (SEMED, 2011, p. 13). Dessa forma, há um compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno em diversas áreas.

Minha atuação na E.M. Prof. Alcídio Pimentel iniciou-se em 2018, quando fui Coordenadora Pedagógica de Projetos Tecnológicos.

Trabalhava na sala de tecnologia auxiliando os professores em aulas diferenciadas com o uso da tecnologia, bem como o cuidado com os equipamentos e auxílio aos alunos.

Em 2019, a escola iniciou o projeto de transição para Escola em Tempo Integral por determinação da Secretaria Municipal de Educação. Neste ano, ela enfrentou três realidades diferentes. Atendia no mesmo espaço turmas da educação infantil, nomeadas de Grupo 4 (4 anos), Grupo 5 (5 anos) e 1º ano do ensino fundamental no regime integral, com entrada às 7h30 e saída às 16h. As turmas do 2º ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental e 6º ao 9º ano nos anos finais do ensino fundamental eram atendidas no regime regular, com turno matutino de entrada às 7h e saída às 11h10 e vespertino com entrada às 13h e saída às 17h. Foi um ano de enorme desafio para toda equipe escolar, pois eram demandas muito distintas no mesmo espaço.

A partir de 2020, foi determinado pela Secretaria Municipal de Educação, que toda a escola seria integral do Grupo 5 ao 5º Ano e as turmas do 6º ao 9º ano foram remanejadas para escolas próximas.

Dessa forma, iniciou-se o projeto de Escola em Tempo Integral na E.M. Prof. Alcídio Pimentel. Com um mês e meio de aula, veio a pandemia da covid-19 e fechou a escola, como todas da rede, mantendo os atendimentos *on-line* naquele ano. Em 2021, as aulas foram retomadas em regime de escalonamento. As turmas foram divididas em cores vermelho e amarelo, e frequentavam a escola em semanas alternadas, e na semana que não estavam na escola, recebiam o atendimento *on-line*. Somente em 2022 as aulas retornaram totalmente presenciais e começamos a real implementação da proposta da escola em tempo integral.

Em 2019, com a extinção da função de Coordenador Pedagógico de Projetos Tecnológicos, optei por assumir outra função, na qual já havia sido aprovada em processo seletivo anterior,

a de Coordenadora Pedagógica. Quando soube que a Escola em Tempo Integral possuía em sua carga horária a língua inglesa para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental fiquei ao mesmo tempo surpresa e interessada. Minha atuação passou a ser de trabalho imediato com os professores de *Acc2*, *Acc3* e *Acc4* e alunos durante essas aulas, além de dar o suporte à gestão escolar e à equipe pedagógica em diversos assuntos.

A carga horária do professor na ETI é geralmente de quarenta horas, incluindo os horários de planejamentos denominados *Hora de Trabalho Pedagógico Articulado (HTPA)* que são os horários reservados para planejamento na escola. Está prevista também nessa carga horária a *Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI)*, que são os planejamentos de livre escolha. O horário de entrada geralmente é às 8h com 1h de almoço das 11h às 12h, e saída às 16h. Alguns professores cumprem até 2h de *Práticas Educativas de Hábitos Sociais (PEHS)*, que são os momentos de café da manhã e horário de descanso. O restante desses horários os alunos são acompanhados por monitores. Além disso, há o *HTPC*, como já mencionamos anteriormente.

Durante os momentos de *HTPA* e *HTPC* surgiram várias conversas e reflexões com os professores de Língua Estrangeira e busco agora analisar, sob o aporte teórico das políticas linguísticas, a língua inglesa na proposta da ETI.

ATIVIDADE CURRICULAR COMPLEMENTAR 2 - LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PROPOSTA ETI

Na proposta da ETI, que foi divulgada em 2011 pela SEMED, havia a previsão de duas línguas estrangeiras, o inglês e o espanhol com

uma aula/hora em cada turma, e buscava temáticas como a cidadania e preocupação com o uso da língua para se viver a experiência humana.

A Língua Estrangeira, Atividade Curricular Complementar 2 - ACC2, na ETI -Inglês e Espanhol - tem como temas centrais a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira. Sendo esses temas articulados com os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, notadamente, na possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as diferentes maneiras de se viver a experiência humana (SEMED, 2011, p. 54).

Em relação à língua inglesa, a proposta da SEMED afirma o caráter "hegemônico" do inglês e a influência dos Estados Unidos no mundo dos negócios e em diversos setores.

E considerando a relevância determinada pelo papel hegemônico da língua, neste caso o Inglês, nas trocas internacionais que geram implicações nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho e outros, em função do poder e da influência da economia norte-americana, faz-se necessário considerar a aprendizagem dessa língua, que é a mais usada no mundo dos negócios (SEMED, 2011, p. 54).

Desta forma, a proposta privilegia e destaca a hegemonia do inglês, visando um futuro. Por outro lado, isso pode impactar na desvalorização de outras línguas, inclusive regionais.

O espanhol é considerado, nessa mesma proposta, como uma língua de prestígio e em "crescimento" pela proximidade geográfica do estado de Mato Grosso do Sul com os países do Mercosul.

Deve-se considerar também o papel do Espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul). Esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da

SUMÁRIO

proximidade geográfica com países de língua espanhola, se mantinha impermeável à penetração do Espanhol (SEMED, 2011 p. 54).

Por outro lado, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) optou por oferecer apenas a língua inglesa nas escolas que foram transformadas em ETIs, extinguindo o espanhol da grade dessas escolas, permanecendo o espanhol somente nas Escolas de Tempo Integral projetadas: E.M. Ana Lúcia de Oliveira e E.M. Prof.^a Iracema Maria Vicente.

Essa ação da Secretaria Municipal de Educação pode trazer diversas consequências a longo prazo. O descumprimento da proposta da ETI pela própria mantenedora prejudica o desenvolvimento das habilidades sociopolíticas, da cidadania além de habilidades linguísticas.

A perspectiva do ensino da língua estrangeira, na proposta da SEMED corrobora com a construção de um sujeito discursivo, capaz de se expressar na língua alvo.

Dessa forma, a aprendizagem da Língua Estrangeira garante ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Esta situação será viabilizada em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira (SEMED, 2011, p. 54).

Com base no texto da proposta, é possível identificar que o objetivo do ensino das línguas estrangeiras na ETI é primeiramente pautado na preocupação com a construção de um sujeito cidadão integral, consciente de seu papel e que seja capaz de se expressar discursivamente na comunidade em que vive ou em um futuro. Assim,

no próximo tópico, analisarei as políticas linguísticas de ensino presentes na proposta das línguas estrangeiras na ETI.

AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

A política linguística nada tem a ver com a política partidária, mas é a área que se preocupa com uma “política da língua” (ver Rajagopalan, 2013), ou seja, segundo Calvet (2007, p. 11) a “política linguística é uma determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade e o planejamento linguístico sua implementação”. Dessa forma, podemos dizer que a política linguística estuda as relações entre o poder e as línguas. Para Calvet é impossível dissociar a política linguística de planejamento linguístico (Calvet, 2007, p. 12).

Nesse sentido, é possível perceber que em Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul, a Secretaria Municipal de Educação realiza ações de políticas linguísticas e de planejamento linguístico que influenciam diretamente a vida de diversos estudantes da REME.

A escolha da língua inglesa como língua estrangeira presente no currículo das escolas municipais dos anos finais do ensino fundamental é uma escolha política, uma ação que está expressa na LDB (1996) no Art. 26 § 5º “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (Brasil, 2024, cap. II, seção I). São duas aulas previstas na grade curricular semanalmente a partir do sexto ano na maioria das escolas municipais.

Já a língua espanhola, a mesma lei determina no Art. 35-D § 3º que “os currículos do ensino médio poderão ofertar outras línguas

estrangeiras, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (Brasil, 2024, cap. II, seção IV). Assim, a Secretaria Municipal de Educação não tem obrigatoriedade de oferecer a língua espanhola, tendo em vista que o ensino médio é responsabilidade prioritariamente da rede estadual de ensino.

Quando a SEMED decide por não ofertar mais a língua espanhola nas ETIs, é uma ação de política linguística e planejamento linguístico. Política essa que enfraquece a disseminação dessa língua de grande importância em um estado fronteiriço e planejamento linguístico pois inviabiliza as condições de aprendizado dos estudantes.

A quase hegemonia da língua inglesa nas ETIs também é uma política linguística em que a instituição de poder, SEMED, modifica o *status* da língua inglesa, que antes era vista como uma das línguas a serem ofertadas e passou a ser a *única* língua estrangeira de acesso pelos estudantes, recebendo mais prestígio e valor que a língua espanhola.

Segundo Lagares (2018, p. 66), “as escolhas dos idiomas que compõem o currículo escolar dependem de quais sejam as relações políticas mais amplas entre as comunidades”. Dessa forma, essas relações de poder interferem diretamente no idioma de escolha para o ensino de uma língua adicional. Apesar disso, a SEMED desconsiderou a localização geográfica do estado e de suas relações com as regiões fronteiriças com países falantes de espanhol.

Cabe salientar que a proposta nas ETIs, apresenta uma visão da formação do estudante integral, com vistas a atender crianças da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental, o ensino de uma língua estrangeira possibilita a esses estudantes um contato com uma outra cultura, costumes, normas, regras e principalmente a um fazer linguístico que só teriam contato a partir do sexto ano.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do viés da política linguística, busquei neste breve capítulo, analisar as decisões da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS em relação às línguas estrangeiras nas Escolas em Tempo Integral. Decisões essas que afetam diretamente a formação de estudantes e são contra a própria proposta das ETIs. Para isso, realizei uma rápida contextualização sobre a Escola em Tempo Integral, apresentando um pouco da proposta, rotina e funcionamento.

Após, revisei os principais conceitos em relação ao Acc2-Língua Estrangeira na ETI, o que me possibilitou discutir algumas possíveis concepções de Língua Estrangeira dentro da proposta.

Em seguida, realizei a análise das políticas linguísticas da língua inglesa na proposta da ETI, bem como a extinção quase total da língua espanhola. Como isso, foi possível verificar uma mudança no *status* da língua inglesa em que passou de mais uma língua adicional, para a única língua estrangeira a ser ministrada nas novas escolas integrais.

Além disso, podemos destacar que mesmo não seguindo a proposta inicial da ETI da oferta de duas línguas estrangeiras, as seis ETIs possuem papel inovador ao serem as únicas escolas públicas a ofertar o ensino de uma língua estrangeira, no caso, a língua inglesa, aos alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Os alunos da ETI, após o término do 5º ano já podem dar início aos anos finais do ensino fundamental com conhecimentos básicos de uma língua estrangeira.

As Escolas em Tempo Integral, bem como suas propostas são relativamente novas. A sociedade moderna necessita de uma educação que desenvolva um sujeito na sua integralidade, além de

uma carga horária estendida para que os pais/responsável possam trabalhar e deixar os filhos em lugares seguros. Dessa forma, há de se pensar na proposta de Escola em Tempo Integral e muitos estudos ainda precisam ser feitos, devido as suas particularidades em relação às escolas regulares.

Este breve estudo contribui para o campo das políticas linguísticas e do ensino de línguas, especialmente no contexto das Escolas em Tempo Integral tendo em vista que muitas ações e decisões tomadas pelo órgão de poder não levam em consideração os conhecimentos em política linguística e não analisam quais implicações podem ocorrer para o público alvo, no caso, os estudantes.

A presente pesquisa é apenas um ponto de partida para futuras análises e reflexões acerca das políticas linguísticas da língua inglesa nesse espaço ainda pouco explorado. Assim, foi preciso limitar a abrangência desse estudo para a análise da proposta da ETI.

A partir desse estudo, futuras investigações podem ser propostas com as contribuições das políticas linguísticas para análises detalhadas de melhoria nas ETIs, como estudos do impacto da língua inglesa nos alunos de educação infantil e anos iniciais, além dos resultados dessas decisões de mudança de exclusão do espanhol.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm Acesso em: 03 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Do parecer no tocantes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. **Parecer nº 2 de 9 de julho de 2020**. Relator: Ivan Cláudio Pereira Siqueira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue> Acesso em: 15 nov. 2024.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? *In*: NICOLAIDES, C, *et. al.* (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 19-42.

SEMED. **Educação integral**: uma experiência na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS, 2011. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11B1ZHZe1c0yteNNm88-druBRuLPeQ0iID/view?usp=sharing>. Acesso em: 03 mar. 2025.

SILVA, Elias Ribeiro da. A política linguística do estado brasileiro para as línguas estrangeiras: uma discussão a partir da LDB, lei 9.394/1996. *In*: SEVERO, Cristina Gorski (Org.) **Políticas e Direitos Linguísticos**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 191-207.

SUMÁRIO



3

Alex Pereira de Araújo

**A VARIAÇÃO
LINGUÍSTICA
ENTRE O POLÍTICO
E O DECOLONIAL**

INTRODUÇÃO

A variação linguística é um tema-questão que, quase sempre, aparece relacionado a discussões referentes a uma dada *política linguística*, a um certo *planejamento linguístico*, associados à *educação linguística*, trazendo à tona a relação política que há entre linguagem e sociedade, considerando que uma comunidade linguística resulta do uso de uma língua (ou línguas) em sociedades como a nossa; o que explica, porque, muitas vezes, a diferenciação política é usada como “um elemento de diferenciação linguística” (Gnerre, 1994, p. 7).

Dessa forma, a tese central deste estudo decolonial está a cargo de refletir como a variação linguística é usada politicamente para normatizar, segregar, excluir, menosprezar ou manter determinados grupos hegemônicos no poder com a desvalorização ou inferiorização de certas variedades usadas por grupos oponentes e subjugados em face da supervalorização daquela(s) usada(s) pela elite hegemônica que se mantém no poder com ajuda da *colonialidade* (cf. Quijano, 2009; Mignolo, 2020).

Como se sabe, a variação linguística é algo inerente a qualquer língua, pois “em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação” (Tarallo, 1986, p. 8). Povos antigos já buscavam dominá-la, a exemplo do que se vê na tradição indiana cujas histórias contadas pelos brâmanes mostravam que o sânscrito não era falado “corretamente” pelos Asuras (असुर) (cf. Mattos e Silva, 2004).

Assim, nessa encruzilhada discursiva, a tese, em questão, visa tratar dos aspectos políticos que estão por trás do tema acerca da variação linguística sob o domínio da *colonialidade* em face do decolonial, evidenciando a relação entre a linguagem e a sociedade, tendo em mente os efeitos do poder sobre os falantes em comunidades linguísticas na *zona do não-ser*; e, por se tratar de um trabalho

que se inscreve no quadro teórico da decolonialidade, a discussão, aqui, enunciada, também está a cargo de tratar da emergência de uma linguística decolonial, tomando como ponto de partida a discussão sobre a variação linguística feita por Labov em *Objectivity and commitment in linguistic science: the case of the black english trial in Ann Arbor* (1982), mais a discussão sobre a relação entre a linguagem, raça e o poder que aparece na obra de Fanon: *Pele negras, máscaras brancas*, publicada na França, nos anos de 1950.

A respeito do termo político (e suas respectivas variações), é preciso dizer que seu emprego se refere especificamente àquilo que é próprio de uma polis (cidade ou sociedade), podendo ter como sinônimos: cidadãos, sociedade, cidadania, pacto social, regras de convivência, comunidade, e, por fim, a arte de gerir a polis, uma referência ao lugar onde a tradição ocidental diz ter surgido a democracia ocidental (cf. Araújo, 2024). Essa é a acepção histórico-semântica que se encontra na obra assinada por Paulo Freire, o eminente patrono da educação brasileira, que dizia que “educar é um ato político” (Freire, 1980, p. 6 *apud* Araújo, 2024, p. 12).

Nesse caso, o seu emprego reforça e, ao mesmo tempo, revela um compromisso político de quem descobriu a missão de sua geração que é cumprir aquilo que lhe cabe: introduzir no ser um ritmo próprio, lançado “por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade” (Fanon, 2022, p. 32). Em outras palavras, tornar possível a descolonização do ser pela linguagem “em direção a um novo humanismo...” (*Id.*, 2008, p. 25). Por fim, a metodologia utilizada aqui é a análise pragmática do discurso que concebe o discurso como prática da linguagem, pois ele não pode ser analisado fora do momento histórico em que se desenvolveu (cf. Foucault, 1972 *apud* Araújo, 2020, p. 14-23).

É a partir dessa abordagem metodológica que se versa sobre o aparecimento da ciência da linguagem, como uma *disciplina* moderna, que surge no século XIX, e sobre as *condições históricas*

de produção da emergência de uma linguística decolonial. Por isso, ela vai lidar com certos conceitos que foram tomados da maquinaria teórica desenvolvida por Foucault, como *vontade de verdade* (usada para usurpar o lugar da verdade); rarefação do sujeito, discurso e dispositivos, além de dispersão e descontinuidade, utilizados para dar conta tanto do discursivo quanto do não-discursivo (cf. id. 1996, p. 29-30).

De modo estrutural, esse capítulo está dividido em três partes. A primeira delas é dedicada ao período em que a variação linguística passou a ser encarada como um problema para a unidade dos Estados-nações e combatida por um processo identificado por Aurox (1992) como *gramatização das línguas*. A segunda parte vai tratar da “zona do não ser” e do advento da Sociolinguística em face da descolonização. Já a última parte, o interesse se volta para a emergência da linguística decolonial em resposta a demandas decoloniais, tendo a variação linguística como centro da discussão, uma vez que ela expressa tanto a diversidade linguística existente em qualquer comunidade quanto seu caráter político.

A NATUREZA POLÍTICA DA LINGUAGEM: GRAMATIZAÇÃO DAS LÍNGUAS E O COLONIALISMO

Ao longo dos tempos, a linguagem vem sendo utilizada para fins políticos como: comunicar, dominar, controlar, impor, subjugar, identificar, nomear, ofender, excluir, incluir, conter, menosprezar, conjurar poderes etc., e isso tem a ver com a natureza política do ser humano, razão pela qual ela acaba refletindo essa natureza de uma tal forma que não há como negar que “Somos todos seres políticos, queiramos ou não!” (Rajagopalan, 2003b, p. 180).

A história está repleta de exemplos desses fatos, mas há um, em especial, que mostra de forma mais incisiva como a linguagem foi usada politicamente não apenas para construir os Estados-nações, mas para subjugar toda a humanidade, cujos efeitos mudaram “profundamente a ecologia da comunicação humana e deu ao Ocidente um meio de conhecimento/dominação sobre as outras culturas do planeta” (Auroux, 1992, p. 8-9). E de que forma essa mudança se deu? Que estratégia foi usada para esse fim?

Em seu livro intitulado *A revolução tecnológica da gramatização*, Sylvain Auroux diz que tudo isso teria começado quando os Estados-nações resolveram instituir uma política linguística que tinha por objetivo principal unificar linguística e culturalmente seus territórios, como os grandes impérios do ocidente haviam feito. Para tanto, foram criadas instituições que estavam a cargo de recrutar os homens das letras para produzir dicionários e gramáticas, tendo como base a velha tradição greco-latina (*Ibid.* 1992). Depois, com a colonização das Américas e da África, essa tecnologia, chamada por Auroux de gramatização das línguas, foi aplicada a todas as línguas do mundo.

A princípio, a *gramatização* de uma língua consistia em submetê-la a um processo de alfabetização, o qual seria responsável por lhe atribuir caracteres latinos aos seus sons, portanto, seria um processo, externo à língua, em que se associava letras latinas a essa língua. Ele se dava primeiramente de forma superficial, ou seja, por meio baseado em uma precária analogia, assim: alguém, como o padre José de Anchieta, que teria sido alfabetizado numa língua (o latino), faz uma adaptação escrita do som que se percebe, é assim que a gramatização começa a operar. (*Ibid.*, 1992).

Mas, em termos arqueogenealógicos, essa tecnologia teria tido como condição histórica de produção ou se acelerado, no exato momento em que teriam surgido os modernos Estados-nações na Europa em meio ao aparecimento da imprensa e a estandardização

de suas línguas, quando “a ortografia se torna um problema, às vezes acidentalmente discutido.

De modo geral, os primeiros tratados sobre ortografia dos vernáculos europeus precedem a confecção das primeiras gramáticas” (Auroux, 1992, p. 65). O que demonstra uma preocupação com a variação linguística verso normatização da língua. No entanto, é preciso lembrar que “a língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como ‘corpus’ definido de valores, fixados na tradição escrita” (Gnerre, 1994, p. 6).

Não é por acaso que a unificação da língua alemã se dá por meio da tradução da bíblia feita pelo monge Martinho Lutero, o mesmo que desencadeou a Reforma Protestante na Europa, também foi responsável pela standardização do alemão, o que reforça a tese de que o político e o linguístico são faces da mesma moeda e evidencia como a variação linguística era alvo das políticas linguísticas dos Estados-nações.

A gramatização das línguas, que precede a formalização de um campo voltado ao estudo da linguagem em uma *disciplina* moderna específica (a linguística), teria, então, sido criada primeiro com tal finalidade, e depois teria sido usada como um dos meios pelos quais os conquistadores europeus se valeram para impor não apenas suas línguas aos territórios dominados, mas para criar e estruturar a *zona do não ser* ou *linha abissal*, como se verá mais adiante.

Nessa conjuntura, a gramatização dos europeus tinha por finalidade controlar o ser por meio da linguagem com a qual seria possível colonizar seus corpos e apagar, de uma vez por toda, suas memórias, sua cultura local, seus saberes, suas tradições, enfim, sua cosmovisão e sua cosmologia, criando, com isso, um abismo existencial para os *condenados da terra* cujo “caráter totalitário da exploração colonial,

SUMÁRIO

fez o colono tratar o colonizado como “uma espécie de *quintessência do mal*” (Fanon, 2022, p. 38, ênfase acrescentada). E, talvez, esse tenha sido um dos motivos para os “intermediários do poder” usarem uma outra linguagem: a da pura violência, levada “para dentro das casas e do cérebro do colonizado” (*Ibid.* 2022, p. 34).

Há um documento instituído no período colonial, durante o governo do liberal Marquês de Pombal, que comprova a verdade e a *vontade de verdade* sobre tal artimanha, conforme é possível verificar no excerto transcrito logo abaixo,

Sempre foi máxima inevitavelmente praticada em todas as nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo tempo que se introduz neles o uso da língua do príncipe que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo príncipe. Observando, pois, todas as nações polidas do mundo este prudente e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua que chamam geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que, privados os índios [indígenas] de todos aqueles meios que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição em que até agora se conservaram. Para desterrar este pernicioso abuso será um dos principais cuidados dos diretores estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum que os meninos e meninas que pertencem às escolas e todos aqueles índios que forem capazes de instrução nessas matérias usem a língua própria das suas nações, ou da chamada geral, mas unicamente a portuguesa, na forma que sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não observaram, com total ruína espiritual e temporal do Estado (Almeida, 1997, p. 371 *apud* Araújo, 2022, p. 81-82, adendo acrescentado).

Ora, todas essas justificativas que aparecem na superfície textual desse documento, são, como se sabe, uma resposta *política* imediata contra a interferência *política* dos jesuítas¹ nas colônias, principalmente, no Brasil, onde o padre José de Anchieta teve um papel crucial na suposta invenção da língua geral (ou Nheengatu), criada a partir da gramatização das línguas faladas na costa brasileira para “evangelizar” economicamente os indígenas.

Por essa razão, tornou-se uma “invenção verdadeiramente abominável e diabólica”, porque ameaçava os interesses econômicos e políticos da coroa portuguesa, conforme se pode supor com esse documento, encontrada nesse documento político; ou seja, o Nheengatu era uma barreira linguística para os funcionários reais recém-chegados à colônia que desconheciam essa língua, então, sob o domínio jesuíta. Contudo essas justificativas materializam, em palavras, todo o desprezo que se tinham pelo *outro* (o indígena), constantemente explorado e considerado como *anima nullius* (sem alma), nesse caso, uma ideia criada para usurpar o lugar da verdade com a imposição de sua *vontade de verdade*, forjada com a finalidade de levar o colono a crer que conhecer o colonizado; “e, de fato, o colono tem razão quando diz que ‘os’ conhece. É o colono *que fez* e *continua* a fazer o colonizado. O colono tira a sua verdade, isto é, os seus bens, do sistema colonial” (Fanon, 2022, p. 32, ênfase do autor).

Tal esquema revela a artimanha do *modus operandi* empregado, ou seja, o modo pelo qual o colonialismo forjou uma política linguística com a qual foi possível abrir, na face da Terra, o abismo existencial, há pouco mencionado, onde

1 A companhia de Jesus, criada por Inácio de Loyola para barrar a reforma protestante, foi definitivamente banida de Portugal e de seus domínios nesse período sob a justificativa que ela era um Estado dentro do Estado português, pois a produtividade econômica das missões jesuítas ameaçava o poder central secular português. Era, por isso, uma grande força dentro da *Santa Sé*, tanto que, no século XVII, o padre jesuíta, Antônio Vieira, nascido em Portugal, mas criado desde os 6 anos na cidade de São Salvador da Bahia, chegou a ser confessor da família real portuguesa e exerceu na corte função diplomática real, tendo, ainda, sido convidado pelo próprio Pontífice da época a ser seu confessor pessoal (cf. Araújo, 2012; 2016; 2022).

SUMÁRIO

a sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor, jamais habitaram o mundo colonizado. O nativo é declarado impermeável à ética: ausência de valores, mas também negação de valores. Ele é, usemos confessá-lo, o inimigo dos valores. Nesse sentido, é *o mal absoluto*. Elemento corrosivo, que destrói tudo o que dele se aproxima, elemento deformador que desfigura tudo o que tenha a ver com ética ou moral, *depositário de forças maléficas*, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas (*Ibid.* 2022, p. 38, ênfase acrescentada).

Essa descrição se dá no plano da linguagem, ou seja, ela ocorre nos discursos que circulavam em práticas discursivas instituídas pelo colonizador, o qual decidia quem podia falar, quando, como e o que dizer, e isso tem repercussão na vida das pessoas, em seu cotidiano, pois “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1989, p. 12). Então, não resta nenhuma dúvida qual o papel da linguagem nesse jogo de dominação sobre o ser colonizado, pois ela é o meio pelo que o colonialismo consegue dar corpo ao racismo institucional, ou seja, é por meio da língua que se institui socialmente o racismo para segregar pela cor da pele os colonos dos colonizados e impor ao colonizado o lugar de subordinado, como ser inferior. Fanon ainda observa que

Por vezes esse maniqueísmo prossegue em sua lógica até o fim e desumaniza o colonizado. Por ser exato, ele o animaliza. E é, de fato, a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica. Alude-se aos movimentos de reptação do amarelo, às emanações da cidade indígena, às hordas, ao fedor, à pululação, ao fervilhamento, à gesticulação. O colono, quando quer descrever bem e encontrar a palavra certa, refere-se constantemente ao bestiário. O europeu raramente tropeça em termos “figurados” (Fanon, 2022, p. 39).

Essa técnica que aplica esse maniqueísmo, não é nova, pois, trata-se de um saber testado antes na Europa pela Santa Sé para

separar cristãos de pagãos, o que demonstra que não há poder que não se constitua sem instituir formas de saber responsáveis por colocar em funcionamento todo um sistema formado pela comunicação, registro, acúmulo e deslocamento com o qual o poder se exprime, atua e se mantém (cf. Césaire, 2020; Foucault, 1997). Mas, quando se trata de estratégia de poder, a linguagem é um saber que tem um papel crucial nesse processo usado pelo colonialismo para arruinar os corpos sob o jugo colonial, ou seja, é por meio da linguagem que se institui o etnocídio, o qual vai destruindo a identidade racial e cultural dos povos dominados. É por isso que “atribuímos uma importância fundamental ao fenômeno da linguagem” (Fanon, 2008, p. 33).

Os efeitos dessa trama política podem ser verificados, na prática, nos dias de hoje, pois “não é raro que um cidadão da África Negra, passeando numa grande cidade da África Branca, ouça as crianças chamarem de ‘preto’, ou funcionários públicos dirigirem-se a ele em *petit nègre*” (Id. 2022, p. 161). Enfim, tal maniqueísmo vai aparecer ainda materializado nos discursos que dão origem àquilo que ficou conhecido como “racismo científico”, um meio pelo qual o colonialismo europeu procurou se infiltrar no meio científico para manter seu poder. E a “ciência da linguagem” (ou linguagens) não escaparia de tal infiltração mesmo no seu advento, ocorrido no século XIX, quando linguistas como Wilhelm von Humboldt e Jacob Grimm procuravam manter uma postura independente e ética em suas pesquisas.

De mais a mais, qualquer teoria ou pesquisa está propensa a cair em mãos erradas, podendo ser usadas com fins duvidosos ou antiéticos por alguém a serviço de um poder opressor. Ainda, decerto toda teoria passa por um controle interno e externo que Foucault (1996 *apud* Araújo, 2020) denominou de *disciplina* (enquanto um dos princípios de limitação que gerencia os discursos, nesse caso, de uma dada ciência), ou seja, um dos meios pelos quais uma teoria corre o risco de sofrer boicotes por parte da elite dominante, além de poder ser mal interpretada. E esse é um dilema suscetível a qualquer

campo do saber, principalmente, em um período tal qual o do século XIX em que “a democracia, se ela existia, era apenas uma teoria, não se pode esperar que alguém que não fosse economicamente favorecido pudesse filosofar” (Milani, 2012, p. 15-16, adendo acrescentado).

Talvez, seja por uma dessas razões que Humboldt permaneça sendo tão pouco traduzido e, por vezes, lembrado pelos linguistas, embora tenha sido ele quem reconheceu, durante o século XIX, que “a linguagem envolvia ‘o uso infinito de meios finitos” (Chomsky, 2005, p. 33).

Contudo, uma de suas maiores contribuições se deve ao fato de que ter reconhecido que “há fatores do comportamento exterior e interior dos seres humanos, como guerras, unificações territoriais, movimentos intelectuais, etc., que colaboram para a diversificação dos costumes e comportamentos, e levam a uma diversificação linguística” (Milani, 2012, p. 21). Nesse sentido, “a língua é sempre a emanção espiritual de uma vida nacionalmente individual” (Humboldt, 1990, p. 68 *apud* Milani, 2012, p. 23), ou seja, a língua está a cargo da coletividade, repercutindo em cada indivíduo. E esses são fatores eminentemente políticos que incidem em favor da diversidade, afinal resultam da relação política dos indivíduos e da linguagem como atividade humana, e Humboldt a concebia assim, tendo a língua como “o órgão que forma a ideia” (Humboldt, 1990, p. 74) em cada usuário.

Por conceber a língua desse modo, ele dizia ser “preciso considerar a linguagem não como um produto morto (*totdes Erzeugtes*), mas, sobretudo, como uma produção (*Erzeugung*) (...) Em si mesma, a linguagem não é um produto (*Ergon*), mas uma atividade (*Energieia*)” (Humboldt, 2002, p. 416 e 418 *apud* Segatto, 2009, p. 194). Portanto, a língua seria uma produção em razão da sua natureza social (política) e cujo dinamismo a torna suscetível a variações, ou seja, ela estaria ligada diretamente aos fatores sócio-históricos que envolvem as atividades dos povos e os fenômenos espirituais (culturais) que atuam

SUMÁRIO

na remodelação da força espiritual (cultural), contribuindo para a sua renovação ou evolução histórica (Milani, 2012, p. 34).

Essa será uma ideia muito cara à etnolinguística, considerada uma disciplina inaugurada pelo pensamento de Humboldt que é a base da linguística geral, apesar de ser pouco mencionada entre os linguistas em países como o Brasil e EUA. Todavia, quem conhece a fundo o *Curso de linguística* geral de Saussure, consegue logo identificar as ideias humboldtianas com muita facilidade. De modo análogo, é possível verificar uma forte influência na gramática gerativa desenvolvida por Chomsky; a diferença é que a linguística saussuriana e a chomskiana deixaram de lado os aspectos sociais da linguagem para se aterem apenas a descrições do sistema sem interferências externas, deixando fora, principalmente, questões como as ligadas à variação linguística.

ZONA DO NÃO SER: PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO E A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

Então, é somente pelos idos dos anos de 1960, com o advento da *Sociolinguística Variacionista*, que a natureza política da linguagem e das línguas passam a ser assinaladas pela *disciplina linguística* numa espécie de retomada pela crítica aos estudos estruturalistas, mais voltados às teorias linguísticas.

Ora, esse ramo da Sociolinguística nasce justamente do trabalho empreendido por William Labov, um pesquisador norte-americano que resolveu lidar com questões que evidenciassem a importância do aspecto social da linguagem em uma abordagem que fizesse transparecer “as relações entre linguagem e classe

social, e sobre as variedades do inglês falado por diferentes grupos étnicos dos Estados Unidos, particularmente por negros porto-riquenhos da cidade de Nova York" (Soares, 2023, p. 67). Portanto, foi o modelo de análise proposto por Labov que se apresentou como uma reação à ausência do componente social no modelo gerativo de uma forma mais expressiva (cf. Tarallo, 1986).

Esse trabalho desenvolvido por Labov também estava a cargo de contestar o discurso sobre a *hipótese da deficiência linguística*, a qual expressava uma impropriedade científica resultante de um equívoco causado por especialistas de outras áreas que não conheciam, a fundo, os estudos e teorias da linguagem empreendidos pela Linguística e, especialmente, por um de seus principais ramos, a Sociolinguística (Soares, 2023, p. 59).

Essa era uma hipótese que consistia em pressupor que "há línguas ou variedades linguísticas 'superiores' e 'inferiores', 'melhores' e 'piores'" (*Ibid.*, 2023, p. 63), ao defender que "a pobreza cultural" afetaria o acesso ao desenvolvimento cognitivo; ou seja, se existem culturas e línguas inferiores é porque o estado de pobreza se reflete na linguagem e na própria cultura. Assim, as deficiências linguísticas impediam os avanços cognitivos de tais culturas, uma vez que "a 'pobreza' de sua linguagem, inadequada como veículo do pensamento lógico formal, é obstáculo ao seu desenvolvimento cognitivo" (*Ibid.*, 2023, p. 33).

Por esse prisma, uma pessoa do norte-global que fala inglês é mais inteligente do que aquela que vive no sul-global e só fala o Swahili também conhecido como Kiswahili (Suaíli); ou ainda, quem só fala o guarani é menos inteligente do que quem fala o castelhano no Paraguai, e entre nós, brasileiros, aqueles que usam as variantes linguísticas (consideradas estigmatizadas) das nossas favelas, seriam menos inteligentes do que aqueles que vivem em regiões ricas economicamente e usam a variante de prestígio social, a qual está associada à escrita.

SUMÁRIO

A ideologia que está por trás de tal hipótese, reflete, consciente ou inconscientemente, a visão política colonial dos europeus sobre os povos dominados por suas antigas metrópoles e os demais subjugados; portanto, não difere daquela denunciada por Frantz Fanon em sua obra *Pele Negra, Máscaras Brancas*, publicada em 1952, a qual é um eco do *Discurso sobre o colonialismo* de Aimé Césaire, o criador do termo *negritude*.

É justamente tal ideologia a responsável por aquilo que Fanon (2008) chamou de *zona do não ser*, que o sociólogo português Boaventura Sousa Santos vem chamando de *linha abissal*; ou seja, uma espécie de linha imaginária que teria a função de separar aquilo que tem valor no “mundo humano” daquilo sem valor, cuja materialização discursiva é responsável por expressões como *anima nullius, terra nullius* que sinalizam o inexistente por “princípios e práticas hegemônicos” (Sousa Santos, 2007, p. 76).

Essa obra de Fanon demonstra, por meio de um estudo clínico, como os efeitos de tal ideologia conseguiu arruinar discursiva e historicamente os corpos negros ao impor sua linguagem para torná-los inferiores em relação ao homem branco, ou seja, como sua análise psicológica foi capaz de mostrar como a linguagem tem sido usada para destituir dos corpos negros a sua importância histórica, ao colocar em operação o abismo existencial que é um dos efeitos dessa *zona do não ser* nos corpos negros (Fanon, 2008).

Ademais, esse estudo realizado por Fanon analisa de que modo a linguagem é usada nas relações sociais em um mundo dominado pelas ideias herdadas do colonialismo, o qual forjou comportamentos e subjetividades para segregar por meio da institucionalização do preconceito linguístico de cunho racial.

De certa forma, essa análise tem um caráter sociolinguístico implícito, pois evidencia como a linguagem torna-se um meio pelo qual o poder é exercido sobre o *ser da linguagem* e como isso é refletido na

estrutura psicossocial, que, neste caso, envolve o preconceito racial, associado ao linguístico, como ainda acontece em uma sociedade ocidentalizada como a nossa, forjada pelo colonialismo, onde “falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (*Ibid.* 2008, p. 33).

Por meio desse estudo clínico, Fanon também faz uma forte crítica à violência colonial, e essa crítica é muito cara ao movimento decolonial que surge em função do processo de descolonização que se dá depois da Segunda Grande Guerra Mundial; tendo em vista que essa crítica que se encontra na obra *Pele negra, máscaras brancas* aponta, em termos ontológicos, para “a exigência de um questionamento integral da situação colonial” (*Id.* 2022, p. 35). Por sua vez, tal questionamento vai apontar para uma transformação que é “desejada, reivindicada, exigida” (*Ibid.* 2022, p. 31). E essas demandas da descolonização envolve ainda o mundo das ciências, comprometido com a *zona do não ser*, onde a linguagem ocupa um lugar privilegiado, porque expressa o poder.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: DECOLONIALIDADE E A EMERGÊNCIA DE UMA LINGUÍSTICA DECOLONIAL

A linguística decolonial é, portanto, uma demanda política que surge com a *descolonização*, sobretudo, porque a linguística geral, que é uma *disciplina empírica*, continua, em nome de sua imanência [política], sob o domínio de um emaranhado de conceitos herdados do século XIX, mesmo tendo eles se tornado incapazes de atender às novas demandas de um mundo cada vez mais marcado por outros fenômenos e tendências irreversíveis, decorrentes

das mudanças geopolíticas como a globalização, o multilateralismo e o multilinguismo, em face da vaga decolonial, a qual procura desfazer os efeitos da zona do não ser e do seu abismo existencial; ou, como diria Aurox:

É preciso, em particular, se render à evidência: a linguística, que tira seu nome de um neologismo alemão (1777) reutilizado por J. -S. Vater em 1808 e adaptado em francês em 1812, é uma forma de saber e de prática teórica nascida no século XIX em um contexto determinado (o parentesco genético das línguas, a explicação histórica, as línguas nelas e por elas mesmas). Trata-se pois de uma forma de estruturação do saber eminentemente transitória, que está provavelmente em vias de desaparecer sob nossos olhos (é por isso que recorreremos cada vez mais à expressão plural 'ciências da linguagem') (Aurox, 1992, p. 12).

Essa passagem demonstra que a linguística² deve se renovar, o quanto antes, para não correr o risco de desaparecer, por causa da sua “imaneente estagnação”, como já se verifica em várias universidades europeias, com o fechamento de muitos departamentos dessa disciplina (cf. Rajagopalan, 2003a; 2003b). Para tanto, ela precisará responder a essas novas demandas, o que significa dizer que não há mais como sustentar a ideia da figura utópica do *falante ideal* nem mesmo lidar com a língua como um objeto imaneente, ou seja, “fechado em si e auto-suficiente” [sic] (*Id.* 2003a, p. 24-25), sob o pretexto de assegurar uma suposta neutralidade científica almejada durante muito tempo, mas que nunca existiu de fato, a não ser como uma abstração no plano discursivo.

Além disso, deverá rever o modo pelo qual vem tratando a variação linguística ao longo de sua história, conforme foi mostrado antes. Em outras palavras, será preciso colocar a variação linguística no centro do debate sobre uma outra noção de língua que envolva os seus falantes como seres políticos. Assim, “nesse exato momento

2 O termo linguística é mantido em minúsculo em respeito à forma dessacralizada adotada por Rajagopalan (1998, 2003a, 2003b).

da história” em que se verifica outras condições de produção, ela precisa, na qualidade de disciplina empírica, estar atenta aos novos movimentos migratórios e a linguagem da nova ordem mundial, incluindo as demandas da vaga decolonial que propõe o processo político de descolonização cultural (ou socioeconômica), o qual tem lugar, sobretudo, no continente americano, onde alguns países vêm procurando se libertar dos efeitos da colonização europeia, que ainda persistem, e desfazer “a zona do não ser” para dar lugar a outra ordem, fazendo emergir outros saberes que necessitam de outra linguagem para lidar e expressar ideias decoloniais como: *confluência*, *biointeração*, *saber orgânico* etc. (Santos, 2023, p. 15).

Essa demanda justificaria o surgimento de uma linguística decolonial, ou seja, uma linguística voltada para lidar com o fenômeno da linguagem nesse período de transição, engajada com os anseios do espírito dessa época que reflete o que somos, o que fazemos e o que pensamos.

Essa linguística decolonial seria, então, parte desse saber que emerge dessa nova ordem mundial cujas condições históricas de produção se opõem àquelas regidas pela *colonialidade*, o modo pelo qual “o regime colonial cristalizou circuitos, e, sob pena de viver uma catástrofe, as novas nações são forçadas a mantê-los” (Fanon, 2022, p. 95).

Ela se oporia, por consequência, a linguística imanente, a qual “mostra sinais de querer se enclausurar numa torre de marfim, contemplando, com saudade, o mundo perdido de identidades fixas e delineadas uma vez por todas” (Rajagopalan, 2003a, p. 27). Seus fundamentos estariam na crítica decolonial sobre o modelo de sociedade mantido pela colonialidade e o modo como esse modelo se reflete na linguagem e nos corpos embranquecidos pelo eurocentrismo.

A linguística decolonial seria tributária da crítica realizada por Césaire acerca do discurso colonial que desumaniza o próprio

colonizador, da crítica feita por Fanon sobre como a linguagem foi usada para criar “a zona do não ser” com a inferiorização racial dos negros, e pelo trabalho empreendido por Labov contra “o mito da deficiência linguística”, responsável por transformar as diferenças linguísticas em desvios ligados à incapacidade de aprender a des-codificar a língua (cf. Soares, 2023). Por isso,

A decolonialidade é um território de linguagens que lida com o constructo teórico ocidental de língua como algo que está a serviço de uma “necropolítica” e de um “necropoder” para dominar os corpos e a vida na potência da morte dos seres humanos, ao impor um modelo de pensamento e uma cosmovisão que promove o epistemicídio dos povos dominados (Araújo, 2022, p. 77).

É certo que alguém poderá contestar tal fato, alegando ser uma interpretação equivocada, pois se trata “apenas” de uma abstração que é o resultado de um esforço hercúleo em favor da “neutralidade” e do rigor científico, e que a linguística está isenta do engajamento política por observar esses princípios. Mas essa alegação não seria uma forma de esconder o comprometimento político que está por trás do discurso de uma disciplina que carrega ainda o espírito “liberal” e “humanista” da época em que foi concebida? Neste sentido, dirá Rajagopalan que

O *discurso da linguística* como um campo do saber institucionalmente consolidado e vigiado por agentes devidamente autorizados pelos membros da comunidade dos linguistas [,] é uma *prática discursiva* como outra qualquer. Nele também estão vestígios do exercício do poder, da ação interventora daqueles que, em dados momentos históricos, ajudam a moldar os rumos da pesquisa, enfim o rumo da própria *disciplina* (Rajagopalan, 2003a, p. 76, ênfases acrescentadas).

Mas o que isso quer dizer em um sentido mais restrito? Rajagopalan responde assim: “o que torna o conceito clássico da língua cada vez mais difícil de sustentar é que ele abriga não só a

SUMÁRIO

ideia de auto-suficiência [sic], mas também faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala" (*Id.* 1998; 2003a, p. 27). Isso é a prova de que, por meio de tal conceito, a linguística se manteve ligada à tradição gramatical normativo-prescritiva que caracterizava os estudos antes de seu advento, como uma forma de atender ao ideal monolíngue que aparece com o modelo moderno de Estado-nação. É isso que está por trás da visão imamente de língua e do seu falante ideal.

Em termos práticos, essa visão incide diretamente na vida das pessoas, conforme demonstra Labov no artigo *Objectivity and commitment in linguistic science: the case of the black english trial in Ann Arbor*, cujo estudo revelou que os problemas de aprendizagem, interpretados como déficit cognitivo e linguístico decorrentes das condições precárias em que viviam as populações afro-americanas na cidade de Ann Arbor nos EUA, eram causados pela barreira linguística criada com a imposição do inglês-padrão dos brancos, e pela abordagem totalmente preconceituosa com que o sistema educacional do estado do Michigan lidava com o *Black English* (BE), uma das variantes do inglês norte-americano utilizada pelos falantes afro-americanos (cf. Labov, 1982).

Esse caso, ocorrido em 1979, repercutiu porque os pais de quinze crianças negras, que estudavam na Escola Primária Martin Luther King, levaram o caso ao Tribunal Distrital Federal local contra o Distrito Escolar de Ann Arbor e o Conselho de Educação de Michigan, em nome dessas quinze crianças, "pela falha das autoridades em levar em consideração os fatores culturais, sociais e econômicos que impediriam essas crianças de progredirem normalmente na escola" (Labov, 1982, p. 168, tradução minha)³.

A participação de pesquisadores sociolinguistas negros foi crucial para o juiz proferir sua sentença em favor dos pais, declarando

3 No original: "for the authorities' failure to take into account the cultural, social, and economic factors that would prevent them from making normal progress in the school".

que as autoridades escolares deveriam “tomar as medidas adequadas para superar quaisquer barreiras linguísticas existentes” (*Ibid.*, 1982, tradução minha). Ele também determinou que

o Conselho Escolar de Ann Arbor lhe enviasse, em trinta dias, um plano definindo as etapas exatas a serem tomadas para ajudar os professores a: (1) identificar crianças que falavam inglês *Black English* [BE] e a (2) usar esse conhecimento para ensinar esses alunos a ler o inglês padrão [dos brancos] (*Ibid.*, 1982, p. 193, adendos acrescentados, tradução minha)⁴.

O Conselho Escolar não recorreu da sentença, o que parece demonstrar que o juiz tomou a sua decisão com base nos valores e princípios da democracia norte-americana. Contudo, a decisão não colocou o BE em pé de igualdade com o inglês-padrão usado pela maioria dos brancos escolarizados. Por isso,

Talvez exista uma contradição de base entre ideologia democrática e a ideologia que é implícita na existência de uma norma linguística. Segundo princípios democráticos nenhuma discriminação tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação. Como existe uma contradição de base entre a ideia fundamental da democracia, do valor intrinsecamente igual dos seres humanos, e a realidade na qual os indivíduos têm valor social diferente, a língua, na sua versão de variedade normativa, vem a ser um instrumento central para reduzir tal conflito. Daí a sua posição problemática e incômoda de mediadora entre democracia e propriedade (Gnerre, 1994, p. 25).

Contudo, Labov não chegou a tratar explicitamente dessa contradição de que fala Gnerre, mesmo reconhecendo que “a pesquisa

4 No original: “the Ann Arbor School Board to submit to him within thirty days a plan defining the exact steps to be taken to help the teachers (1) to identify children speaking Black English, and (2) to use that knowledge in teaching such students how to read standard English”.

sobre educação bilíngue frequentemente envolve o pesquisador em debates públicos onde o uso de uma língua ou outra é tanto um objetivo político quanto uma estratégia educacional” (Labov, 1982, p. 166, tradução minha)⁵. Ele apenas se ateu ao fato de que “embora muitos linguistas tenham demonstrado uma forte preocupação com questões sociais, há uma aparente contradição entre os princípios de objetividade necessários para o trabalho científico e o comprometimento com a ação social.” (Labov, 1982, p. 165, tradução minha)⁶. Provavelmente, Labov tenha chegado a essa conclusão porque acreditava (ou acredite) que poderia existir “uma atmosfera *livre de valores*, o que seria o ideal para o trabalho científico” (1982, p. 166, grifo meu)⁷.

Aqui, não cabe entrar neste mérito do plano “do ideal”, porque essa ideia positivista de uma “ciência livre de valores” não está isenta de valores. Ela é também fruto de uma certa política, cuja “neutralidade” atua como uma *vontade de verdade*. Portanto, torna-se evidente que tais contradições envolvem um feixe de relações de ordem política que extrapolam a presente discussão, tendo em vista que

A língua não é um lugar pacífico, mas um espaço de constantes conflitos onde uma variedade linguística pode “valer” o mesmo que “valem” os seus falantes, sobretudo, numa sociedade como a nossa em que as relações socioeconômicas repercutem nas relações linguísticas; pois elas refletem as relações de poder na linguagem. Este fato também vale para o valor de uma língua em relação a outra no plano internacional, a exemplo do que ocorre com o inglês, francês e alemão na União Europeia (U.E.), assumindo o lugar principal de línguas de trabalho, neste bloco econômico, lá no Velho Mundo (Araújo, 2024, p. 20).

- 5 Original: “Research on bilingual education frequently involves the researcher in public debates where the use of one language or another is as much a political goal as an educational strategy.”
- 6 No original: “Though many linguists have shown a strong concern for social issues, there is an apparent contradiction between the principles of objectivity needed for scientific work and commitment to social action.”
- 7 No original: “out in the value-free atmosphere that is best for scientific work.”

SUMÁRIO

Isso significa dizer que a língua é o modo pelo qual a linguagem se manifesta em uma determinada comunidade em função da necessidade política que surge da vida comunitária. Ela é o resultado dessa experiência comunitária, política, e, ao mesmo tempo, da manifestação do “estado inicial” (ou gramática internalizada dos falantes), no dizer de Noam Chomsky (2005, p. 31). E, de certo modo, Labov mostrou isso, nesse seu trabalho, ao lidar com o preconceito linguístico e com o preconceito racial sob a forma do conceito de *deficiência linguística* (cf. Soares, 2023).

Por outro lado, essa ideia de língua que a *disciplina linguística* concebeu com base nas experiências políticas das línguas europeias, como uma abstração teórica, não dá conta de outras realidades políticas, porque desde o início a linguística esteve comprometida com os desejos, anseios e exigências políticas do mundo eurocentrado, construído sob a contradição da ideia do monolinguismo em face do seu multilinguismo. Então, esta é uma das razões para se falar em uma linguística decolonial, a qual esteja alicerçada sob um outro paradigma, o da multiculturalidade que é um dos pilares do movimento decolonial neste momento histórico que exige uma grande transformação por conta dessa fase de maturidade do processo de descolonização.

No quadro teórico dessa linguística voltada para as demandas decoloniais, que acenam para o multiculturalismo, há de se levar em consideração esse trabalho de Labov, além do “estudo clínico” realizado por Fanon em *Pele Negra, máscaras brancas*, cuja análise mostra, com seu “sócio-diagnóstico” [sic], como a linguagem é usada para criar um tipo de *dispositivo linguístico-racial de discriminação* pelo colonizador com o objetivo de impor “um desvio existencial” ao colonizado, responsável por “um complexo de inferioridade” que o leva a usar “as máscaras brancas” (Fanon, 2008, passim), como uma espécie de *rarefação do sujeito*, o modo pelo qual deve falar usando a linguagem do branco.

Em outras palavras, quanto mais se assimila “os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritude, seu mato, mais branco será” (*Ibid.*, p. 34). E foi justamente com esse desvio existencial que se criou a *zona do não ser*, sob o regime da exploração de uma raça por outra através da “epidermização dessa inferioridade” (*Ibid.*, p. 28).

Dentro desse mesmo quadro, deverão ser considerados também casos envolvendo realidades multiculturais em face do monolinguismo ocidental, como as que vivenciaram o filósofo Jacques Derrida, nascido na Argélia, e os linguistas Kanavillil Rajagopalan (nascido na Índia) e Lynn Mário Menezes de Souza (nascido no Lêmen) que conviviam com várias línguas sem saber quando começava uma e quando terminava as outras, e, nesse cenário, não havia “uma língua que se pudesse dizer ‘plenamente’ materna” (Derrida, 2001, p. 53), nesse tipo de um *bilinguismo epilinguístico*; ou seja, estavam numa realidade marcada pelo multilinguismo sem ter consciência disso, transitando de uma língua para outra conforme mudavam as situações e circunstâncias enunciativas; mas, como “toda cultura se constitui pela imposição unilateral de alguma ‘política’ da língua” (*Ibid.*, p. 55), qualquer experiência multicultural passa a se tornar uma experiência dramática, e, às vezes traumática, por conta de todas as interdições que ocorrem dentro do sistema educativo, ou seja, dentro da escola, “tendo em conta as divisões sociais, os racismos, uma xenofobia de rosto umas vezes cômico ‘outras’ jovial” (*Ibid.*, p. 53).

Isso pode explicar por que a linguística sempre deixou o bilinguismo e a variação linguística de fora, ao tomar como ponto de partida o monolinguismo (Rajagopalan, 1998, p. 40), aqui, percebido como “uma soberania de essência sempre colonial e que tende, reprimivelmente [sic] e irreprimivelmente, a reduzir as línguas ao Uno, isto é, a hegemonia do homogêneo” (Derrida, 2001, p. 56). Em contrapartida, isso mostra como ela está situada em outra temporalidade que não corresponde mais ao tempo presente, já sob outra ordem, a do multiculturalismo decolonial. Agora só resta superar essa linguística

de um tempo que insiste em coexistir como uma utopia nessa heterotopia que é o presente.

Mudar essa realidade não será uma tarefa fácil, pois isso exige a retirada todas as minas terrestres e de todo arame farpado usados para impedir a libertação do novo homem do velho mundo. Eis aqui, os desafios e as demandas políticas dessa outra linguística que emerge com o tempo presente em seu estado decolonial para "compreender e amar", e servir ao futuro, com suas condições históricas de produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão que teve lugar aqui, procurou abordar a variação linguística como um tema político, tendo em vista que "a língua é política" e "quem pensa sobre língua está intervindo numa certa relação que é *eminente política*" (Rajagopalan, 2003b, p. 180, ênfase acrescentada).

Por isso se levou em consideração que "todo conhecimento é uma realidade histórica, sendo que seu modo de existência real não é a atemporalidade ideal da ordem lógica do desfraldamento do verdadeiro, mas a temporalidade ramificada da constituição cotidiana do saber" (Auroux, 1992, p. 11).

Esse foi um dos motivos principais pelo qual se trabalhou com a tese de que a variação linguística é política em sua essência, tendo em vista que não existe nenhuma comunidade de fala que não esteja suscetível a tal ocorrência linguística. Do ponto de vista metodológico, a discussão procurou tratar dos fatos como discursos e a linguística como uma disciplina feita tanto de erros quanto de verdades, "erros que não são resíduos ou corpos estranhos, mas que

têm funções positivas, uma eficácia histórica, um papel muitas vezes indissociável daquele das verdades” (Foucault, 1996, p. 31).

Essa forma de encarar os fatos demonstra não apenas uma escolha teórica, mas uma opção política com a qual se lida com os discursos de forma pragmática, ou seja, tem-se aqui uma análise discursiva pragmática centrada nas práticas discursivas que os difundem e, ao mesmo tempo, conjura seus poderes, determinando o que pode ser dito e como deve ser enunciado; o que implica dizer que “todo discurso é o resultado de condições históricas que determinam a sua produção ou o seu aparecimento. Por esta razão, não se pode analisá-lo sem levar em consideração tais condições, especialmente, em uma abordagem como esta, empreendida aqui” (Araújo, 2024, p. 13).

Daí se explica por que, nessa discussão, a variação linguística foi abordada em três momentos históricos distintos, tendo por objetivo principal demonstrar que o tratamento dado à variação durante o colonialismo não foi o mesmo dado na época em que a descolonização começou a colocar em xeque *a zona do não ser*, chegando ao movimento decolonial. No caso do colonialismo, a variação linguística teve que se submeter a uma norma prescritiva, conforme a tradição gramatical determinava.

Com a descolonização, isso começa a ser questionado e a variação linguística passa a ser percebida com outro olhar. Nos dias de hoje, ela começa a ocupar um lugar privilegiado nas discussões que surgem com a emergência da linguística decolonial, porque ela é um meio pelo qual se demonstra que a diversidade faz parte das línguas vivas e da natureza política do homem.

Então, é de posse desse saber sobre o uso político da linguagem que o homem, em processo de descolonização, poderá desfazer o *desvio existencial* e a *zona do não ser*. Por isso, “é preciso, convencer o leigo de que vale a pena investir no estudo da linguagem e de

SUMÁRIO

que pensar sobre a linguagem implica, em última análise, indagar, de um lado, sobre a própria natureza humana e do outro, sobre a questão da cidadania” (Rajagopalan, 2003a, p. 7). E “no momento em que essa ficha cair em grande escala, estaremos atuando com muito mais eficácia do que até agora temos conseguido” (*Id.* 2003b, p. 180).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alex Pereira de. BNCC e o ensino de Português: uma normativa curricular para a língua [em face do pretuguês] ou a linguagem [dos falantes] sob força de lei? **Tabuleiro de Letras**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 11–28, 2024. DOI: 10.35499/tl.v18i1.19967. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/19967>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ARAÚJO, Alex Pereira de. A desconstrução da política linguística educacional: em foco a identidade do professor de português. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1259–1280, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n3.2827>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2827>. Acesso em: 9 mar. 2024.

ARAÚJO, Alex Pereira de. A língua-linguagem como encruzilhada: desafios e implicações tradutórias de um conceito decolonial em elaboração. **Língu@ Nostr@**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 76 - 99, 2022. DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.8.2-6>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/Inostr@/article/view/13091>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ARAÚJO, Alex Pereira de. A ordem do discurso de Michel Foucault: 50 anos de uma obra que revelou o jogo da rarefação dos sujeitos e a microfísica dos discursos. **Unidad Sociológica**, Buenos Aires, v. 19, n. 5, jun/set., 2020. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/PERAOD-7>. Acesso em 10 mar., 2024.

ARAÚJO, Alex Pereira de. QECR e o ensino de português língua estrangeira: autonomia e alteridade. *In*: RIBEIRO, Maria d’Ajuda Alomba (Org.). **Português como língua estrangeira na UESC**: questões identitárias. – Ilhéus-BA: Editus, 2012.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. – Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1992. (Coleção Repertórios).

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Claudio Willer; Ilustração de Marcelo D'Saete. – São Paulo: Veneta, 2020.

DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro ou a prótese de origem**. Tradução de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001 (Coleção Campo da Filosofia – 7).

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Lígia Fonseca Ferreira e de Regina Salgado Campos. 1ª edição. – Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FANON, Frantz. **Alienação e liberdade**: escritos psiquiátricos. Tradução de Sebastião Nascimento; prefácio de Renato Nogueira; introdução e notas de Jean Khalifa. – São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscara branca**. Tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28ª edição – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª edição – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996. (Coleção Leituras Filosóficas).

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

GERALDI, João Wanderley. A ambiguidade dos letrados e o ensino da língua materna no Brasil. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 5, n. 1, p. 108-121, 17 abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/435>. Acesso em: 9 mar. 2024.

GONZALES, Lélia. O golpe de 1964: o novo modelo econômico e a população negra. *In*: GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. – Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

SUMÁRIO

GONZALES, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In*: GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. – 1ª edição. – Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. – São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LABOV, William. Objectivity and commitment in linguistic science: The case of the Black English trial in Ann Arbor. **Language in Society**, Volume 11, Issue 2, August 1982, pp. 165 – 201. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404500009192>.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Variação linguística. Variação, mudança e norma (movimentos no interior do português brasileiro). *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. 2ª edição –. São Paulo: Loyola, 2004. (Col. Humanística).

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. *In*: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais / Projetos Globais**: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1ª ed. rev. – Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2020.

MILANI, Sebastião Elias. **Historiografia Linguística de Wilhelm von Humboldt**: conceitos e métodos. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura de.; Meneses, Maria Paula. **Epistemologias do Sul** – Coimbra: Edições Almedina, (CES), 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? *In*: SIGNORINI, Inês (org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado - Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp. 1998. (Letramento, Educação e Sociedade)

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003a.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *In*: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (org.). **Conversas com linguistas**: virtudes e conversas da linguística. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003b.

SUMÁRIO

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. Imagens de Santídio Pereira – São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SEGATTO, Antonio Ianni. Tradução de Wilhelm Von Humboldt. Sobre pensamento e linguagem. **Trans/Form/Ação**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 193–198, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-31732009000100012>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/1002/903>. Acesso em: 2 out. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). – 6ª edição – Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 2023.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. CEBRAP (79), nov. 2007. p. 71-94. DOI: 10.4000/rccs.753. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc>. Acesso em: 10 maio 2024.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. – São Paulo: Ática, 1986.

SUMÁRIO

4

Aline Ferreira Oliveira Araujo

**DIVERSIDADE
LINGUÍSTICA E CULTURAL
DOS POVOS ORIGINÁRIOS
NO ENSINO FUNDAMENTAL
DE CAMPO GRANDE (MS):
ANÁLISE DOS REFERENCIAIS CURRICULARES
DAS REDES ESTADUAL E MUNICIPAL**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-436-0.4

INTRODUÇÃO

A sobrevivência de povos, culturas e línguas afeta todos os indivíduos inseridos nessas sociedades. Quando uma língua desaparece, há uma representativa perda de valores e ideais sociais: memória histórica, narrativas míticas, conhecimentos botânicos, costumes, simbologias, enfim, diversos elementos que constituem a identidade desses grupos. Braggio (2002, p. 13) evidencia que:

A língua é sentida pelos povos que a falam como marca de identidade cultural, ou seja, o que os torna únicos aos olhos do outro. Não é incomum encontrar povos que perderam sua língua e que queiram aprender a língua de um outro povo indígena. Nesse sentido, a língua é o símbolo que marca a identidade cultural. Também é a língua que os remete ao seu passado e os projeta no futuro. Muito da história de um povo estará perdida se sua língua desaparecer. O papel da língua, pois, para a definição da cultura e da memória histórica de um povo é primordial.

O papel da língua é primordial para a definição da cultura, da memória histórica e da identidade de um povo. No que tange, especificamente, à identidade indígena, Maher (1998) aponta que:

O “ser índio”, remete, isto sim, a uma construção permanentemente (re)feita a depender da natureza das relações sociais que se estabelecem, ao longo do tempo, entre índio e outros sujeitos sociais e étnicos: tal construção busca a) determinar especificidades que estabeleçam “fronteiras identificatórias” entre ele e um outro e/ou b) obter o reconhecimento dos demais membros do grupo ao qual pertence, da legitimidade de sua pertinência a ele (Maher, 1998, p. 116).

A colocação da pesquisadora evidencia a carga política, ideológica e de constante mutação contida nas construções identitárias do indígena, aspectos que transcendem a definição pura e estritamente étnica e/ou racial.

Nesse contexto, processos de valorização e revitalização linguística revestem-se de extrema urgência, pelo menos para atender às reivindicações de povos que desejam manter suas línguas originárias. No caso específico das línguas indígenas, essas representam uma parte considerável da diversidade linguística brasileira e são, em sua essência, as línguas pioneiras do território brasileiro.

Conforme dados do último censo demográfico brasileiro (2022), apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número total da população indígena (de cor ou raça e autodeclarados) residente no Brasil chegou próximo a 1,7 milhão de indivíduos, o que representa quase o dobro em comparação com a pesquisa censitária anterior de 2010.

Em relação à distribuição da população indígena por unidades da federação, Mato Grosso do Sul encontra-se em terceiro lugar, com uma concentração de 116.469 indígenas, representados por oito etnias: Guarani, Kaiowá, Terena, Kadwéu, Kinikinaw, Atikun, Ofaié e Guató.

Desses, em torno de 18.400 residem na capital. Campo Grande possui, ainda, de acordo com os dados da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai, 2024), o registro de 18 aldeias urbanas e comunidades indígenas (ver Quadro 1). De acordo com o órgão, utiliza-se, na elaboração da listagem, a distinção entre comunidades por vizinhança contígua e dispersa, atribuindo às primeiras a denominação de “aldeia urbana” e, às últimas, de “comunidade indígena”, havendo um total de nove aldeias urbanas e nove comunidades indígenas no município. Trata-se de uma distinção meramente organizativa, sem implicações políticas, uma vez que as chamadas *comunidades indígenas* podem, eventualmente, ser reconhecidas por seus membros como *aldeias urbanas*, mesmo sem estarem caracterizadas por vizinhança contígua. Do ponto de vista administrativo, cada aldeia e comunidade possui sua própria liderança ou cacique/cacica, existindo, por vezes, mais de uma liderança por agrupamento.

Quadro 1 - Aldeias e comunidades indígenas de Campo Grande/MS

	Nome da Comunidade	Tipo de vizinhança	Etnias	Bairro	Situação
1	Aldeia Urbana Água Bonita	Contígua	Terena, Guarani Ñandeva e Guarani Kaiowa	Nova Lima	Regularizada
2	Aldeia Urbana Água Funda	Contígua	Terena e Gurarani	Jardim Noroeste	Ocupação em regularização
3	Aldeia Urbana Darcy Ribeiro	Contígua	Terena	Jardim Noroeste	Regularizada
4	Aldeia Urbana Estrela da Manhã	Contígua	Terena	Jardim Noroeste	Ocupação em regularização
5	Aldeia Urbana Inámaty Kaxé	Contígua	Terena	Jardim Santa Mônica	Regularizada
6	Aldeia Urbana Xunati Kopenoti	Contígua	Terena	Jardim Inápolis	Ocupação em regularização
7	Aldeia Urbana Marçal de Souza	Contígua	Terena	Tiradentes	Regularizada
8	Aldeia Urbana Nova Canaã	Contígua	Terena	Serraville	Regularizada
9	Aldeia Urbana Paravá	Contígua	Terena	Vila Romana	Ocupação em regularização
10	Comunidade Indígena Caiobá	Dispersa	Terena	Jardim Caiobá	-----
11	Comunidade Indígena Dalva de Oliveira	Dispersa	Terena	Dalva de Oliveira	-----
12	Comunidade Indígena Indubrasil	Dispersa	Terena	Indubrasil	-----
13	Comunidade Indígena Jardim Aeroporto	Dispersa	Terena	Jardim Aeroporto	-----
14	Comunidade Indígena Jardim Noroeste	Dispersa	Terena	Jardim Noroeste	-----
15	Comunidade Indígena Peyo Kaxé	Dispersa	Terena	Vila Planalto	-----
16	Comunidade Indígena Roda Velha	Dispersa	Terena	Indubrasil	-----
17	Comunidade Indígena Tarsila do Amaral	Dispersa	Terena	Tarsila do Amaral	-----
18	Comunidade Indígena Vila Bordon	Dispersa	Terena	Vila Bordon	-----

Fonte: FUNAI (2024). Conteúdo encaminhado pelo órgão à autora, via ofício.

Como podemos observar no quadro acima, todos os agrupamentos apontados se localizam no perímetro urbano, não havendo notificação de comunidades indígenas na área rural de Campo Grande. Convém mencionar que, para além das aldeias e comunidades indígenas, muitos desses indivíduos residem e/ou estudam em outras áreas urbanas da capital.

Considerando o contexto apresentado, este estudo tem o propósito de analisar os currículos do Ensino Fundamental das redes Estadual e Municipal de ensino – Mato Grosso do Sul e Campo Grande – a fim de verificar a abordagem da diversidade linguística e/ou cultural dos povos originários, em especial na unidade curricular de Língua Portuguesa¹. Como metodologia, foi realizada uma análise documental comparativa dos currículos estaduais e municipais.

PERCURSO PELAS LEGISLAÇÕES

A Constituição Federal do Brasil de 1988 representa um marco para os direitos indígenas. Os artigos 210 e 231 tratam de aspectos fundamentais relacionados à educação e aos direitos dos povos indígenas, respectivamente. O artigo 210 dispõe sobre a obrigatoriedade de um currículo mínimo para o ensino fundamental, garantindo o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais, e prevê a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Já o artigo 231 reconhece os direitos originários dos povos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Esse artigo também estabelece a proteção das culturas indígenas, garantindo sua autodeterminação e o respeito às suas formas de organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

1 Os currículos analisados contemplam escolas não indígenas. Assim, não há previsão de oferta da unidade curricular específica de Língua Indígena.

Apesar de a Carta Magna brasileira prever a garantia dos direitos dos povos originários e a preservação de suas línguas maternas desde 1988, apenas em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foram estabelecidas medidas referentes à educação dos povos indígenas:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996, p. 45).

Em 2008, a LDB é alterada por meio da Lei Nº 11.645, prevendo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Dois anos após a publicação da LDB original, o Ministério da Educação (MEC) divulgou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI ou RCNE/Indígena), documento elaborado por educadores indígenas e não-indígenas, que trata de fundamentos gerais de ensino e aprendizagem para todo o Ensino Fundamental. Conforme consta no próprio arquivo, o referencial se propõe a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares, não se tratando, portanto, de um currículo pronto ou de “receitas de aula” (MEC, 1999). Saliento que esta iniciativa trata exclusivamente das escolas indígenas, não abrangendo, assim, as temáticas referentes aos povos originários em contextos de escolas regulares não indígenas.

As Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas foram determinadas pela Resolução CEB n.º 3/CNE/1999. O RCNEI e as Diretrizes Nacionais para as Escolas Indígenas procuram garantir a autonomia e a especificidade do ensino indígena, mas é necessário reconhecer que essa abordagem ainda carece de maior integração com os sistemas educacionais formais e com a construção de uma verdadeira educação intercultural nas escolas não indígenas.

No Estado de Mato Grosso do Sul, o Conselho Estadual de Educação regulamentou a Educação Escolar Indígena por meio da Deliberação CEE/MS n.º 10.647/2015. Além disso, a Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul normatiza a oferta dessa modalidade de ensino nos territórios Etnoeducacionais Povos do Pantanal e do Cone Sul por meio das Resoluções n.º 2960/2015.

CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL

O documento utilizado neste estudo para análise foi o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, v. 107 – Educação Infantil e Ensino Fundamental (2019). Para a análise, foram consideradas informações gerais, comuns a todos os níveis, e, para fins de apreciação específica, a unidade curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

No item “Educação Escolar Indígena”, o referencial do Estado faz uma breve explanação acerca das legislações que amparam a comunidade indígena, dentre elas, “o direito garantido a uma escola específica e diferenciada, respeitando a diversidade, as diferenças étnicas, a língua, a cultura, as tradições e os costumes que constituem cada grupo” (SED, 2019, p. 31).

Na sequência da análise, observo que o documento aborda uma importante questão referente às escolas não indígenas:

Diante dos avanços legais e sociais que as comunidades indígenas têm conquistado, verifica-se, de outro lado, a necessidade de que as escolas não indígenas tenham conhecimentos dessas realidades, principalmente porque essas estão inseridas no contexto histórico e social do Estado de Mato Grosso do Sul. Nesse sentido, é preciso que as escolas contemplem em seus currículos as especificidades e diversidades locais e regionais, conforme preconiza a BNCC (SED, 2019, p. 31).

Considerando o que o próprio documento aponta, sigo para a análise dos tópicos relacionados às temáticas indígenas presentes no referencial estadual. O item “1.4.12. Cultura sul-mato-grossense e diversidade cultural” aborda, de forma genérica, aspectos que constituem a noção de cultura, mencionando a

“relevância das manifestações culturais entre povos diversos, unidos por questões históricas, geográficas, políticas e ideológicas” (SED, 2019, p. 44). Os povos originários não são mencionados, de forma específica, nesse item.

O tópico “8.3 Área de Linguagens” explora o conceito de linguagem e sua importância para o desenvolvimento do indivíduo nos mais diversos contextos. Segundo o documento, cabe à área de Linguagens, dentre outros objetivos, “a valorização da pluralidade cultural e do uso de outra(s) língua(s); o respeito às características individuais e sociais, às diferenças de etnias, de classes sociais, de crenças e de gêneros” (SED, 2019, p. 109). Embora o currículo de Mato Grosso do Sul mencione as culturas indígenas e a necessidade de respeitar as diversidades regionais, ele não aborda de maneira efetiva a questão das línguas indígenas.

Mais adiante, o documento explana sobre a importância e a necessidade de abordagens que contemplem a pluralidade dos indivíduos inseridos no contexto educacional:

Nesse cenário, as múltiplas linguagens devem propiciar a construção de identidades pessoais e sociais, com vistas a formar cidadãos conscientes, que possuam as ferramentas necessárias para participarem ativamente no desenvolvimento de uma sociedade plural e diversa.

Assim, a língua e as diversas manifestações da linguagem representam elementos essenciais à comunicação, que transcendem a interação com o outro, pois englobam nesse processo, aspectos históricos e socioculturais, cotejando a multidimensionalidade do sujeito, de maneira a possibilitar-lhe formação humana integral (SED, 2019, p. 109).

Entretanto, convém mencionar que a única língua mencionada no item 8.3 (Área de Linguagens) é a Língua Inglesa, tratada como “língua internacional”.

Partindo especificamente para a unidade curricular de Língua Portuguesa, observei que, na abordagem de objetos de conhecimento relacionados à literatura (previstos a partir do 3º ano), o documento sugere a escolha prioritária por autores regionais e literatura sul-mato-grossense. O documento não faz, entretanto, referência específica a autores indígenas locais.

No objeto de conhecimento “Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; apreciação e réplica” (6º ao 9º ano), o referencial traz a observação de que se deve “privilegiar, também, autores e folcloristas regionais e considerar as manifestações linguísticas e culturais de outras comunidades, como quilombolas e indígenas.” (SED, 2019, p. 226). Essa foi a primeira menção identificada especificamente à língua e às culturas indígenas. Um pouco mais adiante, na página 245, aparece, na coluna de “Habilidades”, leitura e compreensão de textos de gêneros diversos, dentre eles lendas indígenas.

O objeto de conhecimento “variação linguística”, presente apenas a partir do 6º ano, prevê foco principal na norma-padrão e na adequação que o usuário deve fazer às situações de uso da língua ou, no caso específico do 9º ano, a identificação de estrangeirismos. Enfatizo que a diversidade linguística, característica essencial da população brasileira, não é explorada. Tampouco observei menção às línguas indígenas.

O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul aborda, portanto, de modo superficial as temáticas relacionadas aos povos originários, com profunda lacuna, sobretudo, a acerca da diversidade linguística e cultural indígena. É essencial que o currículo estadual se alinhe com as necessidades reais das escolas e com as demandas desses povos, incorporando as especificidades de suas culturas de forma concreta e não apenas pontual, para que o currículo se torne um instrumento de transformação educacional e social.

REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE/MS

A diretriz que subsidiou este trabalho foi, também, o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Linguagens – Língua Portuguesa e Língua Inglesa (REME, 2020). Para fins de análise, considere as informações mais abrangentes e/ou introdutórias que compõem o documento e, de forma mais específica, os dados que fazem parte do componente curricular de Língua Portuguesa.

A primeira menção relacionada ao interesse deste estudo consta no objeto de conhecimento “Escrita compartilhada”, previsto para o 1º do ensino fundamental, na aba “Recomendações” e trata apenas como tema transversal:

Na elaboração de situações didáticas, dentro do campo da vida pública, pode-se orientar por meio de alguns temas transversais como: educação para o trânsito, educação ambiental, direitos da criança e do adolescente, educação para as relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena ou temas que estejam vinculados à realidade local (Reme, 2020, p. 61).

Com exceção de uma única ocorrência em que aparece na coluna “Habilidades relacionadas”, detalhada mais à frente, todas as demais formas de referência aos povos originários encontram-se apenas na coluna “Recomendações”, todavia, de forma bastante abrangente, como, por exemplo: “demarcação de terras indígenas”, “diversas culturas (indígena, quilombola e estrangeiras)”, “violência contra os povos indígenas”, “documentos que valorizem as culturas indígena e quilombola”.

Semelhantemente ao que ocorre no Currículo de referência estadual, o objeto de conhecimento “Variação linguística” – previsto

em praticamente todos os anos escolares do ensino fundamental da rede municipal – não determina o estudo da diversidade linguística brasileira enquanto formação plural. Não há, também, menção alguma às línguas indígenas que compõem o contexto linguístico regional.

Conforme mencionado anteriormente, há apenas uma citação da temática indígena fora da aba “Recomendações”. Essa aparece na coluna “Habilidades Relacionadas”, no currículo dos 6º e 7º anos, na leitura e compreensão de “lendas brasileiras, indígenas e africanas” (Reme, 2020, p. 121).

Ao final do documento, encontra-se o anexo “Educação e diversidade”, que apresenta uma menção genérica aos povos originários:

A diversidade na educação municipal de Campo Grande - MS é abordada na perspectiva de englobar os assuntos que perpassam as questões emergenciais do país e do mundo. Isso se configura por ser uma nação miscigenada e, sendo assim, diversificada, na qual coabitam indígenas, descendentes de colonizadores europeus, pessoas do continente africano e povos oriundos de outros espaços que compõem o cenário brasileiro contemporâneo.

Diante desse cenário nacional, diversos comportamentos excludentes são percebidos e precisariam de leis e decretos para coibi-los. Lutas para superar a desigualdade e atender às especificidades vêm sendo realizadas, ao longo dos anos, para atender a essa população em situação de vulnerabilidade, e o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino Campo Grande também cumpre essa assistência ao propor um rumo didático-pedagógico para as questões étnico-raciais e de gênero (Reme, 2020, p. 253).

No tópico “Étnico-racial – Educação afro-brasileira e indígena”, mencionam-se algumas legislações, com ênfase na Lei Federal 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira, e na Lei 11.645/2008, que trata do estudo da história e das culturas indígenas.

Posteriormente, apresenta-se uma lista de “Objetivos para o trabalho pedagógico considerando a Lei nº 11.645/2008”, composto por 7 objetivos, dentre eles: “estudar a cultura indígena brasileira, bem como enfatizar a cultura indígena presente em nosso estado”; “diferenciar os povos indígenas, considerando suas diversidades culturais, sociais, políticas e econômicas”. Saliento que não há menção específica às línguas indígenas em nenhum dos objetivos expostos.

Em suma, observei que nenhum dos referenciais curriculares analisados tratam de forma consistente a temática da diversidade linguística e/ou cultural dos povos indígenas. Apesar de ambos os documentos apresentarem embasamentos legais, explanando os direitos dos povos originários e a necessidade de se trabalhar no contexto escolar temas referentes a esses povos, notei grande superficialidade de abordagem.

Considerando que os currículos comuns, isto é, de escolas não indígenas, apresentam o grau de superficialidade detectado neste trabalho, identifico a necessidade de, futuramente, realizar um outro estudo com a análise dos documentos específicos das escolas indígenas e/ou localizadas em aldeias/comunidades indígenas, a fim de comparar ambas as normativas e verificar de que modo o tema da diversidade linguística e/ou cultural dos povos indígenas é apresentado a essas etnias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos no decorrer deste estudo, importantes direitos foram assegurados aos povos originários. No âmbito jurídico, há significativos avanços legais para a oferta de educação escolar indígena. Entretanto, considerando que os indígenas, hoje, ocupam outros espaços que não apenas as aldeias e comunidades reservadas às

suas etnias, resta a pergunta: temos políticas linguísticas que contemplem, de fato, esses povos?

Além disso, os currículos atuais atendem à realidade do povo brasileiro, fortemente caracterizado por sua miscigenação, e com trajetória histórica, social, cultural e linguística tão diversificada? Os referenciais cumprem o previsto nas legislações ou será que toda a complexidade das temáticas indígenas se resume, nas escolas, ao Dia dos Povos Originários (19 de abril)? Infelizmente, há mais questionamentos que respostas.

Os referenciais analisados neste estudo indicam lacunas significativas de implementação das legislações brasileiras referentes ao ensino da língua e da cultura dos povos originários no ensino fundamental da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul e na Rede Municipal de Campo Grande.

Para além da inclusão superficial dos povos indígenas como tema transversal ou no estudo de lendas, é necessário integrar essa temática de maneira mais estruturada e contínua nas diferentes unidades curriculares.

Um outro ponto a se refletir é a necessidade de diretrizes mais específicas e detalhadas sobre a educação escolar indígena, que aborde não só a cultura e a história dos povos originários, mas também suas práticas educativas, suas línguas e suas necessidades em termos de pedagogia intercultural. Afinal, a educação indígena não deve ser vista apenas como uma demanda dos povos indígenas, mas como uma necessidade de toda a sociedade, pois promove a formação de cidadãos mais conscientes sobre a diversidade cultural do Brasil.

Evidentemente, este breve estudo não dá conta de responder a todas as indagações que permeiam o tema. Assim, fazem-se necessários novos estudos para aprofundamento e, quem sabe, propostas mais concretas para o desenvolvimento de políticas linguísticas voltadas à diversidade linguística e cultural da comunidade indígena.

REFERÊNCIAS

BRAGGIO, Sílvia Lucia Bigonjal. Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção. **Revista do Museu Antropológico** – UFG. v. 5/6, n. 1, jan/dez. 2001/2002. Disponível em: <https://museu.ufg.br/p/1318-publicacoes>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Serviço de Promoção dos Direitos Sociais e Cidadania. **Ofício nº 178/2024/SEDISC** - CR-CGR/DIT - CR-CGR/CR-CGR/FUNAI. Campo Grande: Coordenação Regional da FUNAI, 03 dez. 2024. Assunto: Dados sobre aldeias urbanas e comunidades indígenas em Campo Grande - MS.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394/1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 02 nov. 2024.

CABRAL, Manuelinha Martins da Silva Arantes; DAHER, Hélio Queiroz; FRANÇA, Kalícia de Brito (org.). **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul**: educação infantil e ensino fundamental. Campo Grande: SED, 2019.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular – REME**. Volume 2 - Línguas Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Campo Grande: SEMED, 2020.

MAHER, Tereza Machado. Sendo índio em português. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das letras, 1998.

5

Ivonete Nink Soares
Elinéia Luiz Paes Jordão¹

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: (DES)ALINHAMENTOS ENTRE LEGISLAÇÃO E PRÁTICA

1

In memoriam. Elinéia Luiz Paes Jordão (18/10/1982 – 25/11/2024) dedicou sua vida à educação e à cultura do povo Terena. Formada em Pedagogia, com Mestrado em Letras e Teologia e Doutorado em Estudos de Linguagens, atuou por mais de 22 anos na educação. Além de seu trabalho em sala de aula, foi uma voz ativa na luta pela educação escolar indígena e pelos direitos do povo Terena, deixando um legado inestimável. Sua partida representa uma grande perda, mas sua trajetória segue como inspiração para todos que defendem a valorização da cultura e da identidade indígena. Seu legado segue presente nas reflexões deste capítulo e na comunidade acadêmica.

INTRODUÇÃO

A necessidade de uma educação específica e diferenciada desde e para a realidade indígena impulsiona uma constante luta de reivindicações e exigências. Por meio de assembleias tradicionais, comunitárias, fóruns de educação e organizações de professores, as comunidades indígenas buscam incessantemente promover o diálogo com os órgãos governamentais e jurídicos competentes. O intuito é traçar caminhos para a efetivação da Educação Escolar Indígena² e da Educação Indígena³. A organização tradicional e a organização formal não indígena, por meio de documentos que exigem a prática das legislações educacionais indígenas, são fundamentais e necessárias, bem como a organização escolar de forma autônoma.

Nessas tratativas, a Constituição de 1988 é a maior “arma” na reconquista desses direitos “conquistados”, sendo um dos maiores passos para o avanço da educação que as comunidades indígenas querem e necessitam. Além disso, as legislações vigentes sobre a Educação Escolar Indígena, a participação de lideranças tradicionais indígenas nas discussões e decisões, os apoiadores da causa, juntamente com os parlamentares indígenas, são de fundamental importância para a concretização de políticas, programas e ações que visem à realização prática desses direitos.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo verificar se os direitos educacionais dos povos indígenas estão sendo realmente legitimados na prática. Essa concretização é indispensável para a preservação e valorização das identidades dos povos indígenas, os quais se organizam com o propósito básico de “existir, resistir e garantir a existência das suas gerações”.

- 2 Refere-se à educação formal oferecida dentro do sistema escolar convencional, adaptada às especificidades culturais, linguísticas e sociais das comunidades indígenas.
- 3 Refere-se a todos os processos educativos que ocorrem dentro das comunidades indígenas. Envolve, entre outras ações, o ensino de conhecimentos intergeracionais, valores, crenças e práticas culturais tradicionais.

De natureza qualitativa, este estudo foi desenvolvido a partir de pesquisas bibliográficas, análise de documentos legais e resoluções específicas sobre a Educação Escolar Indígena, formação de professores indígenas e o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena Polo Feliciano Pio, de Aquidauana/MS. A análise desses elementos nos permitiu refletir sobre a eficácia das políticas públicas direcionadas à educação indígena e propor caminhos que possam fortalecer a efetivação desses direitos.

Para organizar as discussões, estruturamos o trabalho em três tópicos, a saber:

No primeiro tópico, *Educação Escolar Indígena e sua proteção legal*, exploramos os princípios legais que regem a Educação Escolar Indígena, incluindo a Constituição Federal (CF), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e instrumentos internacionais como a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

No segundo tópico, *O currículo escolar e sua flexibilização*, refletimos sobre a importância da flexibilidade curricular nas escolas indígenas para atender às necessidades e realidades das comunidades indígenas, enfatizando a relevância da participação ativa dessas pessoas na criação e gestão de seus programas educativos. Exploramos como algumas leis e diretrizes se traduzem na prática educacional.

No terceiro tópico, *Legitimidade das comunidades indígenas: entre direitos e organizações*, discutimos a importância das legislações que visam não apenas garantir o acesso à educação formal, mas também formar indivíduos que atuem como protagonistas em suas comunidades, comprometidos com a preservação de sua identidade étnica e cultural. Analisamos o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena Polo Feliciano Pio, de Aquidauana/MS, para entender como a instituição se posiciona como um espaço de

resistência e promoção da cultura indígena. Nas considerações finais fazemos um breve panorama das reflexões, discussões apresentadas, sobre a prática e efetivação da educação escolar indígena.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SUA PROTEÇÃO LEGAL

A educação escolar é vista pelas comunidades indígenas não apenas como um direito, mas como uma ferramenta de resistência e preservação cultural. Sob a ótica da *decolonialidade*, termo definido por Walsh como: “posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, insurgir, crear e incidir” (2017, p. 25), a educação que os povos indígenas querem – e precisam – é aquela que não se limita a adaptar conteúdos homogeneizantes à realidade indígena, mas aquela se propõe a transformar a estrutura e os objetivos do sistema educacional brasileiro, para refletir as cosmologias e os saberes indígenas.

A decolonialidade propõe essa ruptura com a lógica impositiva. Ela “requer desobediência epistêmica” (Mignolo, 2017b, p. 30), um desprendimento “com todo poder não constituído na decisão livre das pessoas livres” (Quijano, 1992, p. 447). Uma liberdade muito cara aos povos originários.

A Constituição de 1988 representa um marco histórico no reconhecimento dos direitos indígenas no Brasil. Antes dessa promulgação, os indígenas eram tratados como incapazes de gerir seus próprios destinos, estando sob a tutela do Estado. O Art. 232 rompe com essa lógica tutelar ao afirmar que: “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (Brasil, 2017, p. 134).

Esse rompimento do paradigma da tutela confere às comunidades indígenas e suas organizações, bem como ao próprio indígena, o direito de estarem em juízo representando e defendendo seus direitos, seja em sede individual ou coletiva. É a legitimação da autonomia dos povos indígenas, em qualquer situação.

No que diz respeito à educação, o indígena Gersem Baniwa (2010) afirma que:

Os direitos à educação escolar dos povos indígenas, antes de 1988, no Brasil, tiveram como fundamento e fim garantir e facilitar o processo de integração dos índios à chamada comunhão nacional ou mesmo a uma eliminação física, para abrir caminho aos projetos de expansão territorial e econômica do Poder Colonial. A escola foi considerada e tratada como um poderoso instrumento para isso. Em razão disso, os principais desafios enfrentados na atualidade passam pela necessidade de superação das práticas seculares de tutela ou semi-tutela para apostar no verdadeiro protagonismo e autonomia indígena na construção e gestão de seus processos de educação associados aos seus projetos societários do presente e do futuro (Baniwa, 2010, p. 35, [sic]).

Em outros termos, a colonialidade além de matar os indígenas, também insistia na assimilação, “no apagamento das características próprias e sua substituição pelas do grupo dominante” (Funari e Piñón, 2016, p. 22). A escola foi usada como uma ferramenta eficaz para implementar as políticas de dominação colonial. Ela funcionava como um mecanismo de controle social, moldando os indivíduos de acordo com os interesses coloniais.

Diante desse cenário, os desafios contemporâneos envolvem superar essas práticas históricas de controle e subjugação, alinhando-as com as visões desenvolvidas por e para os indígenas, numa perspectiva de autonomia, valorização e resistência cultural.

A insistência por essa educação escolar específica e diferenciada também está relacionada à busca por reconhecimento e

respeito às identidades indígenas. É um processo intrínseco à decolonialidade, pois desafia a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e promove a valorização de outras formas de saber. Aqueles “que, a partir do cânone epistemológico ocidental, foram ignorados, silenciados, marginalizados, desqualificados ou simplesmente eliminados” (Nunes, 2009, p. 233).

Nesse entendimento, a educação escolar indígena é uma das formas dos povos originários preservarem suas tradições e conhecimentos para as futuras gerações. Daí a necessidade de ela ser significativa para essas populações. Por meio dela, os alunos devem ser oportunizados a aprender a partir de suas próprias perspectivas culturais, utilizando suas línguas maternas e valorizando seus conhecimentos tradicionais.

A Educação Escolar Indígena, regida pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, tem base legal em nossa Constituição Federal (CF). No Art. 210, especificamente no § 2º, afirma-se que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 2016, p. 124). Em outros termos, enquanto a língua portuguesa é a oficial e principal do sistema de ensino nacional, as escolas indígenas têm o direito de ter as suas línguas nativas nos currículos escolares, nas práticas escolares.

A inclusão das línguas maternas indígenas no ensino fundamental implica na preservação das culturas e identidades desses povos. Não obstante, permite que os indígenas aprendam de forma mais eficaz, principalmente pela facilitação da comunicação, utilizando métodos e processos de aprendizagem que são culturalmente relevantes e apropriados para suas realidades. Esse dispositivo legal reconhece a diversidade linguística e cultural brasileira, reverbera sobre uma educação que respeita e integra as especificidades dos povos indígenas.

Na mesma direção, o Art. 231 assegura que: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 2016, p. 133). Essa afirmação legitima a existência e a continuidade das culturas indígenas, reconhecendo a importância de suas práticas sociais e culturais. Corroborando com a garantia de retomada das suas terras e, mais relevante para este estudo, dá o amparo legal para uma educação que seja culturalmente significativa e adequada.

Além da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN⁴) também oferece respaldo legal para a educação formal dos povos indígenas. O Art. 79 estabelece que:

Art. 79 - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas (Brasil, 2023, p. 54).

Esse artigo complementa as disposições da Constituição Federal, reforça o compromisso do Estado brasileiro em proporcionar uma educação intercultural que atenda às necessidades específicas das comunidades indígenas. A menção à audiência das comunidades indígenas, no § 1º do Art. 79, é um reconhecimento de que a educação não deve ser imposta, mas sim construída de forma conjunta, respeitando e valorizando as tradições, as culturas e os saberes indígenas.

Essa ação representa um passo importante, no entanto, segundo Baniwa (2010, p. 37), “essa participação ainda é muito

4 Neste estudo, diante de duas siglas que se referem à mesma lei, optamos por usar a sigla LDBEN em vez de LDB. O intuito é tornar mais perceptível o “nacional”, a conexão dessa lei com o sistema nacional de educação, reforçando sua relevância e impacto em todo o território brasileiro e em diversas realidades educacionais.

incipiente, frágil e muitas vezes contraditória, tanto pelo despreparo e ineficiência do Estado quanto pelas limitações dos próprios povos indígenas, pelas dificuldades de domínio da complexidade do mundo político-administrativo do Estado”.

A complexidade burocrática do Estado é um obstáculo significativo. O desconhecimento das línguas indígenas e a falta de tradutores também dificultam o engajamento nos sistemas políticos dominantes. Séculos de exclusão e marginalização resultaram em um *déficit* de experiência e capacitação que poderiam facilitar a participação mais efetiva. Tudo isso, entre tantas outras situações, são obstáculos para que as vozes indígenas sejam ouvidas e suas necessidades atendidas.

No tocante à legislação infralegal, temos a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. No seu Art. 2º, inciso VII, vaticina que um dos objetivos dessa modalidade de educação é

zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (Brasil, 2012, p. 2).

Assim, a Educação Escolar Indígena e as práticas pedagógicas devem ser efetivadas de acordo com os contextos e as necessidades dessas comunidades. Ou seja, reconhecendo as particularidades e assegurando que os estudantes indígenas tenham as mesmas oportunidades que os não indígenas, de uma maneira que respeite e valorize suas tradições culturais e modos de vida.

Para reforçar a importância da participação ativa das comunidades indígenas na definição e implementação de seus projetos pedagógicos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Escolar Indígena na Educação Básica estabelecem no § único do Art. 4º, que “a escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação” (Brasil, 2012, p. 3). Em outros termos, a criação e gestão das escolas indígenas devem ser conduzidas em estreita colaboração com as comunidades indígenas, garantindo que suas necessidades e perspectivas sejam plenamente inseridas no processo educacional.

Em relação aos docentes, ainda no Art. 4º, no inciso IV, constitui-se como elemento básico para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena, “a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade” (Brasil, 2012, p. 3). Esse princípio é fundamental para garantir que a Educação Escolar Indígena, além de fornecer conteúdos acadêmicos, também reforce a identidade cultural dos estudantes. Os docentes que compartilham da mesma cultura e do mesmo código linguístico, são mais aptos a conduzir o processo de ensino e aprendizagem de uma maneira que esteja em consonância com os valores, tradições, culturas e saberes locais. Além disso, essa exclusividade no atendimento, na maioria das vezes, permite uma maior aproximação entre educadores e educandos, fortalecendo o vínculo comunitário.

A partir desse contexto, é oportuno discorrer sobre o Art. 3º, inciso I, dessas mesmas Diretrizes, que estabelece como um dos objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, às suas comunidades e aos povos, “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (Brasil, 2012, p. 3). Essa recuperação das memórias é essencial para os povos indígenas, pois permite que eles conheçam, preservem e transmitam suas próprias narrativas e experiências, que muitas vezes foram marginalizadas e/ou distorcidas na história oficial. Esse processo envolve a reconstrução da história a partir da perspectiva indígena, valorizando suas tradições.

Entre outros documentos reguladores, no que diz respeito à questão indígena, é importante ressaltar a contribuição da Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos Povos Indígenas. Essa norma internacional reforça a proteção dos direitos dos povos originários em diversas áreas, incluindo a educação. Nesse sentido, o Art. 21, em particular, destaca que:

Os povos indígenas têm direito, sem qualquer discriminação, à melhora de suas condições econômicas e sociais, especialmente nas áreas da educação, emprego, capacitação e reconversão profissionais, habitação, saneamento, saúde e seguridade social (Nações Unidas, 2008, p. 12).

Desse modo, é necessário melhorar as condições de vida dos povos indígenas, garantindo-lhes acesso a uma educação de qualidade que contribua para o desenvolvimento integral de suas populações. Em outras palavras, esse trecho da Declaração enfatiza que os direitos dos povos indígenas devem ser respeitados e promovidos sem discriminação, assegurando-lhes as mesmas oportunidades de progresso social e econômico que os demais grupos populacionais.

Para concluir essas discussões sobre as legislações relacionadas à Educação Escolar Indígena, é de suma importância mencionar a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Esse instrumento internacional, ratificado pelo Estado brasileiro e promulgado como legislação nacional em 19 de abril de 2004, através do Decreto 5.051/2004, está atualmente vigente no Brasil pelo Decreto nº 10.088 de 05 de novembro de 2009. Na parte VI – Educação e Meios de Comunicação, o Art. 27 dessa Convenção, estabelece que:

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus

SUMÁRIO

sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.

3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade (Brasil, 2019, s.p.).

Nesse viés, as comunidades indígenas, além de serem respeitadas e consideradas em suas particularidades, devem ser envolvidas na criação e gestão de seus programas educativos. Quem fizer parte do processo de ensino e aprendizagem deve receber formação e treinamento abrangentes para compreender desde a construção dos currículos até a administração das escolas. Essa transferência progressivamente de responsabilidade pela realização dos programas educacionais promove a autonomia e a autodeterminação das populações indígenas, permitindo-lhes ter controle sobre seus próprios processos educacionais e garantindo que esses programas reflitam suas realidades e necessidades específicas.

Ao pensar nessas peculiaridades, reafirmamos a certeza de que as comunidades indígenas necessitam construir coletivamente seu Projeto Político Pedagógico (PPP), um currículo diferenciado, um projeto futuro elaborado na perspectiva da manutenção cultural, social e econômica, de acordo com a realidade e o desejo coletivo. Assim, após examinar a proteção legal que sustenta a educação escolar indígena, faz-se necessário entender como essas leis e diretrizes se traduzem na prática educacional. Com esse

propósito, no próximo tópico discutiremos sobre a importância da flexibilização curricular nas escolas indígenas, explorando estratégias para a preservação e valorização das línguas maternas e dos conhecimentos tradicionais.

O CURRÍCULO ESCOLAR E SUA DECOLONIZAÇÃO

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representa um marco na proteção dos direitos das comunidades indígenas brasileiras, incluindo a garantia de uma educação que respeite e valorize suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem. O artigo 210 dessa Carta Magna busca equilibrar a necessidade de uma formação básica comum com a integração das diversidades culturais e linguísticas existentes no Brasil, assegurando às comunidades indígenas o direito de utilizar suas línguas nativas e métodos pedagógicos próprios no ensino fundamental. Vejamos:

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. [...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 2016, p. 124).

Pela perspectiva dessa normativa, independentemente da localização ou da comunidade, todos os estudantes no Brasil devem ter acesso a um núcleo de conhecimentos comuns e essenciais. Para as comunidades indígenas, esse decreto significa o reconhecimento e a integração de suas culturas, tradições e expressões artísticas no currículo escolar nacional. Nesse cenário, haveria um fortalecimento

da diversidade cultural no sistema educacional, a promoção de uma educação inclusiva e representativa das múltiplas identidades do país.

Outro ponto a destacar desse Art. 210 é o § 2º. Nesse parágrafo, fica estabelecido que, embora o ensino fundamental seja ministrado em língua portuguesa, o direito dos indígenas de utilizar suas línguas maternas e métodos próprios de aprendizagem será assegurado. Na prática, essa disposição rege que nas Escolas de Educação Indígena, as aulas devem ser ministradas nas línguas indígenas, com a formação de professores bilíngues que falem tanto a língua indígena da comunidade que atendem quanto o português. Além disso, os materiais didáticos devem ser produzidos por essas comunidades, em suas respectivas línguas, garantindo que o processo de ensino esteja diretamente conectado com a realidade cultural e linguística dos alunos.

Ao explorarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), especialmente o Art. 79, constatamos que essa normativa complementa e reforça a necessidade de um currículo que seja sensível às especificidades culturais, linguísticas e sociais das comunidades indígenas. Em relação ao desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta da Educação Escolar Indígena, no inciso III do parágrafo 2º desse artigo, é possível observar que um dos objetivos desses programas é: “desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades” (Brasil, 2023, p. 54). Essa é uma forma de assegurar que a educação oferecida não seja homogênea, possibilitando que as escolas indígenas, juntamente com as comunidades indígenas, possam direcionar seus projetos políticos pedagógicos, seu funcionamento e objetivos, estabelecendo formas metodológicas específicas, bilíngues e interculturais.

A LDBEN, ao complementar o que diz o Art. 210 da Constituição Federal, no Art. 26, estabelece que não apenas o ensino

SUMÁRIO

fundamental terá conteúdos mínimos, mas a educação infantil e o ensino médio também. Assim, toda a educação básica deve

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, 2023, p. 21).

Diante dessa diretriz, pensando no funcionamento das escolas indígenas, entendemos e defendemos que os conteúdos devem ser ensinados, primordialmente, através do uso das línguas maternas, pois isso reforça a identidade e a autoestima dos alunos. Além disso, é vital incluir no currículo conteúdos que fazem parte do cotidiano e do modo de vida indígena, abrangendo ensinamentos tradicionais e modos próprios de transmissão/ensino e repasse do conhecimento. Esse processo educacional deve ser dinâmico e contínuo, sempre em construção e em diálogo com os conhecimentos ditos universais e saberes indígenas. Assim, será possível promover uma educação que prepara os alunos para interagir e contribuir com a sociedade mais ampla, de maneira crítica e informada.

Nessa linha de raciocínio é necessário que educadores indígenas, gestores indígenas, comunidade indígena e lideranças indígenas (re)formulem os currículos de suas escolas, estabelecendo estratégias para a preservação e manutenção das línguas maternas, sem esquecer das crenças, mitos, memórias históricas, literaturas indígenas, saberes, identidades étnicas, arte, culturas, entre outros.

Para isso, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) oferece

subsídios para: a) a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas, b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las (Brasil, 1998, p. 13).

Assim, o RCNEI torna-se um instrumento de auxílio na orientação e construção dos currículos nas escolas indígenas, respeitando as especificidades culturais, sociais e linguísticas dessas comunidades.

Todavia, como mencionado no documento,

tendo como fundamento e meta o respeito à pluralidade e à diversidade, o RCNE/Indígena não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem pretende estar dando receitas de aula: este Referencial se propõe, apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares (Brasil, 1998, p. 14).

Ao adotar essa postura de ser um referencial e não um documento prescritivo, o RCNEI insiste que as práticas escolares devem ser ajustadas às realidades locais, respeitando e integrando os saberes tradicionais e contemporâneos das comunidades indígenas. Essa abordagem encoraja uma educação que seja flexível e sensível às especificidades culturais, sociais e linguísticas de cada povo indígena, o que, por sua vez, fortalece a autonomia das comunidades na gestão de suas próprias práticas educativas.

Portanto, para o RCNEI, os projetos educacionais não devem ficar “amarrados” às formalidades rígidas de planos e programas estatísticos, mas sim serem baseados na realidade concreta, nas reais necessidades educacionais dos povos indígenas. Em suma, devem considerar a experiência educativa vivida na “pele” pelos alunos e educadores indígenas, suas trajetórias culturais, e os processos de resistência e manutenção dos costumes e tradições indígenas.

Nesse contexto, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas prioriza conteúdos que devem ser ministrados nas escolas indígenas, incorporando um conjunto de saberes próprios e tradicionais, assim como metodologias desenvolvidas para uma educação com flexibilidade curricular. Ele considera as diferenças e

o público-alvo, além de processos avaliativos de acordo com a lógica pedagógica estabelecida junto à comunidade escolar. Essas práticas contribuem para a construção do conhecimento, a reflexão crítica, a ampliação do olhar, o sucesso escolar e a formação específica e diferenciada. Tudo isso articulado ao PPP, à comunidade, garantindo uma educação humana e contextualizada.

Por muito tempo, as comunidades indígenas do Brasil foram impedidas de falar suas línguas maternas dentro das salas de aulas. Uma situação que exemplifica a rigidez do currículo escolar nacional, a negação do direito das comunidades indígenas utilizarem suas línguas maternas está denunciada nas palavras da professora aposentada Zely Luiz, de 65 anos, indígena da etnia Terena, da Aldeia Ipegue. Em seu relato sobre o impedimento de falar sua língua materna, a língua Terena, dentro das salas de aulas, ela conta que, por diversas vezes, foi punida por não usar a língua portuguesa. Em suas palavras:

Existia antigamente a “Missão”, um lugar onde os americanos davam aula para nós, e só ensinava na língua portuguesa, nosso caderno era uma pedra ou pedaço de tábua, o lápis era um pedaço de carvão. Muito tempo depois, as aulas começaram a ser dentro da aldeia. A professora, em todas as aldeias, era a mulher do “responsável” pelo SPI, hoje conhecido como Funai, ela não era índia, e se algum aluno falasse na língua Terena, na sala durante a aula, era punido com palmatória. Batia na nossa mão com régua, era muito doído. Assim todos tinham medo de falar a língua Terena e tivemos que aprender na “marra” o português. Em casa, a mãe começou a falar só em português também. Assim fomos deixando de falar nossa língua e hoje a maioria dos jovens não falam mais a língua Terena (Relato oral colhido pela autora⁵, 2024)

Essas narrativas são comuns nas comunidades indígenas e refletem situações que mudaram, pelo menos perante a lei, após a constituição de 1988. Conforme assegurado no Art. 210, as crianças e

os estudantes indígenas têm o direito legal de falar e estudar em sua própria língua materna. Esse foi um passo muito importante. Todavia, de acordo com Delmira de Almeida Peres, indígena do povo Avá-Guarani, em sua dissertação em Estudos Latino-Americanos, ainda há descaso com a diversidade linguística. Em sua afirmativa:

A língua indígena tem pouco espaço na Escola tanto nos anos iniciais do ensino fundamental quanto no decorrer dos anos finais quando sua presença e importância dada é ainda menor. O predomínio maior está na língua portuguesa e todas as disciplinas são ministradas em língua portuguesa e isso não contribui com o fortalecimento da nossa cultura e da nossa língua. Saber ler e escrever em português é importante para nossa *tekoha* também mas as crianças devem entender o que estão lendo e escrevendo e não apenas reproduzir quando não lhes é dado a oportunidade de entender e participar mais livremente de seu próprio conhecimento (Peres, 2019, p. 95, grifo da autora [sic]).

Isso evidencia a realidade desafiadora enfrentada por muitas comunidades indígenas no Brasil. Apesar das diretrizes legais que asseguram o uso das línguas indígenas nas escolas, a prática mostra uma predominância do ensino em língua portuguesa, o que dificulta o fortalecimento das culturas e línguas indígenas. A falta de espaço para as línguas indígenas na educação formal não apenas limita a compreensão dos alunos sobre o conteúdo escolar, mas também enfraquece a transmissão de valores culturais e conhecimentos tradicionais.

Não obstante, como afirma Krenak, “a cada ano ou a cada semestre uma dessas línguas maternas, um desses idiomas originais de pequenos grupos que estão na periferia da humanidade, é deletada” (2020, p. 23). Essas situações reforçam a urgência da criação e implementação de políticas educacionais que reconheçam a importância da educação bilíngue, da capacitação de professores indígenas e da disponibilização de materiais adequados.

A resistência à incorporação dessas línguas e culturas no ambiente educacional contribui para a continuidade da marginalização e do apagamento cultural.

Como professoras, percebemos que, apesar das garantias legais, muitos desafios persistem na implementação efetiva da educação que queremos e necessitamos. A realidade prática mostra que, para superar essas barreiras, é fundamental desenvolver estratégias que integrem efetivamente as línguas e culturas indígenas no currículo escolar, proporcionando um espaço significativo para que esses saberes sejam transmitidos e valorizados. Somente assim poderemos avançar para uma educação mais inclusiva e representativa das realidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas.

Ainda no viés das conquistas garantidas pelos documentos reguladores, leis, decretos, diretrizes, entre outros, é importante mencionar o currículo da Escola Municipal Indígena Polo Feliciano Pio. Esse currículo inclui os componentes curriculares de Língua Terena e Arte e Cultura Terena, refletindo uma flexibilização curricular extremamente importante para a preservação e revitalização das tradições e da identidade cultural do povo Terena. A inclusão desses componentes fortalece os laços dos estudantes com suas raízes e contribui para a transmissão desses conhecimentos às futuras gerações. Além disso, valoriza e afirma a identidade étnica dos alunos, promovendo um sentimento de orgulho e pertencimento essencial para o desenvolvimento pessoal e comunitário.

Após essas reflexões, observamos que, a partir da Constituição de 1988, iniciou-se um processo legislativo para a construção coletiva da escola indígena. Direitos foram conquistados, leis aprovadas, e resoluções e pareceres passaram a integrar a Constituição maior do nosso país. No entanto, colocar essas legislações em prática continua sendo um grande desafio. Muitas vezes, somos barrados pelo sistema e enfrentamos impedimentos burocráticos nas secretarias de educação, em níveis estadual e municipal, bem como nas instân-

cias responsáveis pelas escolas indígenas. O que percebemos é que o desconhecimento das legislações vigentes, por parte dessas instituições, é um dos maiores entraves, bem como a falta de vontade política de alguns governantes do nosso país.

A luta por um currículo escolar flexível é uma jornada contínua que requer perseverança, conhecimento e solidariedade. Enquanto professoras, fazemos isso porque entendemos que a contextualização do ensino torna a educação mais significativa e relevante, facilitando o aprendizado e o engajamento dos estudantes. Ao adaptar o currículo para incluir disciplinas culturais específicas, como ocorreu na Escola Municipal Indígena Polo Feliciano Pio, promove-se a equidade educacional, atendem-se às necessidades e contextos particulares de cada estudante indígena e contribui-se para a inclusão social. Essa é uma luta contra as sequelas de uma educação que não valorizava as línguas, as culturas, os indígenas.

LEGITIMIDADE DAS COMUNIDADES INDÍGENAS: ENTRE DIREITOS E ORGANIZAÇÕES

Os povos indígenas do Brasil, e particularmente os da etnia Terena de Mato Grosso do Sul têm uma longa história de luta pela preservação de suas culturas, línguas e modos de vida. Em meio a essa luta, a educação escolar indígena emerge como uma questão central. Nos municípios de Aquidauana, Miranda, Dois irmãos do Buriti, Sidrolândia, Campo Grande, entre outros, as comunidades vêm se organizando na perspectiva da compreensão, aceitação, realização e cumprimento das legislações da Educação Escolar Indígena. Há um esforço para que a Constituição de 1988, a LDBEN de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Escolar Indígena na Educação Básica, entre outros parâmetros, sejam efetivamente implementados nas resoluções e pareceres que reconhecem e respeitam o direito das populações indígenas à Educação Escolar Indígena.

Essa luta contínua visa não apenas garantir o acesso à educação formal, mas também formar indivíduos que sejam protagonistas na sociedade em que vivem, comprometidos com a preservação da identidade étnica e cultural da sua nação ou povo, bem como com o relacionamento coeso com o meio onde vivem. Assim, a efetivação dos direitos educacionais indígenas transcende o cumprimento de diretrizes formais e a implementação de políticas educacionais, abrange as necessidades e aspirações dessas comunidades.

Nesse cenário, a partir da realidade dos povos indígenas Terena, da Aldeia Ipegue, consideramos importante analisarmos o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena Polo Feliciano Pio, que se fundamenta em diversas legislações, incluindo a LDBEN de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos do ensino fundamental e médio, tanto em escolas públicas quanto privadas, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que estende o ensino fundamental para nove anos, e a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que estabelece a matrícula de crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental.

Apesar de estar em conformidade com essas legislações, a elaboração desse documento ainda é realizada com a participação mínima dos indígenas. Essa limitação não decorre da falta de vontade da comunidade local, mas, em grande parte, das obrigações e exigências impostas pelo sistema educacional dominante, que frequentemente desconsidera as especificidades culturais e as formas de organização social dos povos indígenas. Assim, mesmo

possuindo demandas e realidades específicas, o PPP dessa escola precisa seguir as orientações e regras estabelecidas pela secretaria de educação e pelo próprio Ministério da Educação, o que acaba restringindo a inclusão efetiva das vozes indígenas no processo de construção desse documento.

Em 2019, o PPP da Escola Municipal Indígena Polo Feliciano Pio foi reformulado, diversos tópicos foram introduzidos com o objetivo de atender melhor às necessidades educacionais da comunidade. Entre as principais demandas inseridas estão:

- Desenvolver, junto à Secretaria de Educação, um programa de formação continuada específica para os professores indígenas;
- Assegurar processos próprios de aprendizagem da escrita da Língua Terena e a aprendizagem da Língua Portuguesa;
- Garantir a escolarização a toda comunidade Indígena da Aldeia;
- Garantir o início da alfabetização na Língua Terena a partir da Educação Infantil, com a elaboração de uma proposta pedagógica fundamentada com teorias educacionais e de aprendizagem que considerem a complexidade da construção da escrita em contexto bilíngue (LDB, artigo 30, Inciso II);
- Oportunizar a revitalização da Língua Terena em todos os anos do Ensino Fundamental (Constituição Federal, art. 210, Parágrafo 2º; Constituição Estadual, art. 251; LDB, art. 32, parágrafo 3º; Deliberação CEE/MS nº. 4324/95);
- Garantir o envolvimento da comunidade no processo ensino-aprendizagem;
- Garantir o acesso aos conteúdos curriculares dos conhecimentos universais acumulados pela humanidade;
- Garantir através da gestão democrática a autonomia da escola;

SUMÁRIO

SUMÁRIO

- Proporcionar programas de intercâmbio dos professores dos anos anteriores;
- Oferecer e assegurar a Alfabetização de Adultos;
- Oportunizar seminários, palestras, encontros e congressos entre Professores Indígenas e não-indígenas para troca de experiências;
- Realizar promoções para captação de recursos e materiais financeiros;
- Propiciar a elaboração e divulgação de atividades e trabalhos de cunho cultural, científico e esportivo específicos que valorize a cultura indígena Terena;
- Garantir a escola de tempo integral democratizando o ensino-aprendizagem;
- Garantir a elaboração do calendário escolar de acordo com as especificidades da Aldeia;
- Garantir concurso público específico apenas para indígenas, respeitando sua qualificação/função;
- Garantir aos profissionais da educação a confecção de materiais didáticos específicos que valorize e mantenha a cultura Terena e a Cultura Terena (PPP Feliciano Pio, 2019, p. 27).

Essas ações demonstram uma série de objetivos e ações destinadas a atender às necessidades educacionais da comunidade local. Todavia, a implementação efetiva dessas metas ainda é um desafio. Dizer que todas essas demandas estão sendo efetivadas na prática é um sonho. A realidade mostra que importantes lacunas para a Educação Escolar Indígena e para a escola da Aldeia Ipegue não estão sendo plenamente preenchidas, dentre elas estão: a formação continuada e específica destinada aos Professores Indígenas que estão em sala de aula; o calendário específico de acordo com a realidade indígena; incentivo na organização e apoio financeiro por parte da secretaria de educação na confecção de materiais didáticos

na Língua Terena; bem como o apoio à manifestação da Arte e das Culturas Terena.

Em contrapartida, ainda sobre o PPP da escola Feliciano Pio, fica evidente a importância da sua construção por meio da consulta prévia como um espaço de resistência na luta da conservação cultural e linguística na comunidade indígena da aldeia Ipegue. De acordo com esse documento, um dos objetivos primordiais é: “Proporcionar ao cidadão uma formação intelectual e crítica com competência para exercer conscientemente o seu papel dentro da sociedade envolvente e preparado para o convívio pleno da cidadania” (PPP Feliciano Pio, 2024, p. 10). Essa perspectiva visa capacitar os alunos com conhecimentos gerais, além de incentivá-los a questionar, analisar e interpretar o mundo ao seu redor. Assim, torna-se fundamental que compreendam seus direitos e responsabilidades como cidadãos, engajem-se em processos democráticos, defendam seus interesses e contribuam para o bem-estar coletivo.

Dentro desse contexto, cabe ressaltar que o modo como a Escola Municipal Indígena Polo Feliciano Pio percebe e desenvolve a Educação Escolar Indígena é extremamente relevante. No entanto, outros objetivos precisam ser inseridos na prática educacional. Enquanto professoras, afirmamos que é indispensável aprofundar esse olhar, reconhecendo as diferenças culturais, crenças, modos de vida, educação tradicional e conhecimentos específicos dos indígenas. Como indígenas, devemos ter plena consciência de que no processo de educação tudo está interligado e conectado, não sendo dissociável da formação do aluno indígena. Isso inclui, além do tratamento e do convívio entre os membros da comunidade, as riquezas culturais deixadas pelos antepassados, a forma de organização, a hierarquia, e a maneira própria de repassar conhecimentos e ensinar a língua.

A luta pela efetivação dessa educação que faz com que a escola indígena seja, de fato, uma escola indígena é contínua. Nesse

contexto, destacamos parcerias importantes, como a colaboração com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e o projeto Saberes Indígenas. Esse projeto é desenvolvido nas Escolas Indígenas do estado e envolve grupos de professores alfabetizadores indígenas. Entre suas ações, destacamos o apoio e incentivo à confecção de material didático bilíngue, que inclui textos escritos (lendas, contos, histórias indígenas, entre outros) em Língua Portuguesa e na Língua Terena, com ilustrações realizadas pelos próprios educadores, com atividades de escrita, leitura e interpretação.

Sobre a formação e capacitação específicas para professores indígenas, é importante mencionar o programa de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (Fiei), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que oferece, desde 2009, cursos voltados para a valorização e incorporação das culturas indígenas no ensino, em quatro áreas de conhecimento: Matemática; Ciências da Vida e da Natureza; Ciências Sociais e Humanidades; Línguas, Arte e Literatura. Nesse programa, o Conselho Consultivo Indígena, composto por lideranças de várias etnias, discute questões do curso e apresenta demandas das comunidades, tornando a interculturalidade o conceito central do Fiei, promovendo um diálogo constante entre diferentes idiomas e culturas indígenas, essencial para a troca de conhecimentos.

Além dessas parcerias, no que diz respeito à educação escolar indígena, alguns docentes, inclusive na escola indígena Feliciano Pio, têm se mobilizado para produzir materiais educativos individuais, valorizando o ensino das suas línguas maternas. Afinal, elas correm o risco de extinção se o processo de manutenção não for urgentemente intensificado. A iniciativa dos professores alfabetizadores, demais professores indígenas e lideranças indígenas são indispensáveis.

De acordo com Rezende e Tsuwaté (2023), a língua transcende a mera estrutura ou sistema linguístico, sendo a “cosmopercepção e a geo-ontoepisteme/epistemologia de um povo, em seu

SUMÁRIO

mundo. São seus atos e modos de significar o mundo e de dar sentido à vida” (p. 18). Nessa perspectiva, as formas de expressão de um povo indígena em um ambiente intercultural de aprendizagem estão profundamente relacionadas a processos de ressignificação. A língua materna, portanto, além de refletir a ancestralidade e a visão de mundo de um povo indígena, também representa uma identidade que tem enfrentado múltiplas tentativas de apagamento ditas necessárias pelos sistemas hegemônicos.

No contexto da sociedade brasileira, que muitas vezes privilegia o “português correto”, as línguas indígenas se tornam uma das principais formas de discriminação e de exclusão dos povos indígenas. Na realidade nas comunidades indígenas Terena do Estado de Mato Grosso do Sul, sentimos na pele que falar “bem o português” é deixar de falar a língua indígena Terena. Para ser bem-sucedido na escola e ter êxito acadêmico é preciso não ter sotaque, é escrever gramaticalmente correto. O que queremos com esse apontamento é questionar, sugerir todos os méritos das exigências cobradas, principalmente com relação ao monolinguismo em língua portuguesa, chamarmos a atenção para a necessidade de refletirmos sobre a língua para além do sistema. Isso é traçar caminhos de forma dialógica, é contribuir para a exclusão da falsa ilusão de que é preciso apagar/inferiorizar as línguas minoritárias e valorizar a língua “politicamente correta”, dita majoritária.

A comunidade indígena, por meio de suas organizações tradicionais, vem se desdobrando, dialogando e manifestando-se pela transformação educacional, buscando que essa seja implantada, administrada de acordo com a realidade indígena, visando uma educação de qualidade e significativa para os alunos indígenas.

Entretanto, como afirmam Funari e Piñón (2016, p. 63),

Se por um lado a questão da sua incapacidade jurídica foi superada, por outro, os indígenas ainda não são cidadãos de pleno direito. Para lutar pelos interesses indígenas, existem, hoje, centenas de organizações.

Ou seja, entre a existência da lei e sua execução há um abismo. É nesse cenário que as organizações tradicionais indígenas, desde a década de 1970, exercem a função de serem pontes entre as comunidades e as esferas de poder, promovendo diálogos e negociações que visam garantir que os direitos assegurados pela Constituição sejam efetivamente cumpridos.

Essas organizações, nacionais, regionais e locais, têm sido fundamentais na luta pelos direitos educacionais, territoriais e culturais dos povos indígenas. Por meio de fóruns, assembleias e outros espaços de deliberação, mobilizam as comunidades e articulam estratégias de reivindicação.

A burocracia estatal, a falta de conhecimento ou interesse das autoridades, além das barreiras culturais, são obstáculos que precisam ser continuamente superados. Muitas vezes, as comunidades indígenas precisam recorrer ao sistema judiciário para fazer valer seus direitos, o que exige um entendimento profundo das leis e um preparo adequado para enfrentar essas batalhas jurídicas.

Essa realidade evidencia a necessidade de uma abordagem mais específica e adaptada às comunidades indígenas, especialmente no campo da educação. Em consonância com Peres (2019), outro ponto a destacar é que:

as escolas em terras indígenas precisam ouvir mais as lideranças, os professores e as comunidades indígenas e repensar, mudar, fazer novos PPP, novos currículos e pensar novas formas de ensinar que sejam mais próximas às formas indígenas tradicionais. Aproveitar e trabalhar mais as oralidades, o contar histórias, o narrar que têm tantos significados para os índios e que, infelizmente, ainda não têm nenhum protagonismo nas escolas que acabam focando apenas nos quadros, no giz, nos livros e cadernos (Peres, 2019, p. 95).

Em outros termos, incorporar as metodologias de ensino tradicionais indígenas é vital para construir uma educação que

verdadeiramente respeite e valorize as culturas indígenas. O contar histórias e a oralidade não são apenas métodos pedagógicos, mas formas essenciais de transmissão de conhecimento, valores e identidade cultural. Esses métodos permitem que os alunos indígenas se reconheçam em seus processos de aprendizagem, fortalecendo sua autoestima e identidade étnica.

Nas palavras de Munduruku,

É preciso abrir espaço na escola para que o velho avô venha contar histórias que ouvia na sua época de criança e ensine e cante as cantigas de roda que sabe de cor. Tudo isso não com saudade do tempo que já se foi, mas para dar sentido ao presente, para trazer a emoção de ter vivido um tempo que muito pode ensinar aos jovens de hoje (Munduruku, 2009, p. 18).

É esse “sentido ao presente”, por exemplo, que facilita a aprendizagem de conceitos complexos de maneira contextualizada e significativa, promovendo uma compreensão profunda dos conteúdos. Além disso, as narrativas indígenas, transmitidas oralmente, carregam conhecimentos ancestrais fundamentais para a preservação da memória coletiva e para a formação integral dos estudantes. Portanto, é indispensável que as escolas indígenas não apenas reconheçam, mas integrem de forma ativa essas práticas em seus currículos, valorizando a riqueza cultural e histórica que elas representam.

Por fim, ao longo deste tópico, discutimos a importância de um currículo escolar flexível e culturalmente sensível nas escolas indígenas, destacando os marcos legais que garantem os direitos educacionais das comunidades indígenas no Brasil. Reafirmamos que, apesar dos avanços legais, ainda existem desafios significativos a serem superados para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e representativa. Portanto, é necessário um compromisso contínuo e colaborativo entre educadores, gestores, comunidades e autoridades para transformar essas diretrizes em práticas educativas efetivas e significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar indígena é um campo de estudo e atuação que requer uma abordagem sensível e comprometida com a valorização das culturas indígenas e o reconhecimento de seus direitos. Assim, neste estudo, buscamos evidenciar a importância de uma educação que não esteja apenas no papel, mas que seja realidade para os povos indígenas, que promova a interculturalidade e o reconhecimento identitário.

No decorrer das discussões, falamos sobre a existência de muitos desafios a serem superados para que a educação escolar indígena alcance plenamente seus objetivos. Destacamos a falta de materiais didáticos que refletem a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, elaborados com a participação das próprias comunidades.

Sobre a implementação de políticas educacionais que garantam uma educação bilíngue e intercultural, reafirmamos sua indispensabilidade. Reconhecemos que, embora existam marcos legais que respaldam esses direitos, a efetivação dessas políticas ainda encontra barreiras significativas, como a insuficiência de recursos e a falta de vontade política em alguns contextos. O reconhecimento legal é apenas o primeiro passo, a transformação real só será alcançada quando houver uma implementação eficaz e efetiva.

Em nosso entendimento, as políticas públicas não devem apenas assegurar o acesso à educação escolar indígena, elas devem ser construídas a partir de consultas e da participação ativa dessas comunidades. Quando colocadas em prática, precisam estar alinhadas às especificidades e necessidades dessas populações, ter o intuito de proporcionar soluções adequadas e eficazes.

Sobre os programas contínuos de formação e capacitação específicos para professores indígenas, é importante mencionar o

programa de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (Fiei), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que oferece, desde 2009, cursos voltados para a valorização e incorporação das culturas indígenas no ensino, em quatro áreas de conhecimento: Matemática; Ciências da Vida e da Natureza; Ciências Sociais e Humanidades; Línguas, Arte e Literatura. Nesse programa, o Conselho Consultivo Indígena, composto por lideranças de várias etnias, discute questões do curso e apresenta demandas das comunidades, tornando a interculturalidade o conceito central do Fiei, promovendo um diálogo constante entre diferentes idiomas e culturas indígenas, essencial para a troca de conhecimentos.

Nós, indígenas, sentimos em nossa pele o salutar da pedra de Sísifo. Uma luta constante para atingirmos o que é nosso por direito: uma Educação Escolar Indígena diferenciada, que contribua para um futuro mais justo e equitativo. Isso não pode ser feito sem que se respeite e valorize as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas.

A educação escolar indígena deve ser vista como uma ferramenta de resistência e preservação cultural. A flexibilidade curricular e a adaptação dos métodos de ensino às realidades das comunidades são passos essenciais para uma educação que promova a identidade étnica e cultural dos povos indígenas, valorizando as línguas maternas e os conhecimentos tradicionais.

Em suma, a construção de uma educação escolar indígena é uma tarefa complexa, mas essencial. Requer esforço conjunto, comprometimento e uma visão holística que reconheça a interconexão entre educação, cultura, identidade e comunidade. Esse é um caminho possível para avançarmos rumo a uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva, onde todos os povos tenham seus direitos plenamente reconhecidos e praticados.

Enfatizamos a necessidade de uma abordagem educacional mais adaptada às realidades indígenas, alinhada com as metodologias

SUMÁRIO

tradicionais, como a oralidade e o contar histórias, destacamos que, apesar dos avanços legais, ainda existem muitos desafios na implementação prática dos direitos relacionados à Educação Escolar Indígena. É necessário desenvolver políticas públicas mais eficazes para atender às necessidades das comunidades indígenas e promover a preservação das identidades culturais. Reforçamos a importância da participação ativa dessas comunidades no desenvolvimento e implementação dos currículos escolares, assim como a relevância da formação e capacitação de professores indígenas. Concluímos que construir uma educação escolar indígena que respeite e valorize a diversidade cultural e linguística do Brasil requer um esforço contínuo e colaborativo, visando a uma sociedade mais justa e equitativa.

Para que haja maior compreensão acerca dos direitos à Educação Escolar Indígena no Brasil, é importante refletir sobre os fundamentos legais que garantem a educação diferenciada e específica para os povos indígenas. Com essa finalidade, seguimos com as discussões.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena: Estado e movimentos sociais. **Revista da FAEEDA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 33, p. 35-49, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v19.n33>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/referencial-curricular-nacional-para-escolas-indigenas>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 5, de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 jun. 2012.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 7ª ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.088**, de 5 de novembro de 2019. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Brasília, DF: 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10088.htm. Acesso em: 25 maio 2024.

FUNARI, Pedro Paulo. PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. – 1. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. – 2ª ed. – São Paulo: Companhia das letras, 2020.

REZENDE, Tânia Ferreira; TSUWATÉ, Clarêncio U'repariwe. Português indígena no rizoma das línguas brasileiras: proposta de bases epistemológicas para a educação linguística bilíngue intercultural. *In*: JORDÃO, Clarissa; FRAGUAS, Marcela Martins de Melo; OLIVEIRA, Márcia Lisbôa Costa de; ROSA-DA-SILVA, Valéria (orgs.). **Insurgências decoloniais na linguística aplicada**: estudos e experiências. Curitiba: CRV, 2023. Cap. 1. p. 17-38.

MIGNOLO, Walter D.. **Desafios decoloniais hoje**. Revista Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu, n. 1 v. 1, p. 12-32, 2017b. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologias-dosul/article/view/772>. Acesso em: 30 jul. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem e a cultura brasileira. – 2. ed. – São Paulo: Global, 2009.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. – (CES). Cap. 6, p. 215-242. Coimbra: Almedina, 2009.

SUMÁRIO

PERES, Delmira de Almeida. **Os saberes guarani e os processos de ensino e aprendizagem no Colégio Estadual Teko Nemoingo da aldeia indígena Tekoha Ocoy - Paraná**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos). Universidade Federal da Integração Latino-Americana/UNILA, Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_f2c21288b0c4fba0f64869e0c5be13f9. Acesso em: 26 mar. 2024.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. REME – Escola Municipal Indígena Polo Feliciano Pio, Aquidauana, 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. *In*: BONILLO, Heraclio. (org.), **Los conquistados**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, p. 437-449, 1992.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas Insurgentes de resistir, (re) existir e (re)vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Ecuador, 2017.

SUMÁRIO

6

*Rodrigo Acosta Pereira
Amanda Maria de Oliveira*

**O ESTUDO
DO ENUNCIADO:
CONTRIBUIÇÕES
PARA (RE)PENSAR
A PRÁTICA DE ANÁLISE
LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA
DE BASE DIALÓGICA**

INTRODUÇÃO

Diferentes pesquisas em Linguística Aplicada no Brasil têm apresentado caminhos possíveis para o trabalho reflexivo com aspectos léxico-gramaticais, textuais e discursivos da língua, a prática de análise linguística/semiótica. Dentre os vários caminhos, há aqueles mais voltados a particularidades léxico-gramaticais sistêmico-funcionais de base crítica, outros direcionados a instâncias linguístico-textuais e caminhos, aos quais nos filiamos enquanto pesquisadores, que se consociam ao estudo das regularidades enunciativo-discursivas da língua a partir de um olhar sociológico-dialógico (Acosta Pereira, 2022; Acosta Pereira; Rodrigues; Costa-Hübes, 2024). É sobre essa prática que nos voltamos nesta discussão.

Nosso objetivo, portanto, é delinear aspectos teórico-metodológicos que balizem uma orientação para o trabalho em sala de aula de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica, com a *prática de análise linguística/semiótica de base dialógica* (Acosta Pereira, 2022). Nessa perspectiva, especificamente, revisitamos os escritos do Círculo de Bakhtin¹, com base na revisão bibliográfica, a fim de retomar as orientações dos pensadores, no conjunto de suas obras, sobre o conceito de enunciado. E, a partir dessa revisão de literatura, retomar as orientações sociológico-dialógicas para a análise da língua(gem) à luz da interação social.

Acreditamos que esta discussão possa contribuir para os estudos sobre *prática de análise linguística/semiótica de base dialógica* (Acosta Pereira, 2022), além de colaborar, por conseguinte, para as pesquisas sobre as práticas de linguagem na esfera escolar.

1 O Círculo de Bakhtin, grupo de intelectuais russos, atuou especialmente nas décadas de 1920 e 1930 e tem grande influência nos estudos da filosofia da linguagem e teoria literária.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Nesta seção, direcionamos nossa atenção para a discussão em torno das obras mobilizadas para a realização deste estudo. Para tanto, em um primeiro momento, discutimos o que se entende por pesquisa bibliográfica. Para a realização de qualquer pesquisa, a informação é sempre a provisão de base. Laville e Dionne (1999) discutem que uma das formas de obtenção de dados para a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, além da pesquisa de campo, consiste no acesso a documentos ou dados. Esses dados, por sua vez, podem ter origem a partir do acesso a bancos de dados, nos quais os resultados de estudos prévios são disponibilizados e podem ser retomados em estudos posteriores ou através das buscas feitas pelo próprio pesquisador interessado.

Tais métodos, para geração de dados, fazem parte do modelo de pesquisas bibliográficas. Em relação ao referido modelo, Gil (2008) discute que, embora em todos os estudos seja necessária uma revisão bibliográfica, muitas pesquisas são desenvolvidas com base em materiais já publicados e que facilitam essas buscas, especialmente aquelas que demandam a utilização de dados muito dispersos. No entanto, o autor explica que pode haver problemas no emprego dessa estratégia caso as fontes consultadas não sejam confiáveis, de modo que é necessária uma seleção cuidadosa das referências consideradas. Ainda sobre esse modelo, Pádua (2004, p. 55) explica que a “finalidade [da pesquisa bibliográfica] é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa”.

Gil (2008) levanta como um dos primeiros momentos de realização da pesquisa bibliográfica a escolha de um tema. De acordo com o autor, embora possa parecer, à primeira vista, um processo simples, na verdade consiste em uma escolha importante na medida em que implica nas possibilidades e viabilidades de realização da pesquisa, que envolvem prazos, acesso a referências bibliográficas relacionadas ao tema escolhido e ao próprio interesse do estudante que irá realizar o estudo.

Outro ponto apresentado por Gil (2008) envolve a formulação do problema. O autor afirma que, a partir da leitura de diversas referências em torno do tema escolhido anteriormente, o pesquisador deve formular o problema que irá guiar todo o desenvolvimento posterior do estudo, embora tal formulação possa ser ressignificada no decorrer da realização do projeto/estudo. Ademais, propõe questionamentos gerais que, sendo realizados e respondidos pelo próprio pesquisador, irão situá-lo em relação ao que, de fato, desperta seu interesse e atenção. Por exemplo, propõe a formulação de perguntas como:

1. a relevância teórica e prática do problema, a sua qualificação para o desenvolvimento do estudo, ou seja, se, de fato, a problemática está dentro do tema já escolhido;
2. se o problema foi formulado de maneira clara, precisa e objetiva, e, por fim,
3. se o pesquisador irá dispor de tempo e de recursos para, de fato, conseguir responder ao problema já levantado.

Outras duas etapas importantes propostas por Gil (2008) envolvem a identificação das fontes a serem usadas no trabalho e, logicamente, leitura do material. Embora uma seleção prévia de referências já tenha sido realizada, este momento de reunião de

textos é mais definitivo, uma vez que o pesquisador já está munido de informações que direcionam tal seleção. As referências bibliográficas podem ser obtidas por meio de diferentes fontes, como livros de leitura corrente, obras de referência, periódicos científicos, teses, dissertações, pesquisas em bases de dados, dentre outros.

Acerca do processo de leitura, Gil (2008) propõe que as leituras podem seguir diversas estratégias, como a leitura exploratória, a leitura seletiva, leitura analítica e leitura interpretativa. A leitura exploratória, de acordo com o autor, envolve a leitura dinâmica das referências selecionadas para que o pesquisador possa verificar se, de fato, tais textos interessam ao objetivo do estudo. A leitura seletiva é mais aprofundada que a anterior, a qual pode reorganizar as referências de fato a serem utilizadas, outras já eliminadas podem ser reinseridas, pode ser feita uma segunda leitura dos textos já usados etc. A leitura analítica requer uma leitura mais definitiva, que reúna informações e respostas para o problema já levantado. Por fim, a leitura interpretativa constitui a última etapa da leitura dos textos, de modo que possam ser estabelecidas relações com o problema de estudo, as possíveis soluções a serem encontradas, o significado mais amplo de tais discussões, dentre outros objetivos.

Assim, neste capítulo, seguimos os mesmos trajetos de leitura, embora questões subjetivas tenham caracterizado esse processo, como a releitura de textos já lidos em outros momentos e a inclusão de obras nos diversos momentos de leitura, por se mostrarem relevantes para a pesquisa.

Apresentamos, a seguir, um quadro-síntese com as principais informações em torno das etapas de pesquisa bibliográfica discutidas no decorrer desta seção e as etapas seguidas neste estudo:

SUMÁRIO

Quadro 1 – Resumo das etapas da pesquisa bibliográfica

Etapas da pesquisa bibliográfica	Características deste estudo
Pesquisas bibliográficas	Nossa pesquisa bibliográfica é realizada no decorrer de toda a escrita do capítulo, considerando a consulta no conjunto dos escritos do Círculo de Bakhtin.
Tema	Uma busca por orientações metodológicas de base sociológico-dialógica sobre a análise da língua(gem) motivou o tema da pesquisa.
Formulação do problema	A formulação do problema de estudo foi feita com base nas inquietações sobre a orientação sociológico-dialógica para a análise da língua(gem) nos escritos do Círculo.
Identificação das fontes e leitura do material	Frente ao conjunto das obras do Círculo, para este capítulo recorreremos a Bakhtin, 2011 [1979]; 2013; 2014 [1975]; Bakhtin (Volochínov), 2009 [1929]; Medviédev, 2012 [1928] e Volochínov, 2013 [1925/1930]. Essas obras fazem parte do universo de análise deste capítulo.
Revisão bibliográfica	A revisão é apresentada com base em 41 excertos/citações mobilizadas a partir dos escritos do Círculo que integram o universo de análise deste capítulo.

Fonte: Os autores (2024).

No que diz respeito a este capítulo, nossa pesquisa bibliográfica tem como foco dois principais escopos que constituem nosso universo de análise, que são i) os escritos de Bakhtin e o Círculo e ii) produções de interlocutores contemporâneos do Círculo e de autores que se filiam ao campo dos estudos dialógicos, como livros, capítulos, artigos, dissertações e teses. Dada a impossibilidade de darmos conta de todos os trabalhos do Círculo e de todas as produções em torno das pesquisas contemporâneas, dedicamo-nos a um recorte de textos que abordam os conceitos analisados, conforme quadro acima.

O ESTUDO DO ENUNCIADO NA ABORDAGEM SOCIOLÓGICO- DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Propomos, a seguir, o estudo do conceito de enunciado e os caminhos teórico-metodológicos que estão presentes na obra do Círculo mobilizadas neste capítulo.

Para explicar a natureza do enunciado, Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]) reenuncia duas principais orientações do pensamento filosófico-linguístico, que são o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato e, a partir do levantamento de discussões que, embora importantes, não seriam suficientes para explicar a verdadeira substância da língua, propõem que a língua existe, de fato, na interação verbal. Dessa maneira, a produção individual dos falantes não consiste na real natureza da língua na medida em que o centro organizador da enunciação não é interior, mas social. Ou seja, sempre exterior ao indivíduo; sua consciência não é a origem da língua, mas é constituída justamente a partir do exterior, do social. Ao mesmo tempo, a realidade da língua não consiste em um sistema abstrato de normas e formas, pois, embora a materialidade da língua não seja desconsiderada, ela não é a fonte do enunciado.

Para o pesquisador que se filia à perspectiva dialógica da linguagem, o Círculo oferece uma das mais importantes noções que devem ser levadas em conta: a língua não pode ser separada de sua dimensão social, pois ela só existe de fato no uso concreto. Ao mesmo tempo, o estudo dos enunciados não pode ser desvinculado de suas condições de produção e da dimensão social como um todo, conforme explicam os autores:

1. *A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. [...] A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes (Bakhtin (Volochínov), 2009 [1929], p. 127- 128).²*

De acordo com os autores, todo uso da língua, por mais multiforme e distinto em termos de extensão e modalidade, realiza-se somente por meio de enunciados concretos, produzidos em uma dada situação de interação, na qual interagem ao menos dois sujeitos socialmente situados. Além disso, todo enunciado é, ao mesmo tempo, singular e irrepitível, posto que, ao mesmo tempo em que as condições de interação não podem ser reproduzidas de forma idêntica, os sentidos são sempre singulares.

Se o enunciado só existe a partir da sua realização em uma dada situação de interação, é singular e irrepitível, ao mesmo tempo em que é refutada a proposta do objetivismo abstrato, segundo o qual a origem da língua seriam as normas e o sistema como um todo, podemos entender que as unidades da língua não podem constituir enunciados. Sobre essa questão, Bakhtin (2011 [1979]) faz uma separação entre a oração enquanto unidade da língua e o enunciado enquanto unidade da comunicação discursiva. O autor explica que a oração, enquanto unidade da língua, imanente e abstrata, é essencialmente gramatical na medida em que não expressa um

2 Os excertos enumerados, sem recuo na primeira linha e em itálico, dizem respeito aos trechos analisados da obra. Optamos por tal formatação para diferenciá-los das citações longas.

3. *Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva (Bakhtin, 2011 [1979], p. 275).*

Dependendo da situação de interação e da esfera na qual o sujeito se encontra, as formas desses limites se realizam de formas variáveis, mesmo que ela não se concretize verbalmente: pode ser uma compreensão ativa e silenciosa, um gesto, uma expressão facial, um enunciado imediato ou posterior; de uma forma ou de outra, uma resposta ativa sempre se concretizará. Os limites do enunciado e a alternância dos sujeitos se mostram de forma mais evidente no diálogo real, no qual as réplicas de cada sujeito são bem expressas e bem demarcadas. Em outros enunciados, como as obras especializadas, a marcação dos limites pode ser realizada de outras maneiras, porém seu início e seu fim estarão sempre evidentes e atribuirão a precisão externa do enunciado. Dessa forma, independentemente da extensão e da natureza do enunciado, sempre haverá um início e um fim, demarcados pelas vozes do outro na medida em que todo enunciado é uma atitude responsiva e requer essa mesma resposta. A seguir, reenunciamos as discussões do autor:

4. *Essa alternância de sujeitos do discurso, que cria limites preciosos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, é de natureza diferente e assume formas várias (Bakhtin, 2011 [1979], p. 275).*

A atitude responsiva está presente já na compreensão do interlocutor que, já no momento de entendimento do enunciado, projeta sua resposta:

5. *Na vida real do discurso falado, toda compreensão concreta é ativa: ela liga o que deve ser compreendido ao seu próprio círculo, expressivo e objetual e está indissoluvelmente fundido a uma resposta, a uma objeção motivada – a uma aquiescência. [...]. A compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra (Bakhtin, 2014 [1975], p. 90).*

O segundo elemento apresentado por Bakhtin (2011 [1979]) consiste na expressividade. Conforme o autor, esse fator diz respeito à “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e com o sentido do enunciado” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 289). Em outras palavras, a expressividade está relacionada com a posição valorativa do sujeito em relação ao enunciado e ao objeto do discurso, como ele o avalia e o significa. É justamente a expressividade que atribui a singularidade e unicidade ao enunciado, já que “um enunciado absolutamente neutro é impossível” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 289), na medida em que indica um posicionamento, uma avaliação do sujeito, e que não pode ser repetida, já que todo sujeito é único e toda avaliação está intimamente ligada às condições de interação, conforme já discutido em torno da noção de valoração/avaliação social.

Nessa medida, podemos entender que não escolhemos as palavras a partir de dicionários, mas com base nos juízos de valor que carregam, considerando o todo do enunciado, e não palavras soltas. Sendo assim, a expressividade é um elemento estranho à palavra enquanto unidade da língua e à oração, pois é o sentido do todo do enunciado que envolve a palavra e lhe atribui expressividade, que lhe atribui um determinado valor. Fora dessas condições, temos apenas o significado. Conforme o autor,

6. *A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo (Bakhtin, 2011 [1979], p. 289).*

Em seguida, afirma:

7. *Portanto, a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto. Em si mesmo, o significado de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extraemocional (Bakhtin, 2011 [1979], p. 292).*

Não existe, portanto, o elemento expressivo nas unidades formais da língua:

8. *A língua como sistema possui, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguísticos – lexicais, morfológicos e sintáticos – para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante, mas todos esses recursos enquanto recursos da língua são absolutamente neutros em relação a qualquer avaliação real determinada. [...]. As palavras são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos do falante (Bakhtin, 2011 [1979], p. 289-290).*

Dito de outro modo, não escolhemos as palavras somente pelo seu significado, mas pelo sentido que constroem no todo do enunciado, pelo sentido que elas produzem em uma situação de interação específica. Se não escolhemos as palavras a partir somente do seu significado, mas consideramos o todo do sentido, podemos afirmar que nosso enunciado é povoado de vozes alheias, que reenumeramos e ressignificamos em uma nova situação de interação. Cada enunciado é constituído por ecos e ressonâncias de outras vozes, com os quais dialoga e aos quais responde. Em suma,

9. *Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados [...] é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. [...]. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...] por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (Bakhtin, 2011 [1979], p. 294-297).*

Ao mesmo tempo em que pertence ao outro, a palavra pertence também ao sujeito que enuncia e que a ela responde, que ressignifica essa palavra, que lhe atribui nova entonação expressiva e a valora de formas diferentes. Em outras palavras, à medida que respondemos a outros enunciados, a palavra pertence ao sujeito que enuncia e aos seus interlocutores. Aos outros, porque respondemos a ele, e ao sujeito, porque ele adota uma posição ativamente responsiva e significa esse enunciado, posiciona-se em relação a ele. Portanto, afirma o autor:

10. *[...] pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a **minha** palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (Bakhtin, 2011 [1979], p. 294, destaque em negrito do autor).*

Nessa medida, Bakhtin (2011 [1979]) explica que a expressividade, juntamente com o elemento semântico-objetal, isto é, o objeto

do discurso, determina o enunciado, seu estilo e sua composição. Isso se dá porque o elemento expressivo, isto é, a valorização, constitui e ressalva o objeto do discurso e é a partir dessa relação emocionalmente valorativa que se dá a seleção de recursos linguísticos. Dito de outro modo, a construção do enunciado se dá a partir do elemento expressivo e sua relação com o objeto do discurso e com as vozes que nele ressoam, como ele é valorado e significado pelo sujeito e, a partir dessa relação, o enunciado é construído de determinada maneira, a partir dos sentidos produzidos pelo sujeito e de como ele significa esse objeto e as vozes às quais responde, de forma que os elementos da língua não são mobilizados de forma aleatória, mas a partir do sentido projetado nesse enunciado e no valor que ele carrega. Reenunciamos a seguir as considerações de Bakhtin (2011 [1979]):

11. *Portanto, o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetual e por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetual do enunciado. A estilística desconhece qualquer terceiro elemento. Ela só considera os seguintes fatores que determinam o sentido do enunciado: o sistema da língua, o objeto do discurso e do próprio falante e a sua relação valorativa com esse objeto. A escolha dos meios linguísticos, segundo a concepção linguística corrente, é determinada apenas por considerações semântico-objetuais e expressivas. Com isto se determinam também os estilos da língua, tanto os de uma corrente quanto os individuais. O falante com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição. É esta a concepção dominante (Bakhtin, 2011 [1979], p. 296).*

Passemos ao terceiro elemento, isto é, a *conclusibilidade*. Conforme Bakhtin (2011 [1979]), o elemento da conclusibilidade está relacionado com o primeiro. Ou seja, a alternância dos sujeitos

do discurso, na medida em que consiste na relativa finalização do enunciado, já que “é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 280). Sempre que interagimos, percebemos a certa finalização do enunciado, seu relativo acabamento, o que possibilita a resposta ativa e a tomada da palavra pelo outro. É com a conclusibilidade que estabelecemos a finalização interna do enunciado, seu fim e a possibilidade de resposta, conforme explicado a seguir:

12. *Quando ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado, como se ouvíssemos o ‘dixi’ conclusivo do falante. Essa conclusibilidade é específica e determinada por categorias específicas. O primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de responder a ele, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva (Bakhtin, 2011 [1979], p. 280).*

Conforme Bakhtin (2011 [1979]), a conclusibilidade é o elemento que estabelece a inteireza do enunciado no que se refere à completude de sentido. O autor explica que não basta entender o significado em termos de língua, pois somente a dimensão da língua não pode suscitar atitude responsiva. Para que haja conclusibilidade, é necessária uma inteireza de sentido, isto é, que os interlocutores construam sentidos possíveis para esse enunciado e, a partir disso, possam adotar uma atitude responsiva.

A inteireza do enunciado e sua conclusibilidade são assegurados por três fatores ligados ao todo do enunciado: a) a exauribilidade semântico-objetual do tema do enunciado; b) o projeto de discurso do sujeito e c) as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento. O primeiro elemento está relacionado com a relativa finalização de um determinado objeto do discurso. Conforme já discutido, o objeto do discurso é o ponto de convergência das vozes sociais que se encontram no plano do sentido, de forma que todo objeto já nos chega ressaltado, valorado e constituído por vozes de outrem:

13. *[...] entre o discurso e o objeto, entre ele e a personalidade do falante interpõe-se um meio flexível, frequentemente difícil de ser penetrado, de discursos de outrem, de discursos 'alheios' sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo tema. E é particularmente no processo da mútua-interação existente com este meio específico que o discurso pode individualizar-se e elaborar-se estilisticamente. Pois todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele (Bakhtin, 2014 [1975], p. 86).*

Segundo Bakhtin (2011 [1979]), em determinadas situações, como realizações de pedidos, ordens ou nas quais há extrema padronização, a exauribilidade do objeto é quase completa, na medida em que não há grande potencial para a criatividade. Em outras situações, no entanto, a exauribilidade do objeto é relativa, pois é necessária para a conclusibilidade e o acabamento do enunciado. Esse relativo acabamento do objeto do discurso é preciso para que se tenha a inteireza do sentido do enunciado. Em diálogo, Medviédév (2012 [1928]) explica que, com exceção do campo da arte, não é possível o esgotamento do objeto, de forma que o acabamento é somente relativo e convencional:

14. *É suficiente dizer que, com a exceção da arte, nenhum campo da criação ideológica conhece o acabamento no sentido próprio da palavra. Fora da arte, todo acabamento, todo final, é convencional e superficial e, antes de tudo, determinado por causas externas, e não pelo acabamento interno e exaurido do próprio objeto. A finalização de um trabalho científico tem esse caráter relativo. Na realidade, um trabalho científico nunca finaliza: onde acaba um, continua outro. A ciência é uma unidade que nunca pode ser finalizada. Ela não pode ser fragmentada em uma série de obras acabadas e autônomas. O mesmo ocorre em outros campos da ideologia. Em nenhum lugar, há obras essencialmente acabadas e esgotadas (Medviédév, 2012 [1928], p. 194).*

O terceiro elemento está relacionado à escolha do gênero discursivo, que é determinada por uma série de fatores, como as especificidades do campo, o objeto de discurso, a situação concreta de interação, o que envolve os participantes e as relações estabelecidas, as condições de enunciação e a situação como um todo. Essa escolha do gênero, por conseguinte, não se dá de forma aleatória, mas leva em conta todos os fatores elencados. Toda tomada da palavra é, portanto, mediada pelos gêneros discursivos, isto é, por formas relativamente estáveis de dizer e de agir.

Ainda de acordo com Bakhtin (2011 [1979]), não aprendemos os gêneros a partir de listagens, de gramáticas ou dicionários, mas os apreendemos na medida em que interagimos socialmente, que fazemos parte de uma comunidade discursiva e enunciamos socialmente. Dito de outro modo, os gêneros do discurso são apreendidos à medida que interagimos, que circulamos nas mais diferentes esferas da interação e estabelecemos contatos com diferentes usos da língua. De acordo com o autor, se os gêneros não existissem e tivéssemos de criá-los a cada uso da língua, a interação seria praticamente impossibilitada, pois são as regularidades dos gêneros que permitem uma certa estabilidade dos enunciados e que haja compreensão mútua.

Se os gêneros do discurso são propostos pelo Círculo à luz de uma perspectiva dialógica e sócio-histórica, entendemos que eles não constituem modelos fixos para os enunciados, mas uma arquitetônica, uma totalidade discursiva que orienta a tomada da palavra. Constituem, portanto, formas de dizer e de agir socialmente. Bakhtin (2011 [1979]) traz que, apesar da infinidade de gêneros do discurso, há três instâncias constitutivas que estão ligadas ao todo, atribuem a relativa regularidade dos gêneros do discurso, bem como sua fluidez e flexibilidade. Estas são o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Entendemos que esse é um dos encaminhamentos oferecidos pelo Círculo para o estudo dos gêneros do

discurso na medida em que são esses três fatores que constituem sua arquitetura, conforme já afirmado. A seguir, discutimos cada um com maior profundidade.

Uma das instâncias constitutivas consiste no *conteúdo temático*. Segundo Bakhtin (2011 [1979]), todo enunciado se ocupa de um dado domínio de sentido. O conteúdo temático comumente é confundido com o assunto do enunciado, porém, na verdade, esse conteúdo diz respeito a uma totalidade de sentido que adentra o horizonte de um dado grupo social e se torna tema do enunciado, de forma que o conteúdo temático é determinado pelas condições sócio-históricas de interação. Além disso, Grillo (2006) explica que esse aspecto é um fenômeno histórico e dotado de valor apreciativo. Isso significa que todo conteúdo temático, enquanto objeto de interesse de um dado grupo em um dado recorte histórico, é valorado, ressaltado e apreciado a cada nova enunciação. Ainda, a autora explica que o elemento que expressa de forma mais concreta a dimensão valorativa do enunciado é a entonação. Em diálogo, Rodrigues (2005, p. 167) explica que “todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo e finalidade discursiva, sua orientação de sentido específica para com ele e os outros participantes da interação”.

Se o conteúdo temático consiste na totalidade de sentido da qual o gênero se ocupa, ele não existe nas unidades da língua. Medviédev (2012 [1928]) afirma que não é possível construir a unidade temática da obra enquanto combinação das unidades da língua e seus significados isolados (Medviédev, 2012 [1928]). O tema do enunciado constitui-se com a ajuda dos significados que as palavras carregam, mas não somente a partir deles, pois é o todo do enunciado enquanto ato sócio-histórico. O tema é inseparável tanto do todo da situação do enunciado quanto dos seus elementos linguísticos, que constituem a materialidade do enunciado. Sendo assim,

15. *o tema não está direcionado para a palavra, tomada de forma isolada, nem para a frase e nem para o período, mas para o todo do enunciado como apresentação discursiva” (Medviédév, 2012 [1928], p. 196).*

Se o tema não existe na palavra, nem na frase, nem no período, e sim nos enunciados, Medviédév (2012 [1928]) explica que o tema se realiza nos gêneros do discurso a partir de sua orientação para a realidade. O autor explica que o gênero se orienta de duas formas para a vida. Além de se orientar para as condições de interação (isto é, para os ouvintes e receptores, bem como para as condições de realização e percepção do enunciado), o gênero se orienta para a vida a partir do conteúdo temático. Cada gênero está tematicamente orientado para a vida e para a realidade como um todo, de modo que os gêneros discursivos tratam e significam a realidade de maneiras diferentes, na medida em que circulam em espaços e tempos distintos e únicos:

Ademais, conforme Grillo (2006), o tema constitui-se a partir de três aspectos. O primeiro deles, mencionado anteriormente, diz respeito à orientação do gênero para a vida por meio do conteúdo temático. À luz do conteúdo temático, cada gênero se orienta para um dado aspecto da vida, orientação essa possibilitada pelo olhar que o gênero oferece para a realidade. O segundo elemento está relacionado ao fato de que nenhum enunciado é neutro na medida em que é valorativamente constituído, sendo que é a avaliação social que estabelece o conteúdo do enunciado e a forma, bem como a relação entre ambos. Por fim, o terceiro aspecto está relacionado ao fato de que o tema não é um elemento da frase, mas do enunciado como um todo, no seu contato com a vida e sua realização na situação de interação concreta. Em suma, o conteúdo temático, enquanto constitutivo dos gêneros do discurso, adquire, neles, caráter estável a partir das regularidades determinadas “pelo campo da comunicação discursiva, pelo todo do enunciado – aí incluída a situação de

interação verbal –, pela seleção e profundidade de abordagem dos aspectos do real e pela avaliação social” (Grillo, 2006, p. 1832).

Em diálogo com tais discussões, Brait e Pistori (2012) discutem que

o gênero emerge da totalidade concluída e solucionada do enunciado, que é o ato realizado por sujeitos organizados socialmente de uma determinada maneira. Trata-se de uma totalidade temática, orientada pela realidade circundante, marcada por um tempo e um espaço (Brait; Pistori, 2012, p. 383).

Com base nas discussões anteriores, podemos entender que o estudo do conteúdo temático, isoladamente, não é possível na medida em que, se desvinculado de outros aspectos constitutivos, recai na consideração do tema enquanto assunto do enunciado. Dito de outro modo, a análise do conteúdo temático deve ser realizada em conjunto com os demais aspectos constitutivos, pois ele se orienta na e para a realidade, assim como para a situação de interação como um todo.

O segundo elemento consiste na *construção composicional*, que, de acordo com Bakhtin (2011 [1979]), diz respeito à arquitetura do enunciado, à ideia do todo, da articulação dos elementos linguísticos e discursivos para a construção de sua totalidade. Longe de ser uma noção convergente com a ideia de estrutura ou de modelo, a construção composicional expressa certa estabilidade dos enunciados, seu início e seu fim. Ademais, a construção composicional dá conta, ao mesmo tempo, da regularidade e da fluidez dos gêneros enquanto arquitetura do todo do enunciado.

Sobre esse aspecto do gênero, Brait e Pistori (2012) abordam a questão da forma arquitetônica, proposta por Bakhtin (2014 [1975]) e que dialoga com a noção de forma composicional. As autoras afirmam que esse aspecto está relacionado ao fato de que o estudo do

texto não pode se dar unicamente a partir da sua superficialidade, ou seja, à luz somente da sua materialidade, pois deve dar conta, também, do seu plano, isto é, “[...] suas condições concretas de vida, suas interdependências, suas relações, suas posições ideológicas e valorativas” (Brait; Pistori, 2012, p. 378). Ainda, a noção de forma arquitetônica se distingue de forma composicional (mas não a exclui) na medida em que a primeira governa a segunda: a forma arquitetônica dá conta, além da “construção da massa verbal” (Faraco, 2009), isto é, da forma composicional, das dimensões externa e interna do texto, de forma que, além da própria materialidade, dê conta das relações de sentido projetadas por um dado texto, as relações dialógicas que estabelece com outros enunciados, em suma, de resposta e movimento de compreensão da vida e da sociedade. Dessa maneira, a construção composicional do enunciado deve ser vista enquanto arquitetônica. Ao mesmo tempo, dá conta do enunciado enquanto concretude e unidade da comunicação discursiva, pois não se restringe ao estudo da língua, embora não a exclua. Nesse ínterim, Bakhtin (2014 [1975]) oferece os seguintes encaminhamentos para o entendimento da forma arquitetônica:

16. *Deve-se ter em vista que cada forma arquitetônica é realizada por meio de métodos composicionais definidos; por outro lado, às formas composicionais mais importantes, às de gênero por exemplo, correspondem, no objeto realizado, formas arquitetônicas essenciais (Bakhtin, 2014 [1975], p. 24);*
17. *As formas arquitetônicas são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica, etc.; todas elas são aquisições, realizações, não servem a nada, mas se auto-satisfazem tranquilamente; são as formas da existência estética na sua singularidade (Bakhtin, 2014 [1975], p. 25).*

Por fim, o terceiro elemento consiste no *estilo*. A questão do estilo envolve as escolhas linguístico-discursivas na construção do enunciado, isto é, envolve a “seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 261). Assim, diz respeito tanto à seleção dos recursos linguísticos para a construção do enunciado, quanto sua distribuição e organização no todo.

O estilo está intimamente ligado à relação emocionalmente valorativa do sujeito com os seus interlocutores, com a situação de interação como um todo e com o objeto do discurso, na medida em que, a partir da relação do sujeito com os demais participantes e, por conseguinte, das suas intenções enunciativas, o enunciado poderá tomar diferentes formas. Dito de outro modo, todo enunciado é valorativo na medida em que carrega um ponto de vista, uma visão de mundo, sendo que é a dimensão valorativa do enunciado que orienta a escolha de dados elementos linguísticos e não outros, assim como sua organização e discursivização no todo do enunciado.

Ainda sobre o estilo, Rodrigues (2005) explica que o estilo pode ser melhor compreendido quando se leva em conta sua natureza genérica. Segundo a autora, todos os estilos individuais, assim como os de língua, são estilos dos gêneros. Ainda que todo enunciado seja individual e único, nem todo gênero é capaz de absorver um estilo particular. Em dadas esferas, nas quais há maior rigidez e menor produtividade, há pouca possibilidade de presença do estilo individual, enquanto que em outras, como na literária, a produtividade é maior e, por conseguinte, há maior presença do estilo individual, pois faz parte dos propósitos desta esfera. A autora ainda afirma que, considerando o aspecto estilístico dos gêneros discursivos, estes constituem uma das possibilidades de forças centrífugas, ou seja, de desestabilização, que atuam na língua. Determinados gêneros que possibilitam o enfrentamento de visões de mundo, que proporcionam o diálogo, a variabilidade e, portanto, a diversificação.

Ao mesmo tempo, a relação que o sujeito estabelece com o objeto sobre o qual enuncia, se constitui em uma relação mais ou menos íntima, se desperta mais ou menos seu interesse ou se é estabelecida uma relação de distanciamento, isso tudo influenciará diretamente na construção interna do enunciado. Não somente o enunciado, mas o próprio gênero tem estilo próprio:

- 18.** *Estes [elementos léxico-lógicos, semânticos, sintáticos e gramaticais como um todo] ou outros elementos da língua adquirem o perfume específico dos gêneros dados: eles se adequam aos pontos de vista específicos, às atitudes, às formas de pensamento, às nuances e às entonações desses gêneros (Bakhtin, 2014 [1975], p. 96).*

Ainda, Brait (2014) explica que a noção de estilo está diretamente relacionada com anção de dialogismo da perspectiva dialógica da linguagem. Isso se dá porque o elemento do estilo evidencia como a linguagem, enquanto sócio-histórica-cultural, proporciona singularidades, particularidades, sempre determinadas e afetadas pelas relações que as constituem.

Em suma, os três elementos acima são indissolúvelmente unidos no todo do enunciado, como explica Bakhtin (2011 [1979]):

- 19.** *Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (Bakhtin, 2011 [1979], p. 261-262).*

A discussão desenvolvida até o momento encaminha para as considerações de Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]) que envolvem diretrizes para o entendimento da natureza da língua, assim como fatores que explicam a sua natureza.

20. 1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma **abstração científica** que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.
2. A língua constitui um **processo de evolução ininterrupto**, que se realiza através da **interação verbal social dos locutores**.
3. As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas.
4. **A criatividade** da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida **independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam**. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se 'uma necessidade de funcionamento livre', uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
5. **A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social**. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo 'individual') é um *contradictio in adjecto* (Bakhtin (Volochínov), 2009 [1929], p. 131-132, destaques em negrito dos autores).

No item 1, notamos que os autores separam o estudo da forma como abstração para outros fins e que não dá conta da real natureza da língua, o que discutimos no decorrer de toda a presente seção e ressaltamos a perspectiva do Círculo no que diz respeito ao estudo da gramática. Isso significa que não interessa, ao Círculo,

o estudo da forma desvinculada dos usos da língua. No item 2, os autores afirmam que a língua não é algo dado e estável, pois está em constante evolução, sendo esta decorrente dos próprios usos concretos da língua. Isso significa que o pesquisador, ao se dedicar à análise dos diferentes usos, dos processos de ressignificação e do surgimento de novos gêneros, por exemplo, é necessário que este estudo seja sempre vinculado ao processo de interação verbal.

O item 3 traz que a língua não evolui a partir da consciência do sujeito, ao mesmo tempo em que não pode ser separada do emprego por parte do sujeito em um dado espaço e um dado tempo. Portanto, estudar a língua segundo uma perspectiva dialógica significa levar em conta que a consciência do sujeito é constituída a partir dos usos da língua, e não o contrário. Disso decorre que, na análise de enunciados, não se adota a compreensão de que o enunciado é unicamente produto do pensamento do falante, e sim uma resposta concreta ao enunciado do outro, socialmente determinada.

O item 4, por conseguinte, traz que a criatividade envolvendo a língua só pode ser compreendida a partir das suas dimensões ideológica e valorativa, isto é, a criatividade não depende unicamente do sujeito, nem é totalmente livre, dado que há um horizonte de possibilidades e de expectativas no emprego da língua e na projeção de sentidos. Por fim, o item 5 reafirma o que foi trazido nos itens anteriores, ou seja, que o enunciado é intrinsecamente social, de maneira que não existe enunciado individual considerando suas condições de produção.

Por conseguinte, dedicamo-nos ao estudo das formas linguísticas mobilizadas na construção do enunciado e como os escritos do Círculo de Bakhtin oferecem encaminhamentos para sua análise. Para tanto, retomamos as discussões de Volochínov (2013 [1930]), Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]), Bakhtin (2011 [1979]). Iniciamos nossa discussão com a retomada das diretrizes apresentadas por

Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]) e Volochínov (2013 [1925/1930]) quanto ao percurso que deve ser seguido pelo pesquisador para que seja possível o estudo das formas da língua em uma perspectiva dialógica da linguagem. Conforme os autores, todo estudo da forma deve ser precedido pelo estudo da dimensão verbal, considerando o estudo i) das formas e tipos de interação. Em outras palavras, a compreensão da esfera de interação na qual os usos sociais da língua são regularizados e ii) as formas das enunciações em ligação com a situação de interação mais imediata e a mais ampla, ou seja, os gêneros do discurso que medeiam a realização do enunciado. A partir da compreensão desses fatores, é possível o estudo das formas gramaticais da língua propriamente dito, sempre em diálogo com as condições de produção do enunciado e sem descuidar das particularidades da situação de interação na qual ocorre a interação verbal. Com base nessas considerações, discutimos a seguir as diretrizes metodológicas do Círculo no que diz respeito ao estudo das formas da língua.

Em primeiro lugar, reenunciamos as considerações de Volochínov (2013 [1925/1930]) no que diz respeito ao estudo das formas da língua em conjunto com a situação e a orientação social em relação ao interlocutor, real ou potencial, conforme discutido anteriormente. Segundo o autor, o estudo das formas do enunciado deve levar em conta necessariamente a situação de interação, que envolve os horizontes espacial, temporal, temático e axiológico, assim como a orientação social dos interlocutores.

À luz de tais considerações, e após o estudo da dimensão social (em diálogo com o método sociológico apresentado anteriormente), o autor se encaminha para o estudo das formas propriamente ditas. Volochínov (2013 [1925/1930]) afirma que todo enunciado necessita, para sua realização, de uma forma, isto é, de uma materialidade que realize concretamente o enunciado, conforme excerto 21:

21. ***Ainda que a enunciação esteja privada de palavras, bastará o som da voz - a entonação*** – ou somente um gesto. *Fora de uma expressão material, não existe enunciação, assim como também não existe a sensação” (Volochínov, 2013 [1925/1930], p. 173-174, destaques em negrito do autor).*

Para tanto, a realização do enunciado mobiliza três principais fatores: i) o somexpressivo da palavra, ii) a seleção das palavras, bem como iii) a sua disposição para a construção do enunciado. O primeiro item se refere à entonação, que atribui o sentido a uma dada enunciação. O autor afirma que dois enunciados, ainda que apresentem a mesma forma, se tiverem entonações diferentes, seus sentidos também serão distintos. A entonação é determinada tanto pela situação quanto pelo auditório, sendo que, a partir da entonação, isto é, a “expressão sonora da valoração social” (Volochínov, 2013 [1925/1930], p. 175), são selecionadas as palavras e organizadas no todo do enunciado, o que encaminha para o segundo e terceiro itens.

O segundo item diz respeito, conforme afirmado, às escolhas lexicais e gramaticais para a construção do enunciado, sendo que tais escolhas são sempre determinadas pela entonação atribuída ao enunciado, enquanto o terceiro item está relacionado à disposição das formas no interior do enunciado, que também é determinado pela entonação. Todos os três fatores mencionados funcionam de forma conjunta para a projeção de sentidos únicos. Dito de outro modo, os fatores mencionados, em conjunto, atribuem a unicidade do enunciado, assim como sua projeção valorativa.

Por conseguinte, entender a mobilização dos recursos linguísticos para a construção do discurso deve levar em conta que toda palavra, ao se tornar enunciado, é necessariamente ideológica, dado que está sempre vinculada a uma dada orientação para a realidade. Se a análise do enunciado ocorre fora dessa condição, ou seja, desconsiderando a relação da palavra com a realidade, tem-se em mãos apenas a unidade da língua. Dessa forma, o estudo da palavra,

de acordo com as discussões de Volochínov (2013 [1925/1930]), não deve desconsiderar sua dimensão ideológica e sua natureza social. Ao mesmo tempo, toda palavra evidencia um ponto de vista, uma avaliação acerca do objeto discursivizado e do discurso do outro, de maneira que a palavra não pode ser estudada enquanto unidade da língua, mas como a expressão de um ponto de vista em um determinado cronotopo, conforme apresentado nos exemplos a seguir:

22. *A palavra, por sua própria natureza intrínseca, é desde o início um fenômeno puramente ideológico. Toda realidade objetiva da palavra consiste exclusivamente na sua destinação de ser um signo. Na palavra não existe nada que seja indiferente a esta destinação e que não tenha sido por ela gerada (Volochínov, 2013 [1925/1930], p. 193);*
23. *Qualquer palavra, dita ou pensada, exprime um **ponto de vista** a respeito de vários acontecimentos da realidade objetiva, em diferentes situações. [...]. Qualquer palavra dita ou pensada não é somente um ponto de vista, mas um ponto de vista **avaliativo**. Nós percebemos propriamente aquela **realidade objetiva** (natural, histórica ou artística) **que a palavra reflete enquanto dela é um signo**. Por isso, na comunicação verbal viva, na interação verbal viva, nós não avaliamos a palavra enquanto som articulado, carregado de um significado, nem avaliamos a palavra enquanto objeto de estudo gramatical, mas avaliamos o **significado, o conteúdo, o tema**, incluídos na palavra por nós escutada ou lida (Volochínov, 2013 [1925/1930], p. 196-197, destaques em negrito do autor).*

Sendo assim, um dos percursos metodológicos oferecidos pelo autor diz respeito ao fato de que, para o estudo das formas linguísticas que constituem o enunciado, devem ser levados em conta alguns fatores. O primeiro dele está relacionado à compreensão de que o estudo das formas deve ser precedido pelo entendimento da situação de interação e da orientação dos sujeitos participantes em

relação a essa situação, conforme o excerto 24. Outrocaminho proposto consiste na afirmação de que a escolha das formas que constituem a materialidade do enunciado são determinadas por três fatores, mencionados anteriormente e que são imprescindíveis para a sua compreensão, como consta no excerto 24:

24. *Uma vez estabelecido que o significado de qualquer enunciação da vida cotidiana depende da situação e da orientação social face ao ouvinte-participante de tal situação, devemos agora examinar a **forma** da enunciação (Volochínov, 2013 [1925/1930], p. 173, destaques em negrito do autor);*
25. *Consideramos como elementos fundamentais, constitutivos da forma da enunciação, sobretudo o **som expressivo** da palavra, quer dizer, a entonação, e também a **seleção** das palavras e finalmente sua **disposição** no interior da enunciação (Volochínov, 2013 [1925/1930], p. 174, destaques em negrito do autor).*

Além dos casos anteriores, outro encaminhamento metodológico para o estudo das formas verbais consiste nas discussões em que o autor levanta a importância da entonação como a expressão da valoração, fator essencial para o entendimento do sentido do enunciado, conforme excertos a seguir. Por fim, de acordo com Volochínov (2013 [1925/1930]), é a orientação social que determina a construção do enunciado como um todo:

26. *O vínculo entre a enunciação, sua situação e o seu auditório se estabelece, sobretudo, pela entonação" (Volochínov, 2013 [1925/1930], p. 174).*

Neste caso, o autor reafirma a relação entre a enunciação e o extraverbal, o social, que a determina. A seguir, Volochínov (2013 [1925/1930]) ainda explica que a entonação é determinada tanto pela situação quanto pelo auditório e, a partir disso, é feita a seleção de palavras na construção do enunciado.

27. *A situação e o auditório correspondentes determinam precisamente a entonação e, através dela, realizam a seleção das palavras e sua disposição, dando um sentido à enunciação toda. A entonação é o condutor mais dúctil, mais sensível, das relações sociais existentes entre os falantes de uma dada situação (Volochínov, 2013 [1925/1930], p. 175);*

Além disso, é reafirmada a importância da entonação na medida em que ela possibilita a expressão da valoração, já que não existe neutralidade no enunciado. Ainda, o estilo do enunciado como um todo é determinado pela orientação social do enunciado, isto é, pela relação volitiva com o extraverbal:

28. *Não esqueçamos que a entonação é, sobretudo, a expressão da **valoração** da situação e do auditório. Por este motivo, cada entonação necessita de palavras que lhe sejam correspondentes – que se adaptem – e indica, assinala, a cada palavra, o posto que deve ocupar na proposição, proposição na frase, a frase na enunciação completa (Volochínov, 2013 [1925/1930], p. 176-177, destaques em negrito do autor).*

29. *A orientação social da enunciação tem um papel decisivo para a construção da estrutura estilística (Volochínov, 2013 [1925/1930], p. 190).*

Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]) esclarecem que, em uma abordagem fundamentada nos métodos tradicionais da linguística, os estudos dão conta especialmente de análises fonéticas e morfológicas, de forma que todos os fenômenos linguísticos até então estudados seriam analisados à luz de tais níveis. Assim, de acordo com os autores, os níveis anteriores não mencionados acima, como o sintático, foram deixados de lado, fato que chama a atenção e se torna o enfoque da discussão. Diante disso, dedicam-se aos estudos sintáticos e as questões em torno de seu estudo sob a perspectiva

da teoria da enunciação. Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]) explicam que o estudo das formas sintáticas se faz relevante na medida em que são as que mais se aproximam das formas de enunciação, ou seja, discursos verbais. Assim explicam os autores:

30. *As formas sintáticas são mais concretas que as formas morfológicas ou fonéticas e são mais estreitamente ligadas às condições reais da fala. É por isso que, na nossa reflexão sobre os fatos vivos da língua, demos justamente prioridade às formas sintáticas sobre as formas morfológicas ou fonéticas. Mas, como também já deixamos claro, um estudo fecundo das formas sintáticas só é possível no quadro da elaboração de uma teoria da enunciação (Bakhtin (Volochínov), 2009 [1929], p. 146).*

Assim, os autores esclarecem que as propostas que se dedicam às categorias linguísticas, como à fonética e à morfologia, só podem dar conta dos acontecimentos no interior da enunciação. Se considerarmos o todo, esses estudos perdem seu sentido. Essa discussão dialoga com o que foi afirmado anteriormente acerca do fato de que o estudo da forma, por si mesmo, não dá conta da enunciação como um todo:

31. *[...] Nenhuma das categorias linguísticas convém à determinação do todo. Com efeito, as categorias linguísticas, tais como são, só são aplicáveis no interior do território da enunciação. Assim, as categorias morfológicas só têm sentido no interior da enunciação; elas deixam de ser úteis quando se trata de definir o todo. O mesmo se dá com as categorias sintáticas, por exemplo a **oração**: a categoria oração é meramente uma definição da oração como uma unidade dentro de uma enunciação, mas de nenhuma maneira como entidade global (Bakhtin (Volochínov), (2009 [1929], p. 146, destaque em negrito dos autores).*

Em seguida, os autores explicam que essa elucidação somente é possível a partir do estudo das formas da comunicação verbal:

32. *A elucidação dos problemas mais elementares da sintaxe só é possível, também, sobre a base da comunicação verbal. Todas as categorias básicas da linguística deveriam ser cuidadosamente reexaminadas nesse sentido" (Bakhtin (Volochínov), 2009 [1929], p. 148).*

Por fim, reenunciamos as considerações de Bakhtin (2011 [1979]; 2013) quando o autor traz observações acerca do estudo das formas da língua, considerando seu uso na análise dos enunciados. Para tanto, o autor relaciona o percurso de investigação do enunciado e sua relação com as formas da língua, afirmando que, a partir dos enunciados, são coletados os elementos necessários para a análise. No excerto 32, o autor explica a importância de se entender, de fato, a noção de enunciado para o estudo da linguagem na medida em que, quando essa natureza é desconsiderada, os pesquisadores que haurem os elementos linguísticos o fazem de forma que esses elementos são analisados unicamente à luz da gramática.

33. ***Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto*** – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. – ***opera inevitavelmente com enunciados concretos*** (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação [...] de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de quem necessitam (Bakhtin, 2011 [1979], p. 264, destaques nossos em negrito).

O autor afirma que o desconhecimento da natureza do enunciado resulta em uma redução do enunciado à análise da forma, ou seja, o estudo da língua se direciona para a dimensão gramatical, para os elementos formais mobilizados, sem que o seu sentido seja de fato esclarecido:

- 34.** *Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso. O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional (Bakhtin, 2011 [1979], p. 264-265).*

Em diálogo com os exemplos anteriores, Bakhtin (2013 [1942-1945]), no que diz respeito à relação entre o estudo das formas e suas implicações nas ressignificações do sentido e da entonação na reorganização sintática dos enunciados, dedica-se ao estudo das modificações entonacionais e de sentido a partir do uso de diferentes formas aparentemente iguais, mas que projetam sentidos distintos, pois afirma que diferentes reformulações podem modificar profundamente o sentido da enunciação como um todo. O primeiro encaminhamento oferecido pelo autor acerca da necessidade de se levar em conta as modificações de sentido está presente no seguinte excerto:

- 35.** *As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo (Bakhtin, 2013 [1942-1945], p. 23).*

Sendo assim, o autor explica que somente o estudo que considere a forma gramatical enquanto elemento isolado e abstrato não dá conta da perspectiva estilística, assim como das alterações de sentido,

conforme afirmado anteriormente. Especificamente acerca das formas sintáticas, o autor explica que a inclusão de elementos que, de certa forma, reorganizem o período em análise, como conjunções, por exemplo, podem causar mudanças entonacionais significativas e promover a ressignificação do sentido inicialmente projetado, ainda que, aparentemente, não tenham ocorrido alterações profundas na forma. Em diálogo com a discussão anterior de Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]) no que diz respeito à importância da sintaxe e de sua relevância para o entendimento do fenômeno do enunciado, Bakhtin (2013 [1942-1945]) trata do fato de que, dentre as diversas possibilidades que a língua oferece em termos de formas para a construção do enunciado, o falante não escolhe ao acaso, mas leva em conta as implicações estilísticas e as projeções de sentido que dado enunciado traz, assim como a entonação de um dado enunciado. Daí o fato de que o estudo da forma não deve ser realizado separadamente do estudo da dimensão social, assim como das condições de enunciado e produção do enunciado, de forma que se possa entender a entonação do enunciado considerado.

Nos excertos a seguir, o autor explica que há dois pontos de vista a se considerar no estudo da língua, que pode ocorrer com enfoque na gramática e no estilo do enunciado. Para o autor, o estudo unicamente das formas da língua está direcionado para a dimensão gramatical; se o exame está direcionado para o conjunto do enunciado individual, trata-se de uma análise estilística, que considera o estudo das formas a partir da natureza concreta da língua. Dessa forma, podemos considerar as duas dimensões de estudo da língua, seja o direcionado à gramática, seja à estilística. Assim, fica explícita a necessidade de se considerar as diferenças de sentido entre construções que apresentam pequenas diferenças em termos de forma:

- 36.** *Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística” (Bakhtin, 2013 [1942-1945], p. 24-25).*

37. *No estudo de alguns aspectos da sintaxe, aliás muito importantes, essa abordagem estilística é extremamente necessária. Isso ocorre, sobretudo, no estudo das formas sintáticas paralelas e comutativas, isto é, quando o falante ou escritor tem a possibilidade de escolher entre duas ou mais formas sintáticas igualmente corretas do ponto de vista gramatical. Nesses casos, a escolha é determinada não pela gramática, mas por considerações puramente estilísticas, isto é, pela eficácia representacional e expressiva dessas formas. Por conseguinte, em tais situações é impossível prescindir das explicações estilísticas (Bakhtin, 2013 [1942-1945], p. 25).*
38. *O mais importante é mostrar a necessidade absoluta da interpretação estilística de todas as formas sintáticas parecidas” (Bakhtin, 2013 [1942-1945], p. 27).*

Por conseguinte, o autor explicita a distinção entre a possibilidade do estudo da gramática e da estilística sem descurar da importância de ambas para a compreensão dos fenômenos da língua segundo uma perspectiva dialógica. Dessa forma, ressaltamos que a gramática não pode ser dispensada para o estudo das formas da língua, porém não é suficiente para o estudo proposto pelo Círculo e retomado no presente capítulo, conforme excertos 39 e 40:

39. *A gramática (e o léxico) se distingue substancialmente da estilística (alguns chegam até a colocá-la em oposição à estilística), mas ao mesmo tempo nenhum estudo de gramática (já nem falo de gramática normativa) pode dispensar observações e incursões estilísticas. Em toda uma série de casos é como se fosse obliterada a fronteira entre a gramática e a estilística. Há fenômenos que uns estudiosos relacionam ao campo da gramática, outros, ao campo da estilística (Bakhtin, 2011 [1979], p. 269).*

40. *Pode-se dizer que a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem: se o examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já se trata de fenômeno estilístico. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico. Mas esses dois pontos de vista sobre o mesmo fenômeno concreto da língua não devem ser mutuamente impenetráveis nem simplesmente substituir mecanicamente um ao outro, devendo, porém, combinar-se organicamente (na sua mais precisa distinção metodológica) com base na unidade real do fenômeno da língua (Bakhtin, 2011 [1979], p. 269).*

Vale ressaltar que o autor não menciona que o estudo das formas gramaticais deve ser deixado de lado em favor de um estudo que contemple unicamente a sintaxe ou os recursos estilísticos utilizados. As afirmações do autor trazem que, conforme já afirmado, o estudo estritamente gramatical se reduz à análise de frases prontas, sem que de fato haja apropriação dessas diferentes possibilidades da língua e as nuances de sentido que as reformulações proporcionam. Ao mesmo tempo, somente a análise de frases prontas não é suficiente para a apropriação das distintas possibilidades de projeção de sentidos, conforme os trechos grifados no excerto 41. Neste, são apresentadas discussões importantes não apenas para a análise de enunciados, mas também para o ensino de línguas, dado que, segundo o autor, a apropriação dos diferentes sentidos projetados a partir dos usos distintos da língua, conforme afirmado nos exemplos a seguir:

41. *A análise **estritamente gramatical** desses aspectos faz com que os estudantes somente aprendam, no melhor dos casos, a analisar frases prontas em um texto alheio e a empregar os sinais de pontuação nos ditados de modo correto, mas **a linguagem escrita e oral** dos alunos **quase não se enriquece***

com as novas construções: eles não utilizam, de modo algum, muitas das formas gramaticais estudadas e, quando o fazem, revelam total desconhecimento da estilística (Bakhtin, 2013 [1942-1945], p. 28, destaques nossos em negrito).

De maneira a diferenciar o enunciado da oração, questão que dialoga com a discussão anterior, o autor explica a natureza do estudo de cada unidade, ou seja, para o estudo da oração, é considerada unicamente a dimensão gramatical. No estudo do enunciado, por outro lado, a análise se direciona para as questões levantadas quanto ao estudo, primeiramente, da dimensão social, conforme afirmado anteriormente.

Finalizamos aqui nossa discussão em torno dos pressupostos teórico-metodológicos de base sociológico-dialógica para a análise da língua(gem) sob o escopo do enunciado à luz dos escritos do Círculo. Entendemos que não há caminhos pré-definidos para o estudo da língua(gem) na medida em que cada análise necessita de caminhos únicos e não repetíveis. Portanto, a cada novo estudo, novas etapas de análise devem ser construídas pelo pesquisador, de maneira que possa dar conta de todas as particularidades de seu objeto de estudo. Contudo, como bem demonstramos neste capítulo, o que o Círculo propõe são diretrizes, balizas, ancoragens que possam orientar uma análise sociológica e dialógica da língua(gem) nos mais variados e plurais contextos da interação social nas diversas esferas da atividade humana dos sujeitos no mundo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre o conceito de enunciado, à luz das discussões de Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]), Bakhtin (2011 [1979]), Medviédev

(2012 [1928]) e Bakhtin (2014 [1975]), ressaltamos que aquele só existe na interação verbal, o que leva a um dos encaminhamentos oferecidos, que diz respeito ao fato de que só é possível entender o enunciado se consideradas as suas condições de produção, seus elos com enunciados outros, seus limites e seu direcionamento tanto para vozes alheias quanto para o objeto do discurso, de maneira que nenhum enunciado está direcionado para o nada, sendo que se realiza a partir de três fatores, quais sejam, a alternância dos sujeitos do discurso, a expressividade e a conclusibilidade. Além disso, trazemos considerações no que diz respeito aos gêneros do discurso, sendo que levamos em conta seus três elementos constitutivos, ou seja, conteúdo temático, estilo e construção composicional, sendo que desmembramos cada elemento de maneira a evidenciar as particularidades de cada um, sem descurar do fato de que somente existem enquanto um todo. Acerca do enunciado, entendemos que esse conceito está diretamente relacionado com as noções de gêneros do discurso, valorização, ideologia e discurso.

Finalmente, dedicamo-nos às considerações referentes aos elementos léxico- gramaticais constitutivos do enunciado. De acordo com as considerações apresentadas por Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]), Bakhtin (2011 [1979]), Medviédev (2012 [1928]), Bakhtin (2013) e Volochínov (2013 [1925/1930]) e reenunciadas na presente discussão, a realização do enunciado mobiliza o som expressivo da palavra, a seleção dos elementos, bem como a distribuição no todo do enunciado. Também levantamos questões referentes às distinções entre o estudo da oração e do enunciado. Essa noção está relacionada com os conceitos de discurso, enunciado, gêneros do discurso e valorização. Ao final, ratificamos a tese de que o Círculo apresenta um consistente e elucidativo quadro de orientação teórico-metodológica para uma abordagem sociológico-dialógica para a análise da língua(gem) à luz da materialidade do enunciado.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, R. **Prática de análise linguística/semiótica de base dialógica:** reflexões para leitores iniciantes. São Carlos: Editora Pedro e João, 2022. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/a-pratica-de-analise-linguistica-semiotica-de-base-dialogica-reflexoes-para-leitores-iniciantes/>

ACOSTA PEREIRA, R; RODRIGUES, R; COSTA-HUBES, T.C; **Prática de análise linguística/ semiótica (pal/s) nas aulas de língua portuguesa:** entre a tradição e a mudança. São Carlos: Editora Pedro e João, 2024. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/pratica-de-analise-linguistica-semiotica-pal-s-nas-aulas-de-lingua-portuguesa-entre-a-tradicao-e-a-mudanca/>

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V.). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Prefácio de Roman Yakobson; apresentação de Marina Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Fratesch Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnki e Carlos Henrique Cruz. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino de línguas.** Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1942-1945].

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética:** a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1975].

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531>. Acesso em: 31 mar. 2025.

FARACO, C. A. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia.** São Paulo: Contexto, 2009, p. 95-111.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRILLO, S. V. de C. A noção de 'tema do gênero' na obra do Círculo de Bakhtin. *Estudos Linguísticos XXXV*, p. 1825-1834, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução do russo por Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: Abordagem teórico-prática. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: BONINI, A.; MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

VOLOCHÍNOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1925/1930].

SUMÁRIO

7

Lucas de Souza Machado

**A PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO
LINGUÍSTICA E SEU LUGAR
NA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-436-0.7

INTRODUÇÃO

A pedagogia da variação linguística é um método de ensino que reconhece e respeita a individualidade dos seus alunos, com o objetivo de promover a valorização e o respeito à diversidade linguística na sala de aula. Com este trabalho, busco fazer uma análise documental acerca da maneira como a pedagogia da variação linguística é abordada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e até que ponto contribui para o ensino de língua portuguesa na sala de aula.

Este trabalho se justifica e se faz pertinente para os estudos sociolinguísticos uma vez que investiga como a BNCC aborda e orienta a pedagogia da variação linguística no ensino básico, ampliando o diálogo entre universidade e educação básica, além de colaborar como material teórico para formações continuadas e discussões acerca do tema.

E para tanto, em um primeiro momento, farei uma contextualização teórica com vistas a elucidar e discutir o que é a BNCC e quais são os conceitos de seus termos, tais como: áreas de conhecimento, competências, habilidades, etapas, níveis e eixos formativos. Abordarei suas partes, sua organização, motivações pedagógicas e legais, bem como sua importância na educação nacional. Em seguida, apresentarei uma reflexão sobre o conceito de variação linguística e pedagogia da variação linguística. Por fim, discorrerei sobre a pedagogia da variação linguística e seu lugar e papel na BNCC, ou seja, sua contribuição para o ensino de língua portuguesa, de acordo com o que é mencionado nesse documento normativo, que acredito ser um documento respeitador da diversidade linguística no Brasil.

Destaca-se que, para esta pesquisa, foi consultada não apenas a BNCC, mas também os trabalhos realizados pelo Portal GESTRADO – UFMG, que contribuíram para a compreensão de alguns termos relacionados à pesquisa, além dos estudos de Almeida e Bortoni-Ricardo (2023); Bortoni-Ricardo *et al.* (2014); Bagno (2017); Calvet (2002); Gerhardt e Amorim (2019); Rodrigues e Leal (2021) e Zilles e Faraco (2015).

A BNCC E A PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um “documento 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” (Brasil, 2018, p. 9) A BNCC foi aprovada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e é obrigatória para todas as escolas de educação básica públicas e privadas do Brasil.

A título de elucidação, destaco aqui que a BNCC é organizada em cinco partes: Introdução; Estrutura da BNCC; Etapa da Educação Infantil; Etapa do Ensino Fundamental e, por fim, a Etapa do Ensino Médio. Ademais, apresento no quadro abaixo alguns dos termos utilizados na BNCC que permitem uma ampliação do repertório linguístico e nos oportuniza uma melhor leitura do documento propriamente dito, sendo os seguintes:

Quadro 1 – Conceitos introdutórios para uma melhor leitura do documento normativo.

Termos	Conceitos
Competência	Capacidade de mobilizar, articular e aplicar, de forma integrada, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do mundo do trabalho e da cidadania.
Habilidades	Refere-se à aplicação produtiva desse conhecimento, é saber fazer, ou seja, está relacionada à capacidade do indivíduo de instaurar conhecimentos e utilizá-los em uma ação.
Área do conhecimento	É um conjunto de componentes curriculares relacionados por um mesmo campo de saberes.
Componente curricular	Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia, História, entre outros.
Eixos formativos	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).
Etapas de ensino	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Objetos de conhecimento	São compreendidos como conteúdos, conceitos e processos, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

Fonte: Brasil (2018), adaptado pelo autor (2024).

Como pode ser observado, os termos apresentados no quadro acima refletem atualizações em conceitos já conhecidos pelos docentes, como por exemplo, “componente curricular” que outrora fora chamado de “matéria” e/ou “disciplina”, ou ainda, “objetos de conhecimento” que eram chamados de “conteúdos”, tais atualizações, de certo modo, ditam o novo perfil do Ensino Básico assim como termos que foram incorporados, como: os campos de

atuação social que são contextualizações das práticas de linguagem no Ensino Médio em Língua Portuguesa, que são apresentados a seguir no quadro 2.

Quadro 2 – Os campos de atuação social da BNCC

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Brasil (2018, p. 501).

O objetivo destes campos é garantir que a educação não seja apenas transmissora de conhecimentos específicos, mas possibilite aos alunos de participarem em diferentes áreas da sua vida, tanto na escola como fora dela, promovendo o ensino ao longo da vida. A BNCC vincula habilidades sociais à educação para ajudar os alunos a se tornarem membros ativos e completos de uma comunidade em mudança, ou seja, o currículo concentra-se nessas áreas para destacar que o ensino vai além, visando preparar plenamente os alunos para os diversos desafios e setores da vida. Cada competência e habilidade está relacionada a algum campo do conhecimento da vida do estudante, seja vida pública, pessoal, práticas de estudo e pesquisa, entre outros.

Os termos, apresentados no quadro 1 e 2, são partes fundamentais para que compreendamos o perfil da BNCC, assim como os

marcos legais motivadores do documento que promovem um percurso histórico para o que temos hoje como a Base Nacional Comum Curricular, desta forma, a seguir traçamos o percurso histórico para a construção da BNCC.

O primeiro documento a compor esse percurso é a Constituição Federal de 1988 (CF/1998), que em seu Artigo 205, reconhece que: “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). E, no Artigo 210, estabelece que sejam “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).

O segundo documento que colabora com o percurso histórico da BNCC é a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), no Inciso IV de seu Artigo 9º, em que 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 mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

Ainda em seu Artigo 26, a LDB 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).

Ambos os documentos, a CF/1998 e a LDB, asseguram que: “as competências e diretrizes são comuns e os currículos são diversos” (Brasil, 2018).

Em 2010, foi promulgada pelo Conselho Nacional de Educação “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (Brasil, 2010), que os documentos anteriores já destacavam como pertinência.

Em 2014, a Lei nº 13.005 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), destaca a importância de se:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014).

Essa pactuação interfederativa que versa o PNE soma aos documentos anteriores favorecendo uma Educação equitativa e plural. Na mesma esteira, em 2017, a Lei nº 13.415, força a LDB a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação: direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio e competências e habilidades. Trata-se, portanto, de “maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, 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, 2018).

Tais marcos constroem de maneira coletiva e democrática o percurso histórico da BNCC, que por sua vez estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos alunos de maneira equitativa e de qualidade.

ANÁLISE DOCUMENTAL ACERCA DO TRATAMENTO DA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DENTRO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O termo *variação linguística* refere-se às “formas linguísticas que representam alternativas diferentes de se dizer a mesma coisa” (Bagno, 2017, p. 470). Em outras palavras, a variação linguística é a heterogeneidade da língua e acontece em diferentes níveis, podendo ser: fonética-fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical, estilístico-pragmático¹.

Dessa forma, a pedagogia da variação linguística é a abordagem que visa a reeducação sociolinguística que “só acontecerá quando, a partir daquilo que o estudante já sabe muito bem (ou seja, falar sua língua materna), o professor incentivá-lo a realizar reflexões a respeito da língua e conhecer os juízos de valor sociais (suas crenças) sobre a própria língua” (Marques e Baronas, 2015, p. 15).

Este é o grande desafio: levar a pedagogia da variação linguística e as reflexões sociolinguísticas para a sala de aula, uma pedagogia que valorize o individual e todo o conhecimento linguístico que o falante trás de casa e de suas vivências pessoais e coletivas.

uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação (Faraco, 2008, p. 108).

1 Ler: Bagno, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007, p. 35-58.

A intenção de se trabalhar com uma proposta baseada na pedagogia da variação linguística quer dizer que se abre espaço para que haja no aprendizado dos estudantes e até mesmo nos docentes o reconhecimento da heterogeneidade linguística no Brasil. Esse reconhecimento pode ajudar a evitar equívocos como: “aquela fala é certa e aquela outra é errada”, “não é assim que se fala”, “língua portuguesa é muito difícil” ou “eu não sei falar direito” e até mesmo “não sei falar português”.

Dentro do escopo de reflexão e análise do documento normativo BNCC, busquei pelas expressões “variação linguística” (14 aparições); “variedade linguística” (8 aparições) e variedades linguísticas (11 aparições), intencionando averiguar no documento as diferentes formas de mencionar o trabalho a partir da pedagogia da variação linguística. Além disso, organizei a análise fazendo as reflexões a partir das menções dos termos pelas páginas em que eles estão sendo citados.

A primeira menção é ao termo “variedade linguística”. Nessa habilidade que compõe o eixo “produção de textos” – estratégias de produção – a BNCC faz um aporte acerca do que são os eixos e como eles compõem a área de conhecimento “linguagens” e, em uma tentativa de organizar as práticas de produção de textos que poderão ser realizadas em sala de aula, apresentam a tabela, a seguir, na qual o termo “variedade linguística” é mencionado.

Imagem 1 – Menção ao termo “variedade linguística” na BNCC

<p>Estratégias de produção</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, <i>reescrita/redesign</i> e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. • Utilizar <i>softwares</i> de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.
---------------------------------------	---

Fonte: Brasil (2018, p. 78).

Nessa estratégia, o documento conduz o docente a práticas de produção de textos, independentemente da modalidade. Durante a produção, devem ser desenvolvidas várias estratégias, incluindo a adequação à variedade linguística apropriada ao contexto. Essa estratégia é, por si só, bastante desafiadora. Contudo, toda prática de produção de texto deve ser de fato pautada pela adequação ao contexto.

Não há sugestões específicas, porém, na estratégia de adequação à variedade cabe ao professor conduzir uma reflexão acerca do uso da linguagem (formal ou informal) e modalidade do texto (oral ou escrito).

As próximas menções encontradas nas buscas realizadas são as expressões: “variedades linguísticas” (imagem 2) e “variedade linguística” (imagem 3) apresentadas, respectivamente, uma vez e duas vezes. Vejamos, a seguir:

Imagem 2 – Menção ao termo “variedades linguísticas” na BNCC

Relação entre fala e escrita

- Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.
- Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.
- Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: Brasil (2018, p. 80).

Nessa primeira menção, a BNCC está tratando de traçar alguns objetivos no tocante à relação entre fala e escrita que compõem o Eixo da Oralidade que, por sua vez, “compreende as práticas de linguagem 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” (Brasil, 2018, p. 78). Então, esse objetivo de refletir acerca das variedades linguísticas adequadas ao contexto, considerando o eixo oralidade, é fundamental que seja feito em sala de aula, visto que a pedagogia da variação é favorável a essas reflexões que geram adequação do uso no contexto.

Contudo, não há menções ou sugestões de como se fazer e nem materiais de apoio para que essa reflexão aconteça de maneira a não gerar preconceito.

Imagem 3 - Menção ao termo “variedade linguística” na BNCC

O **Eixo da Análise Linguística/Semiótica** 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.

Fonte: Brasil (2018, p. 80).

Na segunda menção, a BNCC se refere à variedade linguística como sendo um componente importante do eixo de análise linguística/ semiótica (imagem 3) da modalidade oral da língua. Isso é, ao analisar uma produção oral do ponto de vista linguístico/semiótico espera-se que sejam analisados, dentre outros elementos, a variedade linguística adotada durante a produção.

Imagem 4 - Menção aos termos “variação linguística e variedades linguísticas” na BNCC

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

Fonte: Brasil (2018, p. 81).

Ainda no eixo da análise linguística/semiótica, como exposto na imagem 4, aparecem as expressões “variação linguística” e “variedades linguísticas”. Aqui, considero uma parte bastante relevante, haja vista que há, nessas menções, ênfase na reflexão acerca da mudança e da variação linguística. Além disso, há a declaração de que variação e mudança linguística são inerentes a todo sistema linguístico. Nesse contexto, as variedades linguísticas estão atreladas ao valor social atribuído a elas. Esses também se relacionam com preconceitos e estigmas, por isso devem ser tematizados. Assim, na acepção apresentada, fica implícito que o professor precisa ter conhecimentos sociolinguísticos prévios. Entretanto, não são sugeridos dados, fontes de pesquisa ou subsídio teórico para que essas reflexões sejam, de fato, pertinentes, críticas e didáticas, o que certamente é prejudicial.

Imagem 5 - Variação linguística e Variedades linguísticas na BNCC

Variação linguística

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

Fonte: Brasil (2018, p. 83).

Na sequência das buscas realizadas, apresento a imagem 5 que é um recorte de um quadro referente a todos os campos dos conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, pontuação,

conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros que compõe o ensino de língua portuguesa, tais habilidades não são específicas de um ano, seja fundamental ou médio, mas de todos.

As habilidades de conhecer as variedades linguísticas” e “discutir no fenômeno da variação, estigmas e preconceitos”, carregam consigo uma amplitude e complexidade. Assim, caberá, nesse caso, ao professor, para atender à prescrição, sem nenhuma sugestão, ou instrução de como fazer, realizar análises, questionamentos e discussões acerca da mudança linguística, dos fenômenos linguísticos e dos níveis de variação. Há a necessidade de que o professor tenha um aparato teórico satisfatório acerca dos pressupostos variacionistas.

Imagem 6 - Variação linguística e Variedades linguísticas nas Competências de Língua Portuguesa

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. 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.
2. 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.
3. 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 compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da **variação linguística**, demonstrando atitude respeitosa diante de **variedades linguísticas** e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. 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.

Fonte: Brasil (2018, p. 87).

Ainda com a atenção voltada para o surgimento das expressões “variação linguística” e “variedades linguísticas” na BNCC, foi possível observar que as menções que surgiram na sequência (imagem 6) estavam entrelaçadas às competências específicas de língua portuguesa para todo o ensino fundamental. Cabe, nessa competência, que o professor se valha de conhecimentos acerca de fenômenos linguísticos sem cometer preconceito linguístico. Isso não é uma tarefa fácil, exige mudança de postura e certamente um arcabouço teórico adequado. É preciso que o docente consiga teorizar sobre variação linguística sem se prender à questão do certo ou errado, compreendendo os fenômenos sem julgá-los marginalizadamente.

Dentre as 10 competências específicas para o ensino fundamental, dou destaque, nesta pesquisa, à competência 4, porém, ao observar a imagem 6, a qual fiz um recorte intencional das cinco primeiras competências, percebo que, além das menções aos termos pesquisados/selecionados, as competências abarcam noções e pressupostos como identidade cultural, heterogeneidade, produção de textos orais, variação e estilo de linguagem que são elementos que compõem também, de certa forma, a pedagogia da variação linguística. Essa área que desenvolve habilidades do ponto de vista sociolinguístico.

Ao tratar da alfabetização e da construção de conhecimento dos fonogramas (imagem 7), a BNCC menciona que há três conhecimentos fundamentais a serem desenvolvidos na criança: as relações e diferenciações entre as variedades da língua escrita e oral; os tipos de relações fono-ortográficas do português brasileiro e a perspectiva fonológico e estrutural da sílaba do português brasileiro.

SUMÁRIO

Imagem 7 – Variedade linguística e relações fonográfêmicas na BNCC

Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonográfêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementarmente o conhecimento da ortografia do português do Brasil. Na construção desses conhecimentos, há três relações que são muito importantes: a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fonó-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica).

Mencionamos a primeira relação ao dizer que a criança está relacionando com as letras não propriamente os fonemas (entidades abstratas da língua), mas fones e alofones de sua **variedade linguística** (entidades concretas da fala).

Fonte: Brasil (2018, p. 91).

De modo geral, a BNCC aborda positivamente a variedade linguística e a reconhece como uma característica natural da língua portuguesa. Nesse sentido, é importante destacar também que o documento trata as questões de variação de uma maneira que exige que o professor de língua portuguesa tenha conhecimentos acerca dos conceitos e pressupostos sociolinguísticos, da pedagogia da variação linguística, teoria da variação e da mudança.

Tais conhecimentos precisam também fazer parte do arcabouço teórico do pedagogo, uma vez que é de incumbência desse docente o ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental (Séries Iniciais). Veja a imagem 8.

Imagem 8 – Variação e variedades linguísticas no Ensino Fundamental I

Variação linguística	(EF35LP1) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.
----------------------	--

Fonte: Brasil (2018, p. 112-113).

Nessa tabela, contida em duas páginas do documento, estão as práticas de linguagem (nesse caso, oralidade), o objeto de conhecimento (variação linguística) e a habilidade a ser desenvolvida no ensino fundamental I – Séries Iniciais (EF35LP11)², de responsabilidade de um profissional habilitado em pedagogia.

Na habilidade exposta, o estudante precisará ouvir textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos. Todavia, não há sugestões de quais textos falados, locais de pesquisa ou busca, o professor poderá se valer. Afirma-se, apenas, que é uma habilidade essencial a ser desenvolvida logo no ensino fundamental I (1º ao 5º ano), visto que essas atividades de escuta são exercícios de autoconsciência e reflexão, fundamentais para o desenvolvimento crítico-reflexivo do indivíduo.

Imagem 9 – Variedades linguísticas (EF35LP22)

(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.

Fonte: Brasil (2018, p. 133).

A habilidade 22, de língua portuguesa, a ser desenvolvida do 3º ao 5º ano faz parte do campo artístico e literário “de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (Brasil, 2018, p. 132), permitindo que o estudante possa apreciar plenamente a riqueza e a complexidade de uma obra literária.

2 Sobre os códigos apresentados na BNCC, a exemplo do EF35LP11, cabe lembrar que “EF” indica Ensino Fundamental, os primeiros numerais indicam que a habilidade é destinada a determinados anos escolares, “LP” refere-se ao componente curricular de Língua Portuguesa, e os últimos numerais representam a sequência da habilidade dentro desse componente e etapa. Assim, essa habilidade é para o Ensino Fundamental, 3º ao 5º ano, Língua Portuguesa, habilidade 11.

A próxima imagem (imagem 10) expõe uma habilidade a ser desenvolvida no ensino fundamental I, especificamente do 3º ao 5º ano. Veja:

Imagem 10 - Variedades linguísticas - (EF35LP30)

(EF35LP30) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.

Fonte: Brasil (2018, p. 135).

Essa habilidade, acerca da variação linguística do ponto de vista da análise linguística e semiótica, tem como foco o objeto de conhecimento “discurso direto e indireto”.

As imagens 11, 12 e 13 apresentam habilidades do ensino fundamental Séries finais – (6º a 9º) dentro do campo jornalístico e midiático de produção de textos e textualização. Observe:

Imagem 11 - Variedade linguística - (EF69LP07)

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.

Fonte: Brasil (2018, p. 143).

Imagem 12 - Variedade linguística - (EF69LP12)

(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.

Fonte: Brasil (2018, p. 145).

Imagem 13 – Variedade linguística – (EF69LP47)

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das **variedades linguísticas** (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

Fonte: Brasil (2018, p. 159).

A variação linguística, em ambos os casos, é um termo a ser abordado a partir do viés transversal, isso é, durante a abordagem da diferenciação de discursos, produção e planejamentos textuais. Assim, caberá ao professor explicar o uso da variedade linguística, sua adequação ao contexto, efeitos de sentido, promovendo reflexão do ponto de vista sociolinguístico, provando que a BNCC está em acordo com a pedagogia da variação linguística. No entanto, como o professor de língua materna poderá ser esse agente da educação libertadora reconhecendo na linguagem dos estudantes pontos consolidados e pontos a desenvolver sem incorrer em preconceito linguístico?

Essa indagação demonstra como o trabalho com a pedagogia da variação linguística, ainda, é algo bastante desafiador para o contexto de sala de aula. Dialogue com a habilidade (EF69LP50), imagem 14.

Imagem 14 – Variação linguística – (EF69LP50)

(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romaneadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de **variação linguística** (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.

Fonte: Brasil (2018, p. 159).

Explicitar marcas de variação linguística dentro das produções textuais dos alunos exige que o professor tenha conhecimento prévio acerca do que sejam dialetos, registros e jargões e que ele

consiga indicar essas marcas dentro dos textos dos próprios alunos, promovendo a elaboração dessas produções. Em outras palavras, não basta conhecer os postulados sociolinguísticos, mas também ter um vasto conhecimento de gênero e produção textual e aliá-los à reflexão (sócio)linguística. Uma tarefa desafiadora e que exigirá do docente bastante estudo e empenho acerca das produções dos alunos, sem a “velha” mania de correção e sim de “demonstração” das marcas obtidas durante as produções.

As imagens a seguir (15 e 16) não apresentam nenhuma menção aos termos selecionados na busca inicial – variação, variedade(s) linguística(s) –, porém é importante explicar que tais habilidades: (EF69LP55), (EF69LP56) – da imagem 15, de 6º a 9º ano – e (EF09LP12) – da imagem 16, específica de 9º ano –, apresentam o título “variação linguística”, que é um objeto de conhecimento a ser trabalhado do 6º ao 9º ano, esse sim aparece na busca inicial, mas por conta da qualidade da imagem optei por não apresentar, como contamos com *prints* da tela a imagem não ficou satisfatória:

Imagem 15 - Variedades da língua falada - (EF69LP55)

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

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

Fonte: Brasil (2018, p. 160).

Imagem 16 - Estrangeirismos - (EF09LP12)

(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.

Fonte: Brasil (2018, p. 190).

Portanto, três habilidades (EF69LP55, EF69LP56 e EF09LP12) que todo estudante deve desenvolver, uma vez que promovem a justiça, a inclusão e o respeito à diversidade linguística do Brasil,

suscitando práticas linguísticas mais reflexivas, lidando de forma eficaz com o preconceito linguístico, que é um tipo de discriminação que marginaliza indivíduos e grupos com base em sua língua.

As próximas quatro menções encontradas estão relacionadas ao ensino de língua inglesa, não me atarei a discorrer sobre elas, neste estudo, visto a amplitude da discussão, mas apresentarei, a seguir, na imagem 17, para comprovar que não é apenas a língua portuguesa que apresenta variação linguística.

Imagem 17 – “Variação linguística” em Língua Inglesa

O eixo **Conhecimentos linguísticos** consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês. Para além da definição do que é certo e do que é errado, essas descobertas devem propiciar reflexões sobre noções como “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade”, levando o estudante a pensar sobre os usos da língua inglesa, questionando, por exemplo: “Essa forma de usar o inglês estaria ‘adequada’ na perspectiva de quem? Quem define o que é o ‘correto’ na língua? Quem estaria incluído nesses usos da linguagem? Quem estaria silenciado?” De modo contrastivo, devem também explorar relações de semelhança e diferença entre a língua inglesa, a língua portuguesa e outras línguas que porventura os alunos também conheçam. Para além de uma comparação trivial, com vistas à mera curiosidade, o transitar por diferentes línguas pode se constituir um exercício metalinguístico frutífero, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a outras línguas, que não apenas o inglês.

EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.

A língua inglesa no mundo

A língua inglesa como língua global na sociedade contemporânea

Comunicação intercultural

Variação linguística

(EF07LI22) Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a **variação linguística** como fenômeno natural das línguas.

(EF07LI23) Reconhecer a **variação linguística** como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.

Fonte: Brasil (2018, p. 245, 254-255).

Antes de me debruçar na análise da parte relacionada ao Ensino Médio, vale destacar que as habilidades apresentadas nas próximas imagens (18, 19 e 20) são mencionadas como habilidades a serem trabalhadas durante os três anos do ensino médio, o que, a meu ver, é enriquecedor. Essas abordagens contribuem para a formação integral dos alunos, ajudando-os a se tornarem cidadãos críticos, conscientes e capazes de atuar em uma sociedade plural e diversa. Veja, a seguir:

Imagem 18 - “Variação linguística” no Ensino Médio

(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da **variação linguística** e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.

Fonte: Brasil (2018, p. 507).

Como se pode perceber, a variação linguística no Ensino Médio, como ilustrado na imagem 18, é sobre o tratamento da gramática durante os três anos do Ensino Médio. Essa talvez seja a habilidade mais complexa da BNCC. Ela exige que o professor tenha leitura de gramática tradicional e gramáticas de uso contemporâneo, percebendo abordagens. Ademais espera-se que o professor analise o fenômeno da variação linguística nessas gramáticas e ainda, junto com o alunado, durante os três anos do ensino médio, discutam motivações e predomínios da norma-padrão, além de conduzir o estudante ao conhecimento do que seria a norma padrão. Ou seja, é uma tarefa árdua, uma vez que não é explicitado como proceder, e não há sugestões normativas. Também não há o estabelecimento de níveis a serem alcançados em cada respectivo ano. Não há suposições de onde deixar o “gancho” para o próximo ano e até mesmo, em alguns casos, para o próximo colega.

Há aqui, também, a necessidade que o professor seja um pesquisador e, ademais, um crítico da própria língua, mas não de maneira comum e superficial, mas sim científica e reflexiva. Somente a partir desses conhecimentos e atitudes é que o professor promoverá tais conhecimentos e criticidade no estudante. Em outras palavras, é preciso conhecer para reconhecer e analisar. A dificuldade se acentua no ponto da análise, pois o professor precisa conduzir comparações e reflexões no tocante ao próprio ensino daquilo que é “padrão” ou não.

Imagem 19 - “Variedades linguísticas” no Ensino Médio

(EM13LP10) Analisar o fenômeno da **variação linguística**, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de **variedades linguísticas** de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às **variedades linguísticas** e o combate a preconceitos linguísticos.

Fonte: Brasil (2018, p. 508).

Ainda sobre as habilidades sugeridas aos alunos do Ensino Médio, na imagem 19, é possível observar que a habilidade 10, de língua portuguesa, deve ser explorada durante os três anos dessa etapa. Nessa habilidade, espera-se que o professor compreenda e explique as diferentes variações da língua e seus níveis, além de suas dimensões: regional, histórica, social, etária, destacando a língua como um fenômeno dinâmico e em constante mudança, o que é justamente o papel da pedagogia da variação linguística. Ademais, o docente precisará levar os estudantes a refletirem sobre usos valorizados (de prestígio) ou menosprezados (estigmatizados), analisando os fatores que contribuem para essas percepções, como o poder socioeconômico e a influência cultural.

Para concluir essa análise da BNCC, no que diz respeito às buscas pelas expressões “variação linguística”, “variedade linguística” e variedades linguísticas, apresento a imagem 20.

Imagem 20 – “Variedade linguística” no Ensino Médio

(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à **variedade linguística** apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à **variedade linguística** empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).

Fonte: Brasil (2018, p. 509).

Nessa imagem, 20, a habilidade EM13LP15 apresenta a necessidade de desenvolver a capacidade dos alunos de considerar múltiplos fatores contextuais na produção textual, desde a adequação ao gênero e ao público até a escolha da variedade linguística apropriada. Além disso, garantir que os alunos compreendam e apliquem aspectos notacionais corretos, como ortografia, pontuação e concordância.

A multiplicidade de mídias e formatos textuais também exige um domínio técnico e criativo diversificado, tornando essencial o uso de práticas pedagógicas que englobem revisão, edição e reescrita para aprimorar a qualidade dos textos produzidos. Essa

habilidade, a meu ver, é ampla e, também, complexa. Assim, pode ser individualmente trabalhada, ao longo dos três anos, por pelo menos dois ou mais bimestres.

A habilidade EM13LP16, também apresentada na imagem 20, exige a capacidade dos alunos de produzir e analisar textos orais que sejam adequados aos contextos de produção, considerando a forma composicional e o estilo do gênero em questão, apresentando nesse caso um desafio, que é justamente produzir esses textos orais, uma vez que não há sugestões para tal. Não obstante, é preciso garantir a compreensão, a progressão temática, escolha da variedade linguística apropriada, modulação de voz, entonação, ritmo, altura, intensidade e respiração, aspectos técnicos, que exigem prática e consciência. Integrar todos esses elementos, de forma coesa e natural, demanda abordagens pedagógicas que combinam teoria e prática, promovendo um ambiente de aprendizado dinâmico e interativo o que muitas vezes não é a realidade das escolas brasileiras. O que me faz pensar que há muito a ser dito, refletido, pesquisado e observado acerca da BNCC e sua relação com a pedagogia da variação na prática real em sala de aula, a partir de estudos de caso, por exemplo, ou até mesmo por meio dos relatos de professores, entre outras formas de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC exige que os professores de língua portuguesa tenham competências para ler criticamente, refletir e sobretudo sejam investigadores, pesquisadores e que não se acomodem apenas com os conhecimentos adquiridos no período da graduação ou pós.

A variação linguística é abordada em práticas de linguagem unicamente no eixo da oralidade, nos anos iniciais do ensino

fundamental. Nos anos finais, 6º ao 9º ano, é abordada em práticas de linguagem, nos eixos da análise linguístico-semiótica, produção textual e oralidade. Entretanto, a variação linguística é uma habilidade específica de análise linguístico-semiótica. Os alunos do ensino médio estudam a variação como objeto de conhecimento para todas as práticas linguísticas, incluindo os estudos de leitura, compreensão auditiva, oral, escrita, multissemiótica e linguística, destacando a transversalidade da pedagogia da variação.

Fica evidente que para a BNCC a variação linguística é natural a todas as línguas e que há diretrizes para que seja abordada a diversidade na sala de aula, visando a promoção da justiça e evitando discriminação linguística, mas a implementação dessa abordagem é altamente desafiadora em termos práticos. Para isso, os professores devem ter uma satisfatória gama de conhecimentos acerca da sociolinguística, da variação linguística, da pedagogia da variação e inclusive de linguística.

É certo que todo professor de língua portuguesa, em algum momento, deve ter estudado questões sobre linguística, mas perceber o âmbito social dentro da linguística é um ato de reflexão acadêmica. Mesmo que Calvet afirme que a “sociolinguística é a linguística” (Calvet, 2002, p. 24), não há, no entanto, sugestões práticas ou subsídios para pesquisa do ponto de vista didático pedagógico e certamente o desafio maior é aliar toda essa pesquisa ampla que o professor deve fazer com sua carga horária, com a realidade da escola, com sua realidade pessoal, com a realidade das famílias.

Trabalhar a diversidade linguística é reconhecer a pluralidade de formas de falar a língua. Contudo, há a necessidade de gerar no alunado a reflexão crítica e aguçar inclusive a curiosidade linguística. Tudo isso é, de fato, complexo, a depender do ambiente em que esses estudantes estão inseridos. Não é apenas “deixar” eles falarem como falam, é promover um ensino capaz de fazê-los observar e refletir sobre os usos, as formas, as comunidades linguísticas, a diacronia

da língua e, em algumas escolas, ainda cumprir burocracias e atingir metas para que o aluno alcance resultados positivos em provas externas. O caminho é árduo, os desafios são vários, mas é preciso não cansar e, como diria Paulo Freire, “esperançar” na luta por um ensino equitativo, plural, respeitador e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Joyce Elaine. BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Variação linguística na escola**. São Paulo: Contexto, 2023.
- AMORIM, Marcel Alvaro de. GERHARDT, Ana Flavia Lopes Magela. **A BNCC e o ensino de língua e literaturas**. Campinas/SP: Pontes, 2019.
- BAGNO, Marcos. **Dicionário Crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2017.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 22-24, 14 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – **PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 de jul. de 2024.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: Desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUES, Taciane Marcelle; DE ALMEIDA BARONAS, Joyce Elaine. Pedagogia da variação linguística: por uma abordagem heterogênea da língua a fim de minimizar o preconceito linguístico. **Signum**: Estudos da Linguagem, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 283–308, 2015. DOI: 10.5433/2237-4876.2015v18n1p283. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/20340>. Acesso em: 15 jul. 2024.

RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti. LEAL, Telma Ferraz. **A BNCC em foco**: discussões sobre ensino de língua portuguesa. Campinas/SP: Pontes, 2021.

ZILLES, Ana Maria Stahl. FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística**: língua diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015.

SUMÁRIO

8

Adriano Braga Bressan

Diogo Burlamaqui

**O USO DA LINGUAGEM
NÃO BINÁRIA NA HISTÓRIA
EM QUADRINHOS
“O IMORTAL HULK”:**

**REFLEXÕES LINGUÍSTICAS,
POLÍTICAS E SOCIAIS**

A CULTURA DE MASSA

Analisar uma alteração cultural é uma tarefa incomum, principalmente quando se têm forças opostas que tentam a todo momento impedir algo que se mostra inevitável. Quando falamos de cultura de massa, podemos nos ater a toda e qualquer expressão artística que seja representativa de determinados grupos e expressões. Da antiguidade clássica aos *doramas* tão comuns em plataformas de *streaming* como a Netflix, toda obra de arte tem seu valor e não se deve, como comumente é feito, classificá-las em arte boa (ou arte maior) ou arte ruim (ou arte menor). O próprio autor de quadrinhos Bill Waterson, de maneira metalinguística, teceu críticas sobre a forma como a arte recebe a alcunha de maior e menor de modo um tanto quanto incompreensível.

SUMÁRIO

Figura 1 - A metalinguagem presente na tirinha de Bill Waterson



Fonte: Disponível em: <https://blogdogutemberg.blogspot.com/2012/07/natureza-humana-pela-otica-de-calvin-3.html>. Acesso em: 23 jun. 2024.

Assim como o representado, podemos perceber que fruir esteticamente de uma obra é um ato que requer do interlocutor (ou fruidor) comportamentos pré-determinados que o façam compreender a função, objetivos, causas e consequências das produções. A grande dificuldade é convencer o público médio que esta arte é, de fato, representativa dos discursos que retomam. Podemos afirmar, de início, que ao referir-se a alguns comportamentos sociais,

a cultura massificada adianta o processo de compreensão social e estabelece marcas que comprovam o quanto estes comportamentos são discutidos mundo afora. Um grande exemplo é a premiação anual de filmes na academia do Oscar, em que os dramas que concorrem à premiação são bastante representativos das questões que têm sido recorrentemente discutidas em diferentes âmbitos da sociedade.

Uma afirmação deve ser feita como premissa deste texto: toda questão estética que seja uma representação cultural é também política. E se as expressões se fazem políticas, havemos de concordar que diferentes políticas podem ser o meio de inserir os mais diferentes problemas no escopo cultural. Jacques Rancière (2009) associa a questão estética da obra de arte com a política, e a contextualiza da seguinte maneira:

[...] assinalam a forma como a “estética” pôde tornar-se, nos últimos vinte anos, o lugar privilegiado em que a tradição do pensamento crítico se metamorfoseou em pensamento de luto. A reinterpretação da análise kantiana do sublime transpunha para a arte o conceito que Kant havia situado além da arte, para com isso melhor fazer da arte um testemunho do encontro com o irrepresentável que desconcerta todo pensamento – e a partir daí, um testemunho contra a arrogância da grande tentativa estético-política do devir-mundo do pensamento (Rancière, 2009, p. 12).

O autor, no contexto da obra mencionada, estabelece que a partilha do sensível (título da obra) é, “ao mesmo tempo, um *comum* partilhado entre partes exclusivas” (Rancière, 2009, p. 15). Ainda prossegue nesta linha de raciocínio ao postular que “As práticas artísticas são ‘maneiras de fazer’ que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade.” (Rancière, 2009, p. 17). No entanto, o grande ponto a ser destacado neste artigo é a forma como o autor associa a realidade com a ficção.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

O real precisa ser ficcionado para ser pensado. Essa proposição deve ser distinguida de todo discurso – positivo ou negativo – segundo o qual tudo seria “narrativa”, com alternâncias entre “grandes” e “pequenas” narrativas. A noção de “narrativa” nos aprisiona nas oposições do real e do artifício em que se perdem igualmente positivistas e desconstrucionistas (Rancière, 2009, p. 58).

Assim, para fins deste texto, haverá a imposição de que a cultura de massa é a expressão que garante que a sociedade esteja a par do que está acontecendo naquele momento. Podemos afirmar que há uma retroalimentação entre as duas partes: a indústria cultural¹ recebe insumo temático, estético e político advindo de mazelas, problemas e/ou meros ocorridos sociais ao mesmo tempo em que a sociedade consome estes objetos de maneira a refletir sobre eles e sentir-se representado pelos olhos de diferentes artes e artistas.

Delineada a importância de se pensar o enredo da obra de ficção como elemento preponderante na análise das mudanças comportamentais e/ou políticas de nosso tempo, no nosso caso mais especificamente sob a alcunha da mudança linguística, devemos entender a necessidade de se considerar o viés histórico de como esse modelo de cultura nos serve de *corpus* analítico. Para tanto, a história cultural (HC) se debruça sobre as interpretações que advêm do simbólico.

O terreno comum dos historiadores culturais pode ser descrito como a preocupação com o simbólico e suas interpretações. Símbolos, conscientes ou não, podem ser encontrados em todos os lugares, da arte à vida cotidiana, mas a abordagem do passado em termos de simbolismo é apenas uma entre outras. Uma história cultural das calças, por exemplo, é diferente de uma história econômica sobre o mesmo tema, assim como uma história cultural do parlamento seria diversa de uma história política da mesma instituição (Burke, 2021, p. 09).

1 Apesar de utilizarmos o termo cunhado pela escola de Frankfurt, não há intenção de nos aprofundarmos neste conceito neste capítulo.

A partir do estabelecimento sobre o que versa a HC, há um caminho que pode ser trilhado ao adentrarmos o campo das histórias em quadrinhos enquanto movimento artístico que adentrou a sociedade a partir de 1938, com a invenção do *Superman*. De 1938 a 2024, muitos foram os títulos, no cinema e nos quadrinhos, que contribuíram de alguma maneira com análises de nível político e social, seja de maneira positiva, ao representar personagens-tipo que permitissem ao público médio reconhecerem-nos e problematizá-los, ou meramente em uma função estereotipada, em que uma pequena parte do público notaria os problemas de representação constantes nos respectivos roteiros. O papel da HC, nesse sentido, é o de impor a investigação das fontes, de “perguntar por que um dado texto ou imagem veio a existir, e se, por exemplo, seu propósito era convencer o público a realizar alguma ação” (Burke, 2021, p. 31).

A HC alcança seu expoente no que o autor chama de Nova História Cultural, em que apresenta exemplos retirados de livros publicados na década de 1990 para comprovar a tendência:

“a cultura do mérito”, “a cultura da empresa”, “a cultura do jogo”, “a cultura do seguro de vida”, “a cultura do amor”, “a cultura do puritanismo”, “a cultura do absolutismo”, “a cultura do protesto”, e “a cultura da polidez”. Até mesmo a “cultura da arma” encontrou seu historiador. Estamos a caminho da história cultural de tudo: sonhos, comida, emoções, viagem, memória, gesto, humor, exames e assim por diante (Burke, 2021, p. 44).

Pensamos que, se no momento em que se ficciona um assunto isso o torna passível de ser compreendido, entender como ele se tornou um objeto cultural é também um fator marcante para validá-lo. “O universo mental dos não iluminados, durante o iluminismo, parece estar irre recuperavelmente perdido.” (Darnton, 2022, p. 21). É assim que a obra *O grande massacre de gatos* (2022), precursora dos estudos culturais pelo viés supramencionado, tem início em seu primeiro capítulo. Apesar de não adentrarmos as profundezas da obra, ela nos serve para estabelecer os motivos pelos quais estamos

realizando um estudo de mudança linguística por meio de bandas desenhadas. “Apesar de ocasionais toques de fantasia, portanto, os contos permanecem enraizados no mundo real.” (Darnton, 2022, p. 53). Adentremos, então, o universo cultural dos quadrinhos.

QUADRINHOS E REPRESENTAÇÃO

Os quadrinhos nem sempre foram considerados leitura capaz de influenciar leitores positivamente. A união entre imagens e texto, considerada uma espécie de poluição visual, traz consigo aspectos estéticos, didáticos, históricos, temáticos, entre outros que passaram a ser vistos como obras de arte passíveis de serem lidas e compreendidas, ao mesmo tempo em que leitores passaram a ser capazes de enxergá-las como mecanismo de representação social.

Ao passo que as HQs se encarregam de transpor algumas problemáticas para suas páginas, tais quais uso de drogas, violência urbana, desigualdade de gênero, preconceito, entre outras, esta estratégia proporciona aos leitores, principalmente aos mais jovens, que reconheçam a sociedade como ela é, e não como o ideal do que deveria ser. Um porém de ser inserido aqui: ao passo que o sincretismo imagem e texto surge sob a etiqueta de arte popular, massificada e, portanto, com pouco valor, percebemos historicamente a dificuldade do público médio a inabilidade em reconhecer os sentidos e significados explorados em histórias em quadrinhos. “Há, provavelmente, em nossa época, mais analfabetos da imagem do que do livro” (Cagnin, 2014, p. 15).

A impressão construída na década de 1970, época da primeira publicação da obra precursora dos estudos sobre os quadrinhos no Brasil, indubitavelmente piorou. Notamos que a estratégia de dificultar testes no Brasil tem como uma de suas estratégias utilizar-se de charges, tirinhas, cartuns e trechos de HQs como elementos de

intensificação no processo interpretativo, e isso envolve reconhecer representações sociais, temporais e temáticas, como já apresentamos. Nesse sentido, podemos afirmar que

O desenho exige elaboração por parte do emissor e a preocupação de orientar a percepção do significado, ou por outra, de produzir um significado desejável. Portanto é seletiva. A seletividade é orientada por dois polos: a intenção do desenhista e as limitações do receptor. No momento em que o desenho está sendo feito, ele ultrapassa o significado puramente denotativo e quase se liberta dele para se enriquecer de conotações adversas [...] (Cagnin, 2014, p. 67).

Para adentrarmos o sentido que objetivamos, devemos, inicialmente, reconhecer como se constroem os sentidos simbólicos nos quadrinhos, no viés de reconhecer os níveis em que se processa a leitura de uma imagem a fim de consigamos compreender da completude de sentidos impostos por sequência narrativa, mas que neste momento serão postas à margem, já que nosso objetivo nesta análise é reconhecer a integração de uma forma pronominal representativa, carregada de sentidos políticos, sociais, humanos e, portanto, bloco temático para um objeto cultural de massa. Sobre os níveis em que se processa a leitura da imagem, Cagnin (2014, p. 71) considera o seguinte:

- *Identificação* ou *configuração* (organização da percepção). Os traços, pontos e massas são vistos e percebidos como figura.
- *Representação* (identificação genérica). A figura percebida é identificada como um objeto conhecido, uma vez que o desenho. Nos quadrinhos, sempre representa seres e objetos de fácil identificação. Este é o significado denotativo.
- Significado denotativo de "homem", revestido de todos os significados dependentes principalmente do repertório do leitor, dos seus conhecimentos e lembranças, e também das circunstâncias do momento de leitura. Estes são significados conotativos.

SUMÁRIO

- *Simbolização* é um signo convencional. O significado denotativo e o conotativo são transpostos para outra esfera de referência; o contexto global funciona com maior intensidade; a figura ou fato representado passa a significar um segundo referente: o Super-Homem, por exemplo, representa o bem, a justiça; o desenho de uma mulher de olhos vendados, sustentando uma balança na mão, é a justiça; uma lua crescente metonimicamente simboliza a noite; nos quadrinhos em preto e branco, os contrastes das massas podem figurar a luz intensa e as sombras, a noite ou o dia.

Percebemos, por meio da breve exposição acima, a potencialidade representativa dos quadrinhos. Mesmo com tantas possibilidades, o que pretendemos aqui é tornar tangíveis mudanças linguísticas estigmatizadas que foram absorvidas e utilizadas nos quadrinhos. Pretendemos, por meio deste capítulo, impor a ideia de que a simples ocorrência em um objeto cultural com tanto poder de penetração social já é suficiente para que a visibilidade seja garantida. Por isso é que o cerne deste texto é a integração do chamado “pronomes neutro” ao português brasileiro, pelo simples fato de concretizarmos sua ocorrência e torná-lo passível de análise fora do escopo da oralidade.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, LINGUAGEM NEUTRA E NÃO NEUTRALIDADE

A língua é uma entidade social, mesclada com as diversas experiências econômicas, sociais e culturais dos falantes, o que garante a ela (língua) uma realidade heterogênea e a delinea como um conjunto que acolhe inúmeras variedades. A partir deste ponto de vista, reconhecemos que as mudanças nas relações sociais acarretam, inevitavelmente, transformações linguísticas (Faraco, 2005).

Em adição, Calvet (2007) ensina que são as línguas que devem atender às nossas necessidades, e não o contrário.

É certo que toda mudança linguística pressupõe variação e que o fato de uma língua apresentar variantes que ocorrem simultaneamente, num dado momento, não define, necessariamente, que uma delas será “eleita”, no futuro, a única forma possível (Labov, 2008). Pode ser que uma comunidade de falantes utilize indefinidamente mais de uma variedade linguística e que, juntas, elas sejam produtivas, o que não garante que essa relação seja harmônica, dependendo do crivo de avaliações socioeconômicas e culturais. Essa desarmonia figura com bastante fervor quando se trata de manifestações que envolvam grupos minorizados pela sociedade.

A constatação de que o meio influencia diretamente as variedades de uma língua é percebida quando, numa mesma comunidade de fala, por exemplo, um recorte de indivíduos que compõem os extremos das faixas etárias demonstra que esses indivíduos (mais novos e mais velhos) tendem a apresentar características linguísticas similares. Por outro lado, Bagno (2017) afirma que os falantes de meia idade, principalmente os que concluíram os estudos e que estão totalmente integrados no mercado de trabalho, tendem a se associar a formas linguísticas mais alinhadas às variedades urbanas de prestígio, incluindo a norma-padrão.

Entretanto, como dissemos, o surgimento de novas formas nem sempre é percebido como natural e, muitas vezes, tais formas são tidas como desvios (ou mesmo afrontas à pureza linguística) do padrão estabelecido e, por isso, devem ser evitadas a todo custo. Esse fato é interessante, pois muitas das características que atualmente são valorizadas e que ostentam, no meio social, refinamento e sofisticação, em dado momento, foram também consideradas desvios do código instituído (Galindo, 2023), e o universo dos quadri-nhos não está “livre” desse mesmo processo.

SUMÁRIO

Numa pesquisa publicada em 2009, na revista “Retratos da leitura no Brasil”, realizada pelo IBOPE Inteligência e pelo Instituto Pró-Livro, 58 dos 102 entrevistados que responderam “ler histórias em quadrinhos, gibis ou RPG” estava justamente na faixa etária dos 17 aos 59 anos, ou seja, aqueles que estão inseridos no ambiente escolar e no mercado de trabalho. Esse fato pode estar associado a certa resistência (às vezes vociferada) dos/as leitores/as de quadrinhos diante de algumas variações linguísticas, justamente pelo estreitamento do uso da norma-padrão, estimulada ao máximo e alçada ao patamar de unicidade pelo trabalho e pelas escolas.

LINGUAGEM NEUTRA

Se os fatos da linguagem estão intrincados na sociedade, soma-se a isso a necessidade cada vez mais patente de se entrecruzar os estudos linguísticos com outras áreas do conhecimento, operando em conjunto principalmente com outras ciências sociais. Isso evita, nas palavras de Moita Lopes (2024, pág. 17) o “confinamento da linguística a visões formalistas, positivistas e cognitivas de linguagem, ainda vigentes em muitos contextos acadêmicos” e favorece, justamente, a aproximação dessa ciência com a vida, viva, real, cotidiana, esteja ela, em termos de linguagem, dentro ou fora dos padrões pré-estabelecidos pela sociedade.

Alinhando essa afirmação com os estudos linguísticos em si, entre inúmeras definições de língua, devemos manifestar reserva sobre aquelas que tendem a caracterizá-la, e conseqüentemente diminuí-la, a um mero instrumento de comunicação, levando à falsa ideia da relação de neutralidade entre o falante e sua língua, quando, na verdade, “não existe linguagem neutra porque pessoas não são neutras, ou seja, pessoas expressam quem são e a que grupo pertencem”

(Freitag, 2024, pág. 9), (Calvet, 2002). Isso fica evidente não só nas demandas de quem tenta se visibilizar pela linguagem neutra, mas também nas daqueles que a inviabilizam e a invisibilizam.

A partir desse ponto, em discussão sobre o que transita e o que podemos tomar de benefícios por meio do diálogo com o não padrão, Fabrício (2021, pág. 61) ressalta que a reflexão sobre nossa existência como sujeitos em transição nos estimula à não cristalização de nossas teorizações em “essencialismos ou homogeneidades”. Tal reflexão propicia nossa liberdade através de nossa capacidade criativa, o que nos permite realizar mudanças “sempre que as considerarmos necessárias”.

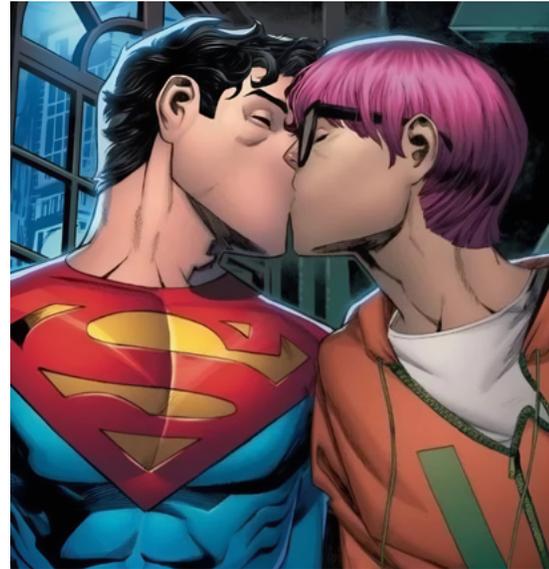
Além disso, o que se entende por linguagem neutra (LN), hoje, no Brasil, se afasta veementemente do conceito de neutralidade como uma “condição daquele que se abstém de tomar partido, que se mantém neutro” ou como o “caráter ou qualidade do que é imparcial; imparcialidade” (Neutralidade, 2024). Pelo contrário, a linguagem neutra assume um papel de natureza metalinguística que envolve maneiras de “apropriação nas marcações de gênero”, sugerindo um estilo social que distingue aqueles que a empregam e aqueles que não a utilizam (Othero, 2022).

NEUTRALIDADE É POSICIONAMENTO

Em novembro de 2021, a História em Quadrinhos *Superman: Son of Kal-EL #5* despertou a ira de leitores/as, quando o personagem Jonathan Kent, o novo Superman, surgiu aos beijos com o amigo Jay Nakamura. Da mesma forma, a história “Os Vingadores - A Cruzada das Crianças” ganhou repercussão em 2019, quando o então prefeito do Rio de Janeiro determinou que a obra fosse retirada da Bienal do Livro daquele mesmo ano. O político, que também é pastor da Igreja

Universal do Reino de Deus, alegou que a história oferecia conteúdo sexual para menores, contudo, apesar de a sexualidade dos personagens não ser o foco principal da trama, o pano de fundo para a tentativa de censura pode ter sido o fato de os protagonistas da saga serem assumidamente *gays*.

Figura 2 - A imagem de Superman: Son of Kal-EL #5 que gerou repercussão



Fonte: Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/novo-superman-revelara-ser-bissexual-em-uma-nova-historia-em-quadrinhos/>. Acesso em: 08 jul. 2024.

Diante disso, entendemos que não são exclusivamente as imagens ou as temáticas as únicas capazes de mexer com as certezas de leitores/as conservadores/as. Por vezes, a língua (ou a linguagem) presente nas histórias em quadrinhos pode desestabilizar os alicerces da norma-padrão e provocar a reflexão (ou a ira) de alguns. Esse é o caso da linguagem neutra, amplamente discutida no Brasil atual e algumas vezes presente nas manifestações artísticas, incluindo os quadrinhos.

O principal exemplo que trazemos a este trabalho, e que retrata o que acabamos de mencionar, é a edição 25 da história em quadrinhos “O imortal Hulk”, conhecido personagem da Marvel, repensado como um devorador de mundos nesta saga. Na história, o autor do texto retrata seres alienígenas não binários, que utilizam amplamente uma variação de linguagem neutra, algumas vezes se alinhando com o prescrito no principal material sobre linguagem neutra elaborado por ativistas LGBTQIAPN+² disponível, hoje, no Brasil (Bertucci; Zanella, 2024); outras, inovando nas prescrições/sugestões latentes.

Figura 3 - Arte de capa de O Imortal Hulk #25



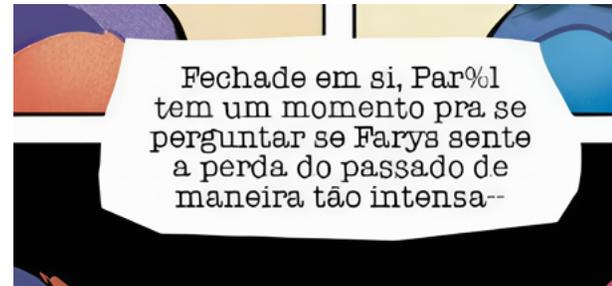
Fonte: Al Ewing (2019).

2

LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Póli, Não-binárias e mais.

O/a/e (s) principais personagens, Par%l e Farys, se referem aos seres de sua espécie por meio do pronome pessoal reto de terceira pessoa “elus”, conversam entre si utilizando expressões como “agora somos “dues” ... nós “dues” e “isto é um aviso para “aquelus” que não sabem (Ewing, 2019, pág. 9). Além disso, falam de outro personagem, D%nel, que era conhecido como “le forjadore” de laços, guiando “todes juntas, firmemente, cuidadosamente, abrindo todes elus umes” para “les outres” (Ewing, 2019, pág. 9). O narrador, falando a respeito de Par%, cita que o destruidor de mundos notou a tristeza “delu” (Ewing, 2019, pág. 22) e que Par%l acabou “sozinhe” (Ewing, 2019, pág. 28).

Figura 4 - O uso da linguagem neutra na HQ



Fonte: Al Ewing (2019).

Do exemplo que trouxemos, a despeito do que preconizam os estudos sobre variação linguística e etimologia e das diferenças com o Dossiê de linguagem neutra e inclusiva (Bertucci; Zanella, 2024), que institui, por exemplo, o pronome de terceira pessoa “iles”, em vez de “elus” e que passa distante de uma forma “espanizada” como “le forjadore” ou “les outres”, observa-se que o texto do quadrinho em questão, assim como a arte, não se reduz a um meio para que sejam alcançados outros fins ou como mera forma de lazer, mas como fim de expressão e cultura. A arte, conforme Narvaes e Facco (2022, pág. 7) “é uma área de conhecimento e de construção social passível de potencialização”.

Figura 5 - A integração da linguagem neutra por meio do emprego variado na HQ



Fonte: Al Ewing (2019).

Além disso, embora muitos linguistas julguem o fenômeno da linguagem neutra como “variação linguística artificial”, acreditamos que, se grupos minorizados demandam reconhecimento por meio da linguagem (já que ser é ser na linguagem), nada mais acertado do que a justa provocação dos/as/es leitores por meio da linguagem verbal na arte, que, como sabemos, “desconstrói verdades internalizadas, desestabiliza estereótipos, leva à compreensão de outras possibilidade e desfaz julgamentos engessados”, Narvaes e Facco (2022, pág. 11), o que possibilita a experimentação e a criação de novos valores e conceitos, sem o fardo prefixal do “pre”.

Os registros se repetem em diferentes termos no decorrer da obra. As variantes neutras dão a tônica da narração, e percebemos que para além de mero uso da língua, elas são expressão e

pontuam o objetivo da obra. Vale ressaltar que no inglês, o texto original apresenta, entre outras, a expressão *hir*, forma aglutinada dos pronomes retos de terceira pessoa *his* e *her*. Apesar de não ser o objetivo deste texto, destacamos que o roteirista Al Ewing, declarado bissexual, não faz uso recorrente desta linguagem em seus roteiros. Por receio de como esta tradução seria recebida no Brasil, a editora lançou *O imortal Hulk #25* no Brasil com um editorial justificando seu uso. Não causa espanto apontarmos o quanto houve de rejeição acerca desta mudança em especial, assim como informado no site *Omelete* sobre as publicações de HQs que utilizam neutralidade na linguagem no Brasil.³

Nas redes sociais, os algoritmos me colocam numa bolha de gente a favor do uso, mas também me deixaram ver algumas opiniões contra. Há quem diga que é “português errado”, “torração de saco”, “lactação” e até que “fere a Constituição”. Li que “a única coisa que essa galerinha está conseguindo é mais antipatia” e a pergunta “o mercado vai se adaptar exclusivamente a essa minoria?”

E também ouvi, incrivelmente na mesma discussão sobre pronomes neutros: “Nossos clássicos vão sofrer mudanças. Personagens que tinham uma orientação sexual passarão a ter outras, personagens que tinham uma etnia terão outra. Nossos clássicos serão redesenhados. Não me surpreenderei no dia em que eu pegar Cavaleiro das Trevas, Watchmen ou outra obra extraordinariamente famosa com alteração de personagem na etnia, com alteração de personagem na sua sexualidade e com a mudança de linguagem. Esse dia infelizmente chegará”.

Por fim, as histórias em quadrinhos, ainda que pertencente ao *mainstream*, enquanto representação cultural das massas, estão historicamente debruçadas sobre problemáticas como esta. Por meio desta leitura, pudemos perceber que a linguagem neutra tem parte

3

Disponível em: <https://www.omelete.com.br/quadrinhos/enquanto-isso-pronomes-neutros-e-o-que-se-aprende-com-os-quadrinhos#58> - Acesso em: 08 jul. 2024.

importante não somente quanto ao seu uso, mas também no espaço que ocupa no quadrinho, já que é necessário entendê-la para que os objetivos da narrativa sejam alcançados. A ideia de integração da linguagem neutra pode, de fato, ser afirmada, já que ao se repetir ao longo das quase 70 páginas da revista em quadrinhos ocupa, embora de maneira bastante tímida, de fato, seu devido espaço na existência e representatividade que somente a língua pode proporcionar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar dois pontos principais durante o percurso de escrita deste texto. O primeiro deles é que as histórias em quadrinhos, em algum momento retratado apenas como gênero textual, mas que após décadas de pesquisa apresenta característica de linguagem carregada de normas, estruturas e formas independentes, são responsáveis por relacionar termos, expressões, neologismos e, no nosso caso, a linguagem neutra em seu ínterim, garantindo que esse vocabulário seja acessado por uma gama de leitores que passem a contar com determinadas palavras em seu dia a dia.

Neste sentido, após a análise do texto selecionado, encontramos em várias páginas de *O imortal Hulk #05* a ocorrência das formas neutras *elu, delu, todes, aquelus, dues, ume*, entre outras, o que impõe a ideia de que essas formas pronominais estão integradas ao português brasileiro, e isso é inegável. Para além de nosso texto, reafirmamos a ideia de que o estudo da linguagem neutra é muito mais político do que gramatical, e é exatamente sobre este pilar que este texto se sustenta. Fosse esta uma discussão apenas gramatical, viesada pelos defensores da *norma culta*, talvez o espaço de integração fosse ainda mais reduzido, já que estudos como este nadam na contramão do purismo da língua. Pensar o uso diverso no âmbito das expressões linguísticas é mostrar ao leitor que todos/todas/todes estão sendo representados,

e é por mais estudos como este que nos debruçamos. Há, aqui, um marco no estudo da mudança linguística em histórias em quadrinhos que, por ser popular, está totalmente favorável a pesquisas como esta.

REFERÊNCIAS

- ANDREW, Scottie. **Novo Superman revelará ser bissexual em próxima edição de história em quadrinhos**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/novo-superman-revelara-ser-bissexual-em-uma-nova-historia-em-quadrinhos/>. Acesso em: 8 jul. 2024.
- ASSIS, Érico. **Enquanto Isso** | Pronomes neutros e o que se aprende com os quadrinhos. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/quadrinhos/enquanto-isso-pronomes-neutros-e-o-que-se-aprende-com-os-quadrinhos#14>. Acesso em: 8 jul. 2024.
- BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo, Parábola Editorial, 2017.
- BERTUCCI, Pri. **Dossiê de linguagem neutra e inclusiva**. Disponível em: <https://diversitybbox-cursos.eadbox.com/ng/student/courses/dossie-de-linguagem-neutra-e-inclusiva/lectures/dossie-de-linguagem-neutra-e-inclusiva-por-pri-bertucci/contents/649fda2898874f005a40d62f/>. Acesso em: 7 jul. 2024.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução Sérgio Goes de Paula. 3 ed. rev. – Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos**: um estudo abrangente da arte sequencial: linguagem e semiótica. – 1. ed. – São Paulo: Criativo, 2014.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos**: e outros episódios da história cultural francesa. Tradução de Sonia Coutinho. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- EWING, Al. **O imortal Hulk**. 25. ed. Editora Marvel. 2019
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FREITAG, Raquel. **Não existe linguagem neutra:** gênero na sociedade e na gramática do português brasileiro. São Paulo: Editora Contexto, 2024.

GALINDO, Caetano W. **Latim em pó:** um passeio pela formação do nosso português. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

IBOPE. Retratos da Leitura no Brasil. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NARVAES, Andrea Becker; FACCO, Samara. **Narrativas e experimentações: a arte como provocadora das infâncias na escola.** Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 15, e25, p. 01 - 22 – jan./dez. 2022. ISSN 1983 – 7348

<http://dx.doi.org/10.5902/1983734870158>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/70158>. Acesso em: 7 jul. 2024.

OTHERO, Gabriel de Ávila. A linguagem neutra e o ensino de língua portuguesa na escola. /n: FILHO, Fábio Ramos Barbosa; OTHERO, Gabriel de Ávila. (org.). **Linguagem neutra: língua e gênero em debate.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2022. p. 9-16.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. São Paulo: Editora 34, 2023.

SUMÁRIO

9

*Davi Rodrigues
Luclecia Silva de Almeida Matias
Anne M. Torrecilha*

**DIVULGAÇÃO DE CONTEÚDO
INFORMATIVO SOBRE LÍNGUA
PORTUGUESA NO INSTAGRAM:**

**INTERSECÇÕES ENTRE IDEOLOGIA
DE LÍNGUA, PRECONCEITO LINGUÍSTICO
E ESPETACULARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

INTRODUÇÃO

Houve um tempo em que a televisão foi o maior e principal suporte para publicidades e propagandas. Isso acontecia por meio dos telejornais, entrevistas, documentários, programas de entretenimento, novelas e filmes que sempre estavam permeados com mensagens apelativas dos anúncios publicitários. Não tão distante dessa realidade, até mesmo o contexto educacional passou a utilizar o recurso televisivo. Por vezes, com fins de divulgação e captação de “clientes”/“futuros alunos”, era e ainda é comum encontrar instituições de ensino valendo-se do privilégio que só a televisão poderia proporcionar: o do “quem é visto é lembrado”. Isto é, a TV como um instrumento propagandista para divulgar serviços educacionais privados, anunciando vagas em cursinhos vestibulares ou de períodos de matrículas em escolas privadas, por exemplo.

Com o advento da internet e a ampliação do seu acesso à população, inúmeras novas formas de comunicação a distância surgiram, como as redes sociais, que trouxeram mudanças profundas nas práticas da sociedade que envolvem a linguagem. As propagandas e publicidades, dessa forma, passaram a ter um novo ambiente para serem veiculadas e o alcance à população se tornou maior e mais individualizado. Por esse motivo, a linguagem apelativa de que se valiam as publicidades teve de ser adaptada à cultura da internet, explorando, por exemplo, o formato de vídeos curtos e criativos, tais como *stories* e *reels*. Esses formatos de textos se tornam populares devido não só ao uso corriqueiro dos usuários da rede, fazendo deles gêneros textuais informativos e divertidos, mas também pela facilidade de manuseá-los e pelo alcance que geram quando utilizados por celebridades, ao compartilharem seu dia a dia etc.

Devido a esse novo fenômeno, que possibilitou que uma única pessoa pudesse, por meio do celular, alcançar várias outras,

o privilégio de conceder popularidade a alguém, que antes pertencia somente à TV, passou agora a estar disponível para “qualquer” um munido de um *smartphone* conectado à internet, e não limitado às celebridades. Cada indivíduo tornou-se o seu próprio canal televisivo em potencial, passível de veicular em seu perfil qualquer tipo de propaganda. Seria o que Szundy (2019) chama de “empreendedorismo de si mesmo”, ou, ainda, um fenômeno característico do mundo capitalista e neoliberal em que vivemos e que transforma tudo, até mesmo o mais ordinário da vida cotidiana, em mercadoria (Dardot; Laval, 2016).

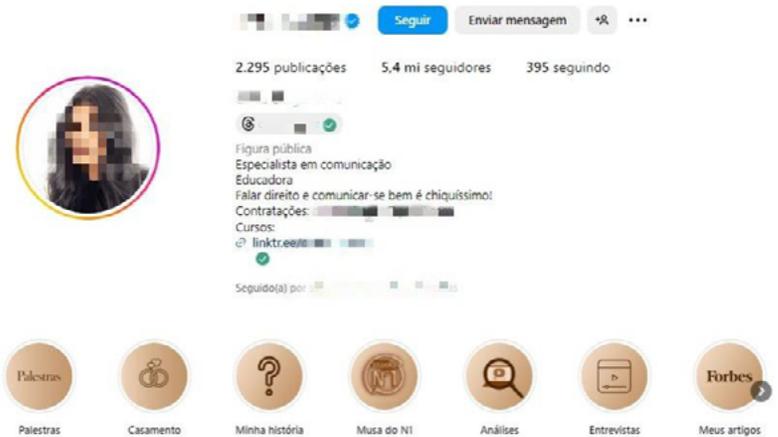
E, naturalmente, essa realidade também atingiria de forma expressiva a área da educação, uma vez que, ao fazer uso das redes sociais, professores extrapolariam as paredes das salas de aula e os limites geográficos para exibirem os conteúdos de suas aulas com criatividade e performance, muitas vezes criando verdadeiros personagens para, ao serem assistidos, ganharem a simpatia dos espectadores e, mais do que isso, ganharem seguidores, o que proporcionaria a eles, além da “fama”, uma fonte de renda que pode ser elevada a depender do número de seguidores/alunos.

Mais especificamente no *Instagram*, é possível encontrar inúmeros professores das mais diversas áreas do conhecimento compartilhando seus conteúdos e metodologias de ensino como amostragens gratuitas e mais curtas do que seriam os cursos mais completos desenvolvidos por eles e que podem ser adquiridos por meio de um pagamento e estudados a distância no lugar e horário escolhido pelo consumidor. Foi nessa rede social que conhecemos uma professora de língua portuguesa e influenciadora digital que conta com cerca de 5 milhões de seguidores.

De início, seus vídeos chamaram a atenção dos dois primeiros autores deste trabalho, devido à maneira como ela abordava o conteúdo sobre a língua portuguesa, propondo, como indica a biografia de seu perfil (Figura 1), que “falar direito e comunicar-se bem

é chiquíssimo!”. Em outras palavras, trata-se de uma professora que promove em seus *posts* a ideia de que há um português “certo” a ser utilizado, aquele que respeita a gramática independentemente da situação comunicativa, defendendo também que, ao utilizar desse português, o falante/aluno estaria sendo chique.

Figura 1 – Perfil da professora influenciadora no *Instagram*



Fonte: Instagram (2024).

O que observamos é que a professora influenciadora promovia a concepção de língua limitando-a à gramática e insinuando que seu uso “correto” faria do usuário um sujeito “melhor”, mais “culto”, além de se tornar famosa por fazê-lo. Dessa maneira, por divulgar ideias controversas ao que já está estabelecido no campo teórico da Linguística, os dois primeiros autores passaram a compartilhar entre si os vídeos da professora em questão sempre que tinham contato com eles, com o intuito de discuti-los, pois, na época, estavam cursando a disciplina de “Formação de professores de línguas na contemporaneidade”, lecionada pela Prof.^a Dr.^a Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso

do Sul (PPGEL/UFMS). Na disciplina, nós discutíamos com frequência questões que envolviam as temáticas das tecnologias digitais, desigualdade social, neoliberalismo e educação linguística, e o movimento de diálogo fora da sala de aula da Pós-Graduação parecia ser produtivo no sentido de dar continuidade às discussões críticas que já haviam sido iniciadas. Desse modo, o que mais nos intrigava nos vídeos, e que, mais tarde, tornou-se uma pergunta de pesquisa, foi o seguinte questionamento: por que os vídeos informativos sobre língua portuguesa dessa professora em questão têm tanta repercussão, uma vez que ela tende a propagar ideias preconceituosas sobre a língua?

Mais tarde, na disciplina de Variação e Mudança Linguística do mesmo programa e ministrada pela Prof.^a Dr.^a Patrícia Graciela da Rocha, foi que os autores tiveram acesso à perspectiva teórica variacionista de língua, que se tornou a vertente pela qual este trabalho foi alicerçado. Desse modo, tendo identificado um problema de pesquisa e aliados também a mais duas mãos para iniciar o processo de escrita e análise, definimos o objetivo geral deste trabalho: problematizar o conteúdo informativo sobre língua portuguesa presente em vídeos no perfil de uma professora influenciadora no Instagram. Além dos objetivos específicos: a) Identificar a perspectiva epistemológica de língua presente nos vídeos; b) Evidenciar o preconceito linguístico nos vídeos publicados pela influenciadora; c) Discutir a espetacularização do conteúdo de Língua Portuguesa apresentado por meio da performance da professora influenciadora observada nos vídeos.

Para tanto, adotamos, como dito, a perspectiva variacionista de língua, defendida por Labov (2008) e Calvet (2002), bem como partimos das considerações sobre preconceito linguístico de Bagno (2007) e dos comentários críticos de Azzari e Mayer (2022) sobre a espetacularização da educação em ambiente digital.

SUMÁRIO

Com intuito de facilitar a discussão e a apresentação dos resultados deste trabalho, ele foi organizado da seguinte maneira: na seção seguinte discutimos a metodologia para a coleta de dados, em seguida discutimos o aporte teórico adotado, para, então, apresentar as análises decorrentes do material coletado e os apontamentos finais.

METODOLOGIA

Como comentado na seção anterior, este trabalho é fruto de um movimento inicial dialógico e reflexivo dos dois primeiros autores, quando em contato com vídeos de conteúdo informativo sobre Língua Portuguesa no *Instagram*. Por ter como ponto de partida essa interação, podemos afirmar que o paradigma de análise deste trabalho é o qualitativo.

De acordo com Mattos e Jucá (2022, p. 40, adaptado), paradigma refere-se “à perspectiva, o ponto de vista ou a visão de mundo do pesquisador, ou seja, o sistema básico de crenças que guia o pesquisador em sua investigação científica”. Assim, o paradigma qualitativo seria aquele que “considera que o conhecimento é estabelecido por meio dos significados sobrepostos ao fenômeno estudado” (*Ibid.*, p. 41), ou seja, que permite que os pesquisadores envolvidos dialoguem com o objeto estudado de acordo com suas percepções pessoais, assumindo a ideia, inclusive, de que “os resultados da investigação emergem durante o processo de pesquisa” (*Ibid.*, p. 43).

Uma vez, então, que assumimos essa característica dialógica entre pesquisador e objeto estudado, no momento da seleção do *corpus* de pesquisa seguimos essa mesma pressuposição. Tendo os vídeos de uma professora de Língua Portuguesa influenciadora publicados no *Instagram* como objeto de investigação, ao invés de

criarmos critérios para selecioná-los para a análise, optamos por privilegiar o diálogo que precedeu a materialização deste texto e utilizar, para a discussão, os vídeos que foram trocados entre os dois primeiros autores no *chat* de conversa da rede social em questão. Esses vídeos chegaram até nós por meio do recurso de recomendação da rede social, que, por sua vez, é movido por algoritmo que determina um conjunto de critérios que a rede utiliza para definir para quem os conteúdos serão mostrados (e qual será a ordem de exibição) (Sobral, 2023) a partir de um diagnóstico do perfil dos usuários. Ao todo, somaram-se 10 vídeos no *chat* em conversas que se deram no período de 24 julho de 2023 a 10 de janeiro de 2024.

Para que os vídeos pudessem ser utilizados na elaboração deste texto, nós transcrevemos o conteúdo em documentos separados. Todos os vídeos foram publicados pela professora influenciadora no formato de vídeo em seu perfil. Qualquer um com acesso à internet e ao *Instagram* pode assistir aos vídeos, o que torna os materiais selecionados para análise de acesso público, conforme a Resolução 510 do Conselho Nacional de Saúde¹ (2016).

Além disso, em todos eles, a professora também utiliza um recurso do *Instagram*: a caixinha de perguntas, em que os usuários que a seguem podem enviar dúvidas para que, eventualmente, possam ser respondidas em formato de vídeo. Os dados coletados via *web* foram, posteriormente, analisados pelo viés interpretativista levando em consideração os conceitos teóricos assumidos, que serão comentados na seção seguinte. Desse modo, a metodologia utilizada também se mostrou documental e bibliográfica (Cellard, 2012).

1 De acordo com o artigo 2º item IV dessa resolução, informações de acesso público são definidas como "dados que podem ser utilizados na produção de pesquisa e na transmissão de conhecimento e que se encontram disponíveis sem restrição ao acesso dos pesquisadores e dos cidadãos em geral, não estando sujeitos a limitações relacionadas à privacidade, à segurança ou ao controle de acesso. Essas informações podem estar processadas, ou não, e contidas em qualquer meio, suporte e formato produzido ou gerido por órgãos públicos ou privados" (Conselho Nacional de Saúde, 2016, p. 2).

CONTEXTUALIZAÇÃO – TRAÇANDO O PERFIL DA PROFESSORA *INFLUENCER*

Em suas redes sociais e em diversas entrevistas concedidas que estão disponíveis na internet, a professora em questão conta sua história e trajetória na educação. Baseando-nos, portanto, em seus relatos apresentaremos, nesta seção, um resumo do perfil da *influencer*, pois acreditamos que essas informações são relevantes para a discussão, uma vez que possivelmente podem explicar suas crenças sobre a língua e justificar, também, a abordagem preconceituosa adotada por ela nos vídeos analisados neste trabalho.

Formada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), antes de concluir o curso a professora iniciou a docência ministrando aulas em cursinho preparatório para vestibular (Gentili, 2015). Ela afirma ter trabalhado sempre nesse segmento em escolas privadas da capital mineira e confessa ter sido demitida dez vezes por não apresentar o perfil adequado para as escolas onde trabalhava, além de não ser bem-vista e aceita entre os professores. A *influencer*, inclusive, relata ter sofrido *bullying* entre os colegas, já que, desde sempre, demonstrou um jeito muito diferente de trabalhar em sala de aula com metodologias consideradas extravagantes, pelos demais docentes.

Por não se encaixar nas escolas em que trabalhava e ser demitida, a professora inaugurou seu próprio curso pré-vestibular, tendo como público-alvo os estudantes candidatos ao curso de medicina. Com um número expressivo de alunos, ela chegou a fazer “aulões”, antes das provas de vestibular, em boates da cidade. Essas aulas eram populares na região, e, de acordo com a professora, faziam com que se sentisse uma “verdadeira estrela”, como uma atração que chamava a atenção da mídia local. Dada essa popularização, bem como as divulgações de seu trabalho “inovador”, a professora tornou-se conhecida pelo seu trabalho.

Dessa forma, poderíamos dizer que essa maneira de lidar com as suas aulas funcionava como uma estratégia persuasiva para não só atrair a atenção de novos possíveis alunos, mas também tornar suas aulas uma *"performance"*. Ao nosso ver, montar suas aulas dessa maneira, como um *"show"*, seria o mesmo que espetacularizar o processo de aprendizagem com o intuito de vender a educação como um produto (discutiremos isso mais adiante). Em uma das entrevistas concedidas, a professora afirma que sempre desejou ser famosa, uma vez que sempre gostou de se comunicar em público, de falar no microfone e estar no palco, o que seus aulões proporcionaram a ela. Nesse sentido, podemos observar que, desde o início da carreira, ela aliou sua formação inicial com o intuito de um dia viver de sua imagem como celebridade.

Com a popularização das redes sociais como um mercado digital e espaço de aquisição de clientes, a *influencer* vislumbrou a possibilidade de divulgar conteúdos informativos sobre língua portuguesa e dar continuidade, no ambiente *online*, àquilo que fazia nos *"aulões"*. Inicialmente, ela criou uma personagem adolescente que, em diálogos com a mãe, dava dicas de regras gramaticais. Na época, o público aprovou e novos seguidores foram se agregando ao perfil. Mais tarde, a *influencer* optou por, em vez da personagem, aparecer ela mesma em vídeos curtos em que responde às dúvidas e perguntas de seus seguidores, sempre apresentando, em suas falas, um posicionamento inegociável a favor da gramática normativa em todas as situações sociais de comunicação, defendendo a ideia do uso da variedade culta da língua como fator de prestígio, ascensão social e poder.

Apesar de não assumir mais a identidade de uma adolescente, a *influencer*, no entanto, continuou a performar em seus vídeos. O que observamos foi que ela busca comportar-se como uma pessoa *"chique"*, para fazer jus ao seu bordão (*"chiquíssimo"*), por meio de uma fala pausada e com pouca naturalidade, obedecendo, inclusive, às regras da gramática a todo momento. Essas características já foram alvo de críticas de alguns seguidores que

afirmaram que ela estaria sendo elitista ao agir dessa maneira. O fato é que, em entrevistas, a professora admite não se tratar mesmo de uma personagem, mas que vê nas redes sociais uma forma de evidenciar seu posicionamento ideológico e político, sobre o qual comentaremos também mais adiante.

Além do perfil no *Instagram*, onde compartilha conteúdo de Língua Portuguesa, a professora vende cursos em plataformas digitais e afirma ter um quantitativo relevante de alunos que adquirem o material em que ensina o “português correto”. A profissional também realiza palestras em eventos nas mais diversas localidades do país, onde, além de ensinar o uso da língua, segundo a gramática normativa, também ensina técnicas de oratória.

Em entrevistas, ela revela que não atua mais como professora de sala de aula há alguns anos e que, hoje em dia, se considera *influencer* digital e palestrante. Chegou a declarar, inclusive, que seu maior sonho é ser apresentadora de televisão e ter o seu próprio programa. Ela afirma ainda que não considera como seu ponto mais forte o conhecimento gramatical e, sim, sua habilidade com a comunicação em público.

APORTE TEÓRICO

As perspectivas e pesquisas linguísticas, ao longo do século XX, foram caracterizadas pela proeminência do pensamento “associal” como denominado por William Labov (2023). Esse viés, marcado principalmente pelos trabalhos de Chomsky e Saussure, segue a tradição dos modelos individuais da relação falante-ouvinte (priorizando análises de cunho estrutural e/ou psicológico), tomando como ponto de partida uma comunidade homogênea e monolíngue como típica, assim considerando as variações e mudanças linguísticas de cunho social como anômalas. Em outras palavras, o modelo

“associal”, que dominou o pensamento linguístico, tem como ponto de partida uma língua ideal, engessada e imutável, existente em uma comunidade também ideal e homogênea, capaz de perpetuá-la com mínimas (ou até mesmo nulas) variações.

Entretanto, como denotado por Marcos Bagno (2014, p. 80): “nenhuma língua humana viva (...) é um bloco compacto, homogêneo, pronto e acabado. A língua – como tudo mais no universo – não para, está sempre se transformando”. Nessa nova perspectiva, denominada sociolinguística e tida como indissociável de qualquer análise linguística (Calvet, 2002), busca-se entender e investigar a língua como fenômeno social, exprimindo características e marcadores sobre a sociedade e seus falantes individuais.

Assim, o presente trabalho busca realizar suas análises no viés da língua como fenômeno igualmente social, cultural, estrutural e psicológico, visto que ela é moldada pelos seus falantes e pelas relações onde se encontram. Ao contrário da proposta chomskyana de uma comunidade linguística homogênea, também defendemos que “os produtos linguísticos, como todos os outros produtos culturais, não existem no vácuo, mas no interior de um contexto ou mercado hierarquizado que define um valor específico para cada um” (Almeida, 2002, p. 22). Ao analisarmos a relação do brasileiro com a sua linguagem como exemplo, tomamos como ponto de partida uma nação marcada pela forte estratificação social, agravada e perpetuada continuamente por baixos níveis de escolarização (Almeida, 2002), consequência histórica de um passado imperialista.

Através de suas obras, Pierre Bourdieu (1991, 1992) elabora a noção de capital cultural, um tipo de recurso social sem valor absoluto, porém que reflete, de maneira direta ou indireta, a posição e o prestígio social de seu detentor. O autor reconhece o papel da linguagem nesse sistema, atribuindo-lhe um indicador e perpetuador de capital cultural e, por conseguinte, denotando as relações de poder entre seus falantes.

SUMÁRIO

Através do meio da estrutura do campo linguístico, concebido como um sistema específico de relações de poder baseadas em uma distribuição desigual de capital linguístico, a estrutura do espaço de estilos expressivos reproduz em seus próprios termos a estrutura de diferenças que separam objetivamente as condições de existência (Bourdieu, 1991, p. 57, tradução nossa).

Assim, Bourdieu contextualiza a língua como um fenômeno político, social e cultural, visto que seus falantes estão inseridos em um cenário circunscrito por hierarquias e dinâmicas de poder. Ademais, a língua é marcada pela relação que o indivíduo estabelece com ela, pois, afinal, “não poderíamos adquirir uma linguagem sem adquirir ao mesmo tempo uma relação com a linguagem” (Bourdieu, 1992, p. 128), assim negando sua percepção como instrumento neutro.

No que diz respeito à língua portuguesa brasileira, Marcos Bagno (2007) ecoa muitas das ideias de Bourdieu, que ao descrever a normatização e regulamentação do português salienta que “essa Gramática filia-se à tradição que atribui ao domínio da escrita um elemento de distinção social, que é na verdade um elemento de dominação” (Bagno, 2007, p. 132). O autor desafia a noção de uma língua “correta”, e até dos marcadores estéticos que muitas vezes são atribuídos a diferentes variações linguísticas. As noções arbitrárias de variantes “mais certas” e “mais erradas” não contemplam o fenômeno da língua viva, perpetuada em contextos históricos e sociais, e que satisfaz as necessidades e a variedade das comunidades onde se insere.

Muitos mecanismos estão implicados na inculcação da ideia de uma “língua certa”, ou como é mais referido no cenário brasileiro, da “norma-padrão” da língua portuguesa. Como destacado por Bourdieu, “no processo que leva para a construção, legitimação e imposição de uma língua oficial, o sistema educacional tem um papel decisivo” (1991, p. 48)². Ainda na mesma obra, o autor retoma o movimento de

2 Tradução nossa para: *in the process which leads to the construction, legitimation and imposition of an official language, the educational system plays a decisive role.*

escolarização das massas que cresceu em grande escala na Europa no século XIX, salientando como essa expansão possibilitou ainda mais o controle da legitimação de certos conhecimentos em detrimento de outros, desvalorizando os meios de expressão populares.

Focando nossos esforços para o cenário contemporâneo, além da escolarização das massas, também há meios de ensino através das redes sociais, que também podem ser utilizadas para inculcar em larga escala uma ideia desse pensamento dominante. A universalização dos meios digitais afetou diretamente as dinâmicas de ensino (Knobel e Kalman, 2016), assim contribuindo para a comunicação em larga escala de docentes para com o público. É através desse contexto que Azzari e Mayer (2022) constroem a noção de “espetacularização da educação”, um trabalho que analisa o papel do docente na sociedade atual, buscando investigar mais a fundo as maneiras com as quais esses mesmos profissionais se portam e disseminam mensagens no ambiente virtual. Em seus achados, os autores problematizam a postura de difusão cultural tomada por professores na era digital, uma vez que a construção de uma identidade de celebridade e de orador virtual toma centralidade em detrimento da construção de um ambiente educacional que visa o desenvolvimento crítico.

Isso significa dizer que a fronteira entre a divulgação de um conteúdo informativo nas redes sociais com fins educativos e a espetacularização desse mesmo conteúdo visando a persuasão da compra de materiais elaborados pelos professores influenciadores se torna tênue. Ou seja, passamos a não saber ao certo se o objetivo final da elaboração dos *posts* informativos é educacional ou de venda de um produto educacional, principalmente porque a maneira como se divulga o conteúdo educativo abordado assemelha-se e dialoga com o formato do discurso mercadológico: informando ao interlocutor um problema e, logo em seguida, vendendo a solução. No caso dos vídeos da professora selecionada, a questão apresentada por ela é a de que os brasileiros se comunicam “errado”. Desse modo, a concepção de língua adotada por ela é consciente, pois, ao nosso

SUMÁRIO

ver, é conveniente para suas intenções de venda de seu curso *online* que ensina, justamente, seus alunos a falarem “certo”.

Finalmente, em um estudo anterior que revisava possibilidades de pesquisa em contexto móvel de aprendizagem de língua estrangeira, Rodrigues (2023, p. 13) observou a necessidade do desenvolvimento de investigações que não só apontassem os benefícios tecnológicos e sócio-pragmáticos da aprendizagem de línguas por meio de aplicativos, mas que também se atentassem para “conexões entre tecnologias digitais, ensino, cultura e ideologia [...]”. É isso, portanto, o que buscamos fazer nesta pesquisa, ao ter como objetivo analisar os vídeos de conteúdo informativo de Língua Portuguesa a partir de um viés teórico que não considere a língua “associal”, mas que compreenda sua profunda relação com a cultura e ideologia dominante. É também por não deixar de levar em consideração as conexões das intenções que emergem da maneira como o conteúdo informativo é abordado pela professora em questão com o que de fato é dito nos vídeos, explorando, além disso, possíveis implicações desse discurso sobre a língua no ambiente digital, no caso do autor mencionado, em aplicativos de aprendizagem de língua inglesa, e, no nosso caso, a rede social *Instagram* e o conteúdo informativo sobre Língua Portuguesa. Abordaremos essa questão de maneira mais detalhada na seção seguinte.

ANÁLISE

Em todas as postagens feitas em formato de vídeo em seu perfil no *Instagram*, a professora *influencer* mostrou-se radicalmente adepta à gramática normativa, sempre convencendo os seguidores ao uso exclusivo das formas gramaticais em sua oralidade, caracterizando tal escolha como elegante e “chiquíssimo”, desprezando totalmente, dessa forma, os fenômenos da língua oral, como os neologismos, os empréstimos linguísticos e as mais diversas variações, o que representa uma visão redutora da língua (Bagno, 2007).

Numa possível interação com seus seguidores, utilizando-se do recurso “caixa de pergunta”, exemplificado na Figura 2, a seguir, a professora é questionada: “O que acha do ‘sextou?’” - fazendo referência a uma expressão atualmente utilizada pela maioria dos falantes brasileiros como a conjugação do verbo “sextar” (sexta-feira) no pretérito perfeito do modo indicativo, uma gíria que nasceu como título de uma música de forró³ em comemoração à chegada do fim de semana e que se popularizou no país inteiro. À pergunta, a *influencer* responde da seguinte forma:

“Sextou” é um neologismo, ou seja, uma criação lexical, uma criação vocabular que confere a quem a utiliza uma imagem relacionada à infantilidade e à tolice. Imagine, por exemplo, um homem que chame uma mulher para sair e diz: “E aí, gata, vamos sair? Sextou!” Não há como esperar absolutamente nada de um homem que fala ‘sextou’. Nada, nada, nada! Absolutamente nada! (*Instagram, 2024*).

SUMÁRIO

Figura 2 - Caixa de perguntas



Fonte: Perfil da professora influenciadora (2024).

Em sua resposta, percebemos que a professora exerce o preconceito linguístico, ao julgar como “infantis” e “tolas” as pessoas que daquela expressão fazem uso. Além disso, nota-se que, mesmo diante do reconhecimento de que a palavra “sextou” é um fenômeno linguístico – o neologismo –, ela não admite o uso da expressão como uma forma autêntica, criativa e legítima da língua, isto é, como parte das mudanças e das variações que ocorrem incessantemente e que vão transformando a língua. A professora parece ignorar o que Bagno defende (2009, p. 45), quando afirma que o falante é o melhor gramático que existe, pois conhece o funcionamento da língua mesmo não sabendo explicitar esse funcionamento em termos teóricos, além de criar ele mesmo novas expressões. Com relação à norma gramatical que ela busca se ater, podemos dizer que “essa gramática filia-se à tradição que atribui ao domínio da escrita um elemento de distinção social, que é na verdade um elemento de dominação” (Bagno, 2007, p. 132).

É interessante notar que parte da sua crítica ao neologismo “sextou” deriva também da expectativa que essa pessoa possui sobre os papéis de gênero. Isto é, a professora, além de reprovar a expressão a partir do juízo de valor atribuído por ela (tolo e infantil), também o critica baseado em sua concepção de comportamento masculino. É como se, a partir do comentário feito, ela também estivesse sugerindo que a masculinidade de um homem e suas qualidades como um possível parceiro de vida pudessem ser avaliadas a partir das escolhas linguísticas que ele faz, como implícito em “não há como esperar absolutamente nada de um homem que fala ‘sextou’”. Segundo a lógica do comentário da professora, se a escolha do uso de um verbo pode levar à conclusão de que um homem é tolo e infantil, deve haver, portanto, outra escolha de palavra que aponte o nível de inteligência e maturidade. Logo, evitar o uso do verbo “sextar” seria o mesmo que ascender ou permanecer no seletivo grupo de falantes considerados “inteligentes”, “maduros” ou ainda, como ela gosta de destacar em seu perfil, “chiquíssimos”. Trata-se, desse

modo, de um tipo de conservadorismo que busca ao máximo proteger a língua de “impurezas”, e, ao mesmo tempo, de proteger também os “bons costumes” atribuídos aos papéis sociais de cada gênero.

Em outra fala, a professora faz menção à questão feminina, quando um seguidor pergunta “o que acha do verbo mijar?”, como veremos a seguir:

O verbo mijar faz com que a sua imagem desça pelo ralo com a sua urina. É... você falou “vou mijar”, a sua imagem... ela desce pelo ralo, é como se você desse uma descarga na sua imagem. [Que] coisa horrível o verbo mijar! Pra começar, o que as pessoas têm a ver com o que você vai fazer no banheiro? Nada! Ninguém quer saber o que você fará lá! Fora que, quando esse verbo é proferido por uma mulher (faz cara de desaprovação), ele deixa de ser apenas chulo e feio, e passa ser degradante. É degradante ouvir o verbo mijar da boca de uma mulher. É de-gra-dan-te! As mulheres deveriam ser proibidas de falar mijar. “Vou mijar”. [Que] coisa feia, coisa horrível mulher não mija! mulher não mija! “Vou mijar”, nossa senhora! Olha se fosse filha minha... (balança a cabeça em negação). Que horror! (*Instagram*, 2024).

Além do preconceito linguístico se mostrar proeminente no vídeo da professora, sobre o qual comentaremos adiante, percebemos que a *influencer* mobiliza, novamente, questões de gênero para tecer seus comentários. Segundo ela, a utilização do verbo “mijar” é negativa. No entanto, a carga pejorativa é intensificada caso uma *mulher* escolha se expressar dessa maneira. Isso nos levou a pensar que, ao indicar quais usos são positivos e quais são negativos aos seus seguidores, a professora estaria indicando que fazer o uso da linguagem “correta”, “gramatical”, “formal” e/ou “cultura” seria o mesmo que atender às expectativas e normas sociais de gênero (Butler, 2004). Ao fazer uso da expressão “mijar”, por exemplo, uma mulher se afastaria do que está posto no imaginário social sobre a “delicadeza” do feminino, por exemplo, uma vez que o verbo é considerado por ela como “degradante”. Dessa forma, ao assumir uma perspectiva de

língua e falar abertamente sobre ela nas redes sociais, a professora também comentaria e defenderia, mesmo que de maneira indireta e implícita, sua perspectiva política e de posicionamento no mundo, como ela mesma já deixou nítido em entrevistas na mídia. Mais que isso, para nós, ela estaria também associando e aliando sua ideologia linguística à política. Isto é, estaria sugerindo implicitamente que as pessoas que aderirem às sugestões de seus vídeos estariam também posicionando-se politicamente como sujeitos “conservadores”. Ao que podemos observar, esse grupo de pessoas seria, portanto, o público-alvo da docente.

Essas afirmações podem ser confirmadas a partir da maneira performática como a professora *influencer* age nos vídeos. Além da voz pausada e a maneira, por vezes, artificial como fala, sobre a qual comentamos anteriormente, o enquadramento em formato de *selfie* que focaliza as gesticulações da região peitoral para cima também contribui para a construção de sentido de que ela é uma pessoa conservadora. A posição das mãos da professora, como as da Figura 2, por exemplo, colaboram para o tom de formalidade que acreditamos ser intencional no vídeo. Mais do que uma professora, ela estaria apresentando-se ao público, portanto, como um modelo a ser seguido e estaria, ao mesmo tempo, se valendo, criando e associando uma estética⁴ – que, neste caso, se materializa em um modo de se comportar/performar linguística e visualmente – com o que se subentende acerca do termo “chiquíssimo”, ou, como temos sugerido, “conservador”.

Sobre essa questão do posicionamento político da professora que se manifesta implicitamente nos vídeos, podemos destacar as palavras de Bagno (2007). Segundo o autor, língua e política estão profundamente atravessados, de forma que ao falar de uma, automaticamente falamos da outra também. Por essa razão, não devemos ausentar as reflexões políticas “[...] de nossas posturas teóricas e de

4 Sobre a estética política conservadora sugerimos a leitura de Burgos (2023).

nossas atitudes práticas de cidadão, de professor e de cientista. Do contrário, estaremos apenas contribuindo para a manutenção do círculo vicioso do preconceito linguístico e do irmão gêmeo dele, o círculo vicioso da injustiça social" (Bagno, 2007, p. 72). No entanto, ao nosso ver, para além de dar continuidade ao círculo vicioso da injustiça social atribuindo juízo de valor a determinadas expressões informais, entendemos que adotar uma perspectiva de língua que propague o preconceito linguístico seria conveniente para a professora *influencer*, uma vez que ela vende um curso chamado "Fala direito, Brasil!". Isto é, faz sentido para a professora adotar uma perspectiva que condene usos da língua não previstos pela gramática normativa, uma vez que seu intuito é justamente lucrar com um curso que ensine a "falar melhor" por meio do estudo da própria gramática. Desse modo, a partir do que temos evidenciado até o momento sobre os vídeos analisados, não se trata somente da perpetuação da injustiça social e do preconceito no perfil da professora, mas também de conveniência política e mercadológica.

Retornando à questão do preconceito linguístico evidenciado no vídeo sobre o verbo "mijar", o que observamos é que a professora, mais uma vez, atribui valores a quem faz uso de uma determinada expressão. Neste caso, ela comenta sobre o verbo "mijar", mobilizando termos como "horroroso", "chulo", "feio", "degradante" para caracterizá-lo. O que fica de seu comentário é a mesma ideia identificada há pouco sobre o vídeo anterior: a de que a performance da língua indicaria a qual grupo social um sujeito é pertencente. Por meio de sua crítica, podemos perceber que a professora propaga novamente um idealismo binário hierárquico que atribui um valor positivo ou negativo às pessoas a depender do uso que fazem de sua língua materna – culto ou não culto, "chiquíssimo" ou não "chiquíssimo". Um movimento que elege alguns como detentores de uma suposta cultura, e, dessa forma, superiores à outra parcela de pessoas que não "seguem" a norma – daí também um certo tom debochado que pode ser evidenciado na tonalidade da voz e nas

SUMÁRIO

expressões faciais da professora nos vídeos. Seria uma das maneiras de reiterar a desigualdade social por meio da língua, ou como afirma Bagno (2007), perpetuar o preconceito linguístico, que afirma que o domínio da norma culta serviria como um instrumento de ascensão social. No caso do comentário da professora, podemos perceber essa lógica operando de maneira contrária: a não utilização da norma culta degradaria o *status* social de um sujeito, ou seja, ao utilizar do verbo “mijar” a falante ao invés de ascender, decairia ou permaneceria socialmente onde está.

Um outro momento que pudemos perceber mais nitidamente o posicionamento político da professora aliado ao linguístico é no vídeo em que um seguidor faz a pergunta “Querem mudar o nome da vagina para buraco bônus. Você viu isso?“, o qual ela responde da seguinte maneira.

Por que eles não mudam o nome da mãe deles? Hã? Por quê? Pelo amor de deus! As coisas têm nome! Existem regras! Buraco bônus... onde já se viu? Isso é uma falta de respeito com a mulher, isso é uma falta de respeito com as pessoas que tem vagina (risos)... eu não consigo fazer esse vídeo (risos)... (*Instagram, 2024*).

Em seu comentário, a professora demonstra discordar do uso do vocabulário inclusivo. O que podemos concluir da resposta que deu ao seguidor é que, para ela, a língua deve se manter “pura” e ser utilizada conforme as normas que a regem, como explícito em “as coisas têm nome” e “existem regras”. Desse modo, para a professora, o uso da expressão “buraco bônus” soa como ofensivo para as mulheres justamente porque “desrespeita” também a língua portuguesa. O que se observa aqui, então, é um atravessamento mútuo de hegemonias de gênero e as hegemonias linguísticas (Biondo, 2019), na medida em que a professora manifesta uma perspectiva estática da língua tal como entende também a concepção de “mulher”: no singular, não admite a pluralidade, diversidade e os múltiplos significados que o termo pode evocar. Isto é, a partir dessas considerações, poderíamos dizer que a

SUMÁRIO

concepção de “mulher” para a professora não está relacionada à performatividade que uma pessoa faz do gênero, mas pelo sexo designado no nascimento – uma perspectiva que pode ser considerada conservadora. Essa conclusão só foi possível devido ao seu posicionamento ideológico linguístico.

Desse modo, a ofensa às mulheres da qual comentou a professora, também se realizaria porque pressupõe que o conceito da palavra “mulher” é plural, e, portanto, não é “conservador”. Para a professora isso seria inadmissível. Conforme seu comentário, “as coisas têm nome”. Por essa razão, para ela, seria um desrespeito chamar de “mulher” quem de “fato” não “é”. Tendo em vista esse raciocínio que emerge do que foi dito pela professora, entendemos que o preconceito linguístico de seu comentário opera de forma a instanciar “modelos culturais tradicionalmente escolarizados sobre o uso da língua” (Biondo, 2019, p. 312).

No que diz respeito à perspectiva purista da língua adotada pela professora em seus vídeos, que comentamos há pouco, pudemos observar a ocorrência dessa opinião em mais três vídeos, quando a professora comenta sobre os estrangeirismos “*feedback*”, “*vibe*” e “*top*”:

“O que você acha da palavra *feedback* na língua portuguesa?”: Cafona, cafona e desnecessário. Eu não sei se é mais cafona ou se é mais desnecessário, eu não sei. Porque a gente pode falar a palavra ‘retorno’. Cê tá me entendendo? Agora, pior do que a pessoa usar a palavra *feedback* é a pessoa juntar várias palavras em inglês na mesma frase em português, por exemplo: vamos marcar uma *call* pra eu te *briefar* porque eu já estou no meu *deadline*. Que ridículo! Uma pessoa dessa, ela sofre de quê? De autoestima baixa, e autoestima, filho de Deus, se escreve junto.

“E quem fala ‘*vibe*’?”: Maconheiro, a pessoa fala ‘*vibe*’ é maconheira! Não existe isso, de a pessoa falar ‘*vibe*’ e não ser maconheira. Falou ‘*vibe*’ é o quê? Maconheira,

SUMÁRIO

entendeu? Você coloca essa palavra na sua boca, imediatamente você será enquadrado no grupo do quê? Dos maconheiros. E digo mais: se colocar um plural aí, *good vibes*, muitas *vibes*, aí, meu filho, aí você não é maconheiro recreativo não. Você passa a ser aquele maconheiro o quê? Maconheiro recorrente, diário, é... maconheiro, com certeza!

“Por que não pode usar a palavra *Top*?”: Porque é brega, porque é cafona, porque *Top* não carrega nenhuma envergadura semântica, cê tá me entendendo? [Encenando um diálogo] Como que foi a reunião? *Top*. E a festa? *Top*. E a apresentação? *Top*. E a aula? *Top*. *Top* não é... *Top* é ridículo. (*Instagram*, 2024)

O que evidenciamos em seus comentários, é que, por supervalorizar a conservação da língua portuguesa, a *influencer* rejeita um fenômeno tão comum e natural entre as línguas: o empréstimo linguístico e/ou estrangeirismo. Essa característica se enquadra no que Bagno (2009, p. 30) chama de “purista” e atribui essa qualificação

àquela pessoa que defende “a pureza” da língua contra todas as formas inovadoras, que são sempre consideradas como sinais de “decadência”, “corrupção” e “ruína”, não só da língua como também, muitas vezes dos valores morais da sociedade. De fato, é interessante observar como, no discurso dos puristas, existe sempre uma relação estreita entre a tentativa de preservar a língua e preservar a “moral” da sociedade (*Instagram*, 2024).

Nota-se que intrinsecamente ao comentário sobre a língua, a professora comenta acerca da conduta de quem dela faz uso, como no caso de classificar como “maconheiro” todos que optam pelo uso do termo “*vibe*”, o que comprova a afirmação de Bagno quando associa a relação estreita entre preservar a língua e a “moral” da sociedade. O mesmo se repete com as palavras “*top*” e “*feedback*”, que são, por ela, qualificadas como brega e cafona respectivamente. Como temos sugerido, a professora busca preservar ambas: a língua e a “moral”,

neste caso, a conservadora, além de fazê-lo performativamente por meio de comentários e linguagem corporal exagerados e teatrais.

Outro ponto importante de observar nos vídeos da professora, são as recomendações que ela faz sobre o uso de determinadas palavras. Quando questionada pelos seus seguidores sobre “salvo engano” e “tampouco”, a sugestão da professora é que todos façam uso desse vocabulário no cotidiano, pois são expressões “maravilhosas”. Ou seja, o que determinaria o uso de uma palavra, para a professora, é o juízo de valor atribuído por ela. Poderíamos propor, ainda, que essas qualidades atribuídas pela professora advêm do que é sugerido pela gramática normativa. Observando atentamente, percebemos que essas palavras elogiadas são geralmente usadas em contextos formais de comunicação. Desse modo, a professora demonstrou uma adesão nas suas sugestões às palavras que indicariam que o falante seja culto, e de aversão às palavras que não teriam esse efeito. Além disso, percebemos também que as recomendações da professora giram em torno dessa imagem “cultura”, ou, como ela destaca, “chiquíssima”, a ser construída pelo falante sobre ele mesmo a partir dos usos que faz da língua, e não pelo uso ou situação comunicativa em que as palavras ou expressões questionadas pelos seguidores estão inseridas. Como comentamos no início desta seção, a professora se mostra radicalmente adepta à gramática normativa e à linguagem formal a todo tempo, sem exceções.

“É certo falar salvo engano?": Corretíssimo! Ellegantíssimo! A pessoa que fala salvo engano está em outro nível, em outro nível. Nunca ouvi essa expressão sair da boca de uma pessoa cafona, não. A pessoa que fala salvo engano é uma pessoa com uma certa estirpe, maravilhoso! O que significa salvo engano? Se não me engano. Por exemplo: Ele veio aqui ontem, salvo engano. Chiquíssimo! Ma - ravilho! Outro nível! Outro nível! Outro.

“Tampouco. Ok. Eu aprendi, mas nunca entendi a lógica”: “Tampouco” é o primo rico do “Nem”. Exatamente! É o primo rico aristocrático, elegante, chiquíssimo, de quem?

SUMÁRIO

Do “nem”. Veja a seguinte frase: “Ele não veio à reunião, nem avisou”. Substitua por tampouco: “Ele não veio à reunião, tampouco avisou”. Aristocrático! “Nem” é o primo pobre, “tampouco” é o primo rico e ele entra no lugar no “nem” nas frases negativas em que nós desejamos enfatizar a negação. “Ele não veio à reunião, tampouco deu satisfação”. Chiquíssimo! Maravilhoso! (*Instagram*, 2024)

Outro exemplo que reitera o viés político da professora advém da resposta que ela dá ao comentário: “Você é elitista. Menospreza a língua do pobre. Deixando de segui-la”. No vídeo, a professora declara: “Eu não sou elitista, eu sou realista. O mercado de trabalho não valoriza a linguagem de quem não teve acesso à educação (...) a minha função aqui é fazer com que, por meio da linguagem, você ascenda social, econômica e profissionalmente”. Ao finalizar sua fala, ela adiciona que “Até porque, ‘seguí-la’ não tem acento”, como uma resposta direta ao comentário inicial. Através desse discurso, podemos notar como a professora e suas práticas estão intrinsecamente relacionadas com as normas da gramática normativa, indo na contramão das teorias linguísticas e optando por reproduzir uma fala que, embora carregada de preconceitos linguísticos, é legitimada por aqueles que a seguem e a consideram como um modelo a ser seguido por ser considerada como o “certo”. Entendemos que a posição tomada pela professora com relação a sua insistência em reiterar a norma culta, e também sua necessidade em corrigir o autor da pergunta, não são apenas tentativas de propagar o uso “correto” da língua, mas são também recursos para ascensão social. Afinal, como destaca Calvet (2002, p. 80) “A hipercorreção e a hipocorreção são estratégias que se deixam ler nos discursos, mas que têm uma outra função, uma função social.”

Além das postagens de inúmeros vídeos em que interage com seus seguidores, respondendo aos seus questionamentos, a *influencer* também dispõe de cursos de gramática e comunicação, em plataforma digital, para os clientes em potencial que desejam melhorar a performance comunicativa, bem como realiza palestras,

em eventos pelo país, em que ensina técnicas de oratória e ainda possui um canal no *YouTube* no qual faz entrevistas com políticos famosos e outras celebridades, em geral, que manifestam o mesmo viés ideológico e político que ela.

Essa trajetória percorrida pela profissional - de professora à *influencer* digital - nos faz associar à prática da espetacularização da educação, uma vez que expressando exagero em sua atuação quase que teatral, exibindo uma imagem de mulher “chique” e elegante unida ao uso da função apelativa/conativa da linguagem, a influenciadora persuade seus seguidores a adquirirem seus cursos e contratá-la para ministrar palestras nos mais diversos eventos a fim de ensinar técnicas de comunicação.

Um último aspecto que gostaríamos de abordar, refere-se à pergunta de pesquisa apresentada na seção de introdução, que questiona a razão pela qual os vídeos da professora *influencer* viralizam no *Instagram*, mesmo estando evidente seu caráter preconceituoso. Se observarmos a Tabela 1, a seguir, é possível visualizar o alcance de seus vídeos.

Uma possível explicação para esse fenômeno, seria a maneira teatral como a professora se comporta nos vídeos, da qual comentamos anteriormente, que pode ser considerada chamativa. No entanto, acreditamos que somente esse fator não seria condicionante para todo o sucesso que a professora tem e de sua grande repercussão na rede. Acreditamos que aliado à forma como o vídeo é feito, o conteúdo também gera impacto. Isso porque a professora defende em seus vídeos uma perspectiva irreduzível quanto ao uso da língua portuguesa que se curve à gramática normativa em qualquer circunstância. O que a *influencer* faz, nesse sentido, é se valer de uma premissa calcada no senso comum de que a língua se resume à gramática. E por defender veementemente uma crença que se cristalizou de alguma maneira no inconsciente coletivo, a professora chamaria a atenção de diversos seguidores. Sobre isso Bagno (2007, p. 64) explica:

SUMÁRIO

O que aconteceu, ao longo do tempo, foi uma inversão da realidade histórica. As gramáticas foram escritas precisamente para descrever e fixar como “regras” e “padrões” as manifestações linguísticas usadas espontaneamente pelos escritores considerados dignos de admiração, modelos a ser imitados. Ou seja, a gramática normativa é decorrência da língua, é subordinada a ela, dependente dela. Como a gramática, porém, passou a ser um instrumento de poder e de controle, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua “bonita”, “correta” e “pura”. A língua passou a ser subordinada e dependente da gramática. O que não está na gramática normativa “não é português”. E os compêndios gramaticais se transformaram em livros sagrados, cujos dogmas e cânones têm de ser obedecidos à risca para não se cometer nenhuma “heresia”.

Tabela 1 – Dados dos vídeos da professora *influencer*

Pergunta da caixinha	Quantidade de curtidas	Quantidade de reproduções
“Você é elitista. Menospreza a língua do pobre. Deixando de segui-la”	493.374	9.039.504
“Por que não pode usar a palavra TOP?”	223.701 ⁵	sem informações
“O que você acha da palavra feedback na língua portuguesa?”	223.701	sem informações
E ZAP-ZAP? Adoro sua resposta!	223.701	sem informações
E quem fala vibe? Preguiça?	223.701	sem informações
O que acha do verbo mijar?	223.701	sem informações
O que acha do SEXTOU?	160.889	2.446.807
É certo falar salvo engano?	420.458	4.854.365

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

5

Esses vídeos possuem a mesma quantidade de curtidas, pois foram postados em sequência de um único post.

Desse modo, o que se percebe, é que a professora se aproveita da “cultura com um viés arraigadamente normativista como a nossa” (Faraco, 2008, p. 169) para alcançar seu público-alvo, defender seu ponto de vista político e linguístico e divulgar seus cursos de oratória e técnicas de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção do presente trabalho se deu pelo nosso interesse de refletir a respeito da conduta e postura de uma professora, *influencer* digital, que ostenta mais de 5 milhões de seguidores em seu perfil no *Instagram*, em relação ao conteúdo informativo divulgado por ela sobre língua portuguesa. Além da reflexão, nosso interesse foi também o de identificar a concepção de língua que emergiu dos vídeos produzidos pela profissional, aquela regida pela gramática normativa, em detrimento das variações linguísticas, sobre as quais ela demonstra menosprezo e crítica não apenas ao uso, mas também às pessoas que dessas variações se utilizam, evidenciando, dessa forma, o preconceito linguístico impregnado em cada uma das suas falas.

Através de nossa pesquisa, contemplamos autores que vislumbram a língua não apenas em seu potencial de comunicação, mas também a veem como um fenômeno político, social e cultural, assim exprimindo ideologias de classe, raça e gênero (Bourdieu, 1991 e 1992; Bagno 2007; Labov 2023). Essa noção de língua é essencial para a compreensão do preconceito linguístico, uma vez que amplia a noção estruturalista da mesma, um viés que costuma enxergá-la como um bloco fechado de normas e regras que delimitam o certo do errado, o bonito do feio entre outros aspectos. Dessa forma, o preconceito linguístico não se manifesta apenas como a correção de

uma fala que não se ateu a norma vigente, esse preconceito é também a expressão de uma ideologia, e pode carregar envergaduras de pensamentos elitistas, racistas e misóginos.

Ademais, a noção de “certo” e “errado” traz consigo uma noção demasiadamente redutiva da língua e seus potenciais transformadores, uma vez que Bagno (2007) a reconhece como um fenômeno vivo que muda a todo momento entre seus falantes. Ao analisarmos a fala da professora influenciadora, encontramos um pensamento que vai na contramão do que autores como Labov e Bagno defendem em seus trabalhos, e através da sua fala e da hipercorreção ela defende com veemência a noção purista da língua, entrelaçando esse ideal com um viés político conservador. O preconceito linguístico, ao invés de proporcionar uma chance de ascensão social como é sugerido pela professora influenciadora, muitas vezes acaba por alienar ainda mais o sujeito que é submetido ao mesmo, uma vez que “Com demasiada frequência, os alunos de origem materialmente desprivilegiada assumem uma posição de passividade [...]. No fim, acabam sentindo que têm de escolher entre aceitar ou rejeitar as normas que lhes são impostas.” (Hooks, 2013, p. 242).

O terceiro ponto discutido neste estudo é a espetacularização da educação, já que de uma forma teatral, sempre apresentando uma performance tanto na maneira como fala - pausada, monitorada, chegando ao formato artificial - como nas expressões faciais e gestuais, a professora anuncia seus “produtos”, isto é, seus cursos de gramática e comunicação. Aliada aos princípios da Educação Bancária (Freire, 1987), a professora influenciadora diretamente contribui para a promoção de educação como mercadoria, transformando o ensino da gramática e a estilização da língua em uma *commodity*⁶ para ascensão econômica e social de seus alunos, bem

6 Termo de origem inglesa, usado normalmente em contextos econômicos para se referir a uma mercadoria, algo de valor monetário.

como de si mesma. Assim, nossa análise pode inferir que a teatralidade e os maneirismos da professora em questão são feitos em favor de uma performance nas redes sociais, possivelmente aumentando o engajamento e alcance de público, além de impulsionar os produtos vendidos por ela.

Finalmente, entendemos ser importante salientar as palavras de Faraco (2008, p. 100-101):

Obviamente, ninguém é obrigado a adotar as inovações. Qualquer um de nós pode perfeitamente ser mais conservador em matéria de língua. Mas o fato de ter uma atitude mais conservadora não lhe dá o direito de condenar os que usam formas inovadoras, em especial se elas são já correntes entre os falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. E mais ainda, se elas já foram acolhidas pelos bons instrumentos normativos. O falante mais conservador pode perfeitamente aconselhar, sugerir, recomendar o mais clássico. Está no seu direito. Mas, se na norma culta/comum/*standard* já circulam outras formas, esse falante não tem o direito de condenar o que as usam. Antes cabe maravilhar-se com a beleza da dinâmica e da riqueza da língua que muda continuamente sem jamais perder sua plenitude estrutural e seu potencial semiótico.

Esperamos que esta análise tenha contribuído de alguma maneira para as reflexões do campo aplicado e social da linguística, especificamente ao buscar relacionar e evidenciar as interações entre ideologia de língua da professora influenciadora, o preconceito linguístico decorrente dos juízos de valores atribuídos por ela em relação às diversas expressões e usos linguísticos e a espetacularização da educação observadas em sua performance nos vídeos. A demonstrar a relação entre esses três aspectos destacados por nós nos vídeos, esperamos também ter explicado a razão pela qual vídeos, como os da professora *influencer*, tornam-se tão populares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria F. Notas sobre a sociologia do poder: a linguagem e o sistema de ensino. **Horizontes, Bragança Paulista**, v. 20, p. 15-30, jan./dez. 2002.

AZZARI, Eliane Fernandes; MAYER, Lucas Falvo. O show na educação: professores influenciadores do TikTok. **Br. J. Ed., Tech. Soc.**, v. 15, n. 2, p. 217-226, 2022.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 49ª edição, 2007.

BAGNO, Marcos. **Língua, Linguagem e Linguística**: Pondo os pingos nos ii. Parábola Editora, 2014.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. Parábola Editorial, São Paulo. 2009.

BIONDO, Fabiana Poças. Ideologias de gênero e ideologias de língua(gem) em páginas feministas do Facebook. Alfa: **Revista de Linguística** (São José do Rio Preto), v. 63, n. 2, p. 295-315, abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/cD9TNhzdxJg9ZFDCLx8xXVp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 mai. 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 02 jun. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **Language and Symbolic Power**. Polite Press, 65 Bridge Street, Cambridge CB2 1UR, UK, 1991.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Livraria Francis Alves Editora S.A., Rio de Janeiro – RJ, 3ª edição, 1992.

BURGOS, Rafael. A estética do infamiliar nas redes da extrema direita brasileira: o caso das #Bolsoringa e #Bolsolenda no Twitter. **Anais do 46º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2023, p. 1-15. Disponível em: https://sistemas.intercom.org.br/pdf/link_aceite/nacional/11/0816202313174364dcf6a76a01b.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

BUTLER, Judith. **Undoing Gender**. 2004, p. 40-56. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1964441/mod_resource/content/0/Judith_Butler%20-%20Gender%20Regulations.pdf. Acesso em: 05 jun. 2024.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Parábola Editorial; São Paulo – SP, 2002.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: Vários autores. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 295-316. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941227/mod_resource/content/0/Ana%CC%81lise%20documental_Cellard.pdf. Acesso em: 08 abr. 2024.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. Parábola Editorial, São Paulo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GENTILI, Danilo. The Noite (25/11/2015) - **Entrevista (ou aula) com Cíntia Chagas**. Youtube. 25 nov. 2015. Disponível em: <https://youtu.be/dizH7yLqZ3A?si=eHO-B9R20ehDha9qR>. Acesso em: 08 jul. 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KNOBEL, Michele, & Kalman, Judy. Teacher learning, digital technologies and new literacies. **New literacies and teacher learning: Professional development and the digital turn**, NY: Peter Lang, 1-20, 2016.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Parábola Editorial, São Paulo – SP, 1ª edição, 6ª reimpressão: setembro de 2023.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Marla Isabel Moura (org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.

SUMÁRIO

RODRIGUES, Davi. Desenvolvimento da pronúncia da língua inglesa em ambiente mobile de aprendizagem: revisando possibilidades de pesquisa. **ESUD CIESUD SIGATEC 2024**, [S. l.], p. 15, 2024. Disponível em: <https://submissao-esud.ufms.br/home/article/view/33>. Acesso em: 6 jun. 2024.

SAUSSURE, Ferdinand. **Cours de linguistique générale**. Paris: Payout, 1962.

SOBRAL, Pedro Henrique. **Algoritmo do Instagram**: como dominar para alcançar mais pessoas. 2023. Disponível em: <https://www.tray.com.br/escola/algoritmo-do-instagram/#:~:text=0%20algoritmo%20do%20Instagram%20%C3%A9,achar%C3%A3o%20mais%20interessantes%20e%20relevantes>. Acesso em: 15 mai. 2024.

SUMÁRIO

SOBRE AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR

Dra. Patrícia Graciela da Rocha

Professora associada da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da UFMS/Campo Grande-MS atuando no Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em Estudos de Linguagens - PPGEL - como professora de Língua Portuguesa, Linguística e Práticas de Ensino nos cursos de Letras Português/Espanhol (EaD e presencial) da FAALC e na Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Sociolinguísticas, Decolonialidade e Ensino de Línguas - Coletivo POSLIDEN - na UFMS. Mestrado e Doutorado em Linguística (bolsista CNPq - 2008) pela UFSC na área de Variação Linguística e Ensino. Fez estágio pós-doutoral na Universidad Autónoma Metropolitana (México/2020) na área de Políticas Linguísticas sob supervisão do Prof. Dr. Rainer Enríque Hamel.

Dra. Ivonete Nink Soares

Doutora em Estudos de Linguagens (UFMS). Mestra em Letras pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior por Faculdades Integradas de Ariquemes (FIAR), graduada em Letras - Português e Inglês por Faculdades Integradas de Ariquemes (FIAR). Professora efetiva do estado de Rondônia para a área de Língua Portuguesa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação - (Geple-CNPq/UFMS) sob coordenação da Prof.ª Dr.ª Daniela Kanashiro e Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas (sócio) linguísticas, Decolonialidade e Ensino de Línguas - Coletivo POSLIDEN sob coordenação da Prof.ª Dr.ª Patrícia Graciela da Rocha - na UFMS.

Dr. Linoel Leal Ordonez

Pesquisador visitante estrangeiro na UFMS/FaEd/PPGEdu (Edital PESQ-V 2024). Possui Doutorado em Ciências Humanas, Mestrado em Ciências com ênfase na Orientação da Conduta, e Graduação em Licenciatura em Educação, revalidada pela Universidade Federal do Paraná/UFPR/Brasil. Sob Supervisão dos professores Antônio Carlos do Nascimento Osório e Fabiany de Cássia Tavares Silva, concluiu Estágios de Pós-doutoramento com bolsas do Programa Nacional de Pós-Doutorado CAPES/PNPD (2018) e do PROFIX - JD - Programa de Fixação de Jovens Doutores no Brasil/ CNPq (2023) no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). Integrante do Grupo de Pesquisa: Políticas (Socio)Linguísticas, Decolonialidade e Ensino de Línguas (CNPq). Integrante pesquisador do Observatório de Cultura Escolar e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas (sócio)linguísticas, Decolonialidade e Ensino de Línguas - Coletivo POSLIDEN sob coordenação da Prof.ª Dr.ª Patrícia Graciela da Rocha - na UFMS.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adriano Braga Bressan

Doutorando em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Membro do Núcleo de Pesquisa em Quadrinhos (NuPeQ/UEMS) da UEMS. Membro da Associação de Pesquisadores em Arte Sequencial (ASPAS). Membro do grupo de Tradução, Léxico e Ensino de Línguas Estrangeiras (TRALEX-ENSINO/UFGD)

Alex Pereira de Araújo

Realiza estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da FAALC/UFMS sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Patrícia Graciela da Rocha. É Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pelo PPGMLS da UESB (com bolsa nacional da CAPES e bolsa do PDSE CAPES na Sorbonne Nouvelle, Paris 3, França). Tem graduação em Letras: Português e Francês (1995-2000), e mestrado em Letras: Linguagens e Representações (2009-2011) pela UESC. Participou dos programas do Ministério das Relações Exteriores da França (*Ministère des Affaires Étrangères*): *Connaissance de la France* (2000) e *Profs en France* (2007). Faz parte, atualmente, do Movimento Negro Unificado (MNU-BA) e é membro do Conselho Estratégico Social (CES) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Atua nos grupos de pesquisa GELPOC/CNPq e Estudos e Pesquisas em Políticas Sociolinguísticas, Decolonialidade e Ensino de Línguas (POSLIDEN/UFMS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6871174069415814>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4818-0912>

E-mail: alex.p.araujo@ufms.br

Aline Ferreira Oliveira Araujo

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens PPGEL/FAALC, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Suzana Vinícia Mancilla Barreda. Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Especialista em Tradução Português e Espanhol pela Universidade Gama Filho. Licenciada em Letras Português/Espanhol pela UFMS. Professora efetiva do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* Aquidauana. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Sociolinguísticas, Decolonialidade e Ensino de Línguas - POSLIDEN (UFMS).

Amanda Maria de Oliveira

É graduada em Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2014), mestrada em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2017) e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2021). Faz parte do Grupo de Estudos Linguagem e Dialogismo (GELID). Atualmente é tutora da disciplina de Gramática do Português I do curso de Letras - Português EaD (UAB).

Anne M. Torrecilha

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde participou dos grupos "Diálogos entre Educação e Neurociências: contribuições para a Educação Infantil" e "Conversando a gente se entende: discutindo produção das desigualdades e a produção da igualdade no acesso ao direito à Educação". Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e bolsista da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia (FUNDECT).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/102302231523407>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4825-1997>

E-mail: annemtorre@gmail.com

Davi Rodrigues

É formado no curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto (PROLEITURA), pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestre em Estudos de Linguagens também pela UFMS. Desde dezembro de 2023 trabalha no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, campus Campo Grande, como professor substituto de língua inglesa. Possui interesse nos seguintes temas: ensino e avaliação mediados pelas tecnologias, letramento crítico, formação cidadã, ensino de línguas e multimodalidade. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação (Geple) - UFMS/CNPq. Possui experiência com ensino de inglês em todos os níveis de educação (maternal, fundamental I e II, ensino médio, técnico e superior com fins específicos), ensino de língua portuguesa (leitura e interpretação de textos) em contexto de cursinho preparatório para vestibulares e ensino médio regular integrado ao técnico e tradução de artigos da área na saúde/enfermagem.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1338339259802781>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4977-9735>

E-mail: davi3rodrigues@gmail.com

Diogo Burlamaqui

Licenciado em Letras - Português pela Universidade Estácio de Sá. Mestrando em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do grupo de estudos e pesquisas em linguagens e educação (GEPL/UFMS). Membro do grupo de estudos e pesquisas em políticas sociolinguísticas, decolonialidade e ensino de línguas (POSLIDEN/UFMS).

Elinéia Luiz Paes Jordão

In memoriam. Elinéia Luiz Paes Jordão (18/10/1982 - 25/11/2024) dedicou sua vida à educação e à cultura do povo Terena. Formada em Pedagogia, com Mestrado em Letras e Teologia e Doutoranda em Estudos de Linguagens, atuou por mais de 22 anos na educação. Além de seu trabalho em sala de aula, foi uma voz ativa na luta pela educação escolar indígena e pelos direitos do povo Terena, deixando um legado inestimável. Sua partida representa uma grande perda, mas sua trajetória segue como inspiração para todos que defendem a valorização da cultura e da identidade indígena. Seu legado segue presente nas reflexões deste e-book e na comunidade acadêmica.

Julia Rockel Amarilha

Discente do curso de Letras – Português e Inglês da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) desde 2023, atualmente sob a orientação da professora Dra. Patrícia Graciela da Rocha. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Sociolinguísticas, Decolonialidade, e Ensino de Línguas (POSLIDEN), criado pela professora Dra. Patrícia Graciela da Rocha.

Lucas de Souza Machado

Doutorando do Programa de Pós-Graduação Estudos de Linguagens (PPGEL) pela FAALC da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/ Campo Grande), na área de Linguística e Semiótica, na linha de pesquisa Linguagens, Identidades e Ensino sob orientação da Prof. Dra. Patrícia Graciela da Rocha, 2022-2025. Membro do GEPL (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação). Professor de língua portuguesa da SEED/MS (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul) e Supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), 2023-2024.

Luclecia Silva de Almeida Matias

Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual. Faz parte do quadro permanente de professores da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul desde 2006. Graduada em Letras pela UNIDERP (2004) e pós-graduada em Tendências Contemporâneas do Ensino de Língua Portuguesa (2006). Mestre em Estudos de Linguagens na grande área de Linguística e Semiótica na linha de pesquisa de Linguagem, Identidade e Ensino pela UFMS, orientada pela Professora Dra. Patrícia Graciela da Rocha. É membro do grupo de pesquisa POSLIDEN.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4870954868071612>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6587-6139>

E-mail: lucleciamatias@hotmail.com

Renata Pereira Felício Billancieri

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens PPGEL/FAALC da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob orientação da Prof.^a Dra. Patrícia Graciela da Rocha. Mestre em Estudos de Linguagens (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), Pós-Graduada em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar (Centro Universitário Leonardo da Vinci), Graduada em Pedagogia (Universidade Metropolitana de Santos), Graduada em Letras (Faculdades de Dracena). Professora Efetiva de Língua Inglesa da Rede Municipal de Educação de Campo Grande e atualmente exerce a função de Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal Professor Alcídio Pimentel. Membro do grupo de estudos e pesquisas em políticas sociolinguísticas, decolonialidade e ensino de línguas (POSLIDEN/UFMS).

Rodrigo Acosta Pereira

Professor de Linguística Aplicada na UFSC. Docente da graduação em Letras, do Programa de Mestrado Profissional em Letras e do Programa de Pós-graduação em Linguística. Líder do NELA – Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (UFSC/CNPq). Líder do Grupo de Estudos Linguagem e Dialogismo (GELID). Pesquisador Produtividade em Pesquisa PQ2-CNPq.

SUMÁRIO

ÍNDICE REMISSIVO

A

análise linguística 11, 15, 138, 175, 180, 187, 188, 193, 233

B

Base Nacional Comum Curricular 11, 12, 178, 179, 182, 184, 202

C

Círculo de Bakhtin 11, 138, 142, 161, 175

colonialidade 10, 62, 77, 109

comunidades indígenas 10, 19, 32, 92, 93, 94, 97, 102, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 129, 130, 131, 134

concepções elitistas 13

contexto sociolinguístico 31

currículo 9, 10, 21, 22, 25, 31, 39, 42, 44, 46, 56, 57, 89, 94, 96, 98, 99, 101, 107, 115, 116, 117, 118, 120, 122, 123, 131, 181

currículo dos cursos de Letras 39

currículo escolar 57, 96, 107, 116, 120, 122, 123, 131

D

dimensão política da língua 31

diversidade linguística 9, 10, 12, 41, 64, 92, 94, 99, 101, 102, 103, 110, 121, 178, 195, 201

E

Educação Escolar Indígena 11, 96, 97, 106, 107, 110, 112, 113, 114, 117, 123, 124, 126, 127, 133, 134, 135

enunciado 11, 15, 85, 137, 138, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 173, 174

espetacularização da educação 12, 13, 15, 223, 227, 235, 247, 250, 251

experiência 54, 60, 67, 82, 83, 112, 119, 257

F

formação inicial de professores 9, 25, 40

G

glotopolítica 21, 22, 23, 25, 30, 37, 38, 39

H

história em quadrinhos 12, 15, 216, 221

I

inclusão social 12, 123

interações linguísticas 19, 22, 39

L

Libras 24, 28, 30

linguagem não binária 12, 15

língua materna 87, 120, 121, 129, 184, 194, 241

línguas indígenas 10, 11, 19, 38, 92, 98, 99, 101, 102, 112, 117, 121, 129

Linguística Aplicada 138, 255, 259

livros 130, 134, 141, 142, 208, 248

M

monolinguismo 17, 18, 33, 82, 83, 87, 129

N

norma culta 13, 37, 184, 220, 242, 246, 251

P

planejamento linguístico 24, 37, 41, 56, 57, 62

plurilinguismo 18, 24, 42

políticas educacionais 10, 11, 121, 124, 132

políticas linguísticas 9, 10, 11, 14, 16, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 46, 53, 56, 58, 59, 66, 103

políticas públicas 9, 23, 24, 26, 39, 46, 107, 132, 134
preconceito linguístico 12, 13, 15, 37, 74, 82, 190, 194, 196, 203,
223, 227, 238, 239, 241, 242, 243, 249, 250, 251

S

sociolinguística 9, 12, 14, 16, 27, 36, 37, 89, 184, 201, 221, 233
status da língua 57, 58

V

variação linguística 10, 11, 12, 14, 15, 62, 63, 64, 66, 72, 75, 76,
83, 84, 85, 99, 177, 178, 179, 184, 185, 188, 190, 191,
192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203,
217, 218

SUMÁRIO

VOLUME
1

PRODUÇÕES DO
GRUPO DE PESQUISA
POSIDEN

www.PIMENTACULTURAL.com

debates
sobre políticas
e práticas
educacionais

LINGUAGEM, PODER E ENSINO