

RELATÓRIO DE PESQUISA

A Linguística Aplicada Crítica e o ensino de Língua Portuguesa: tecendo fios a partir da Base Nacional Comum Curricular



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Kleber Aparecido da Silva (UnB)
- Brian Morgan (YU)
- Walkyria Monte Mor (USP)

AVALIADO POR

- Rosana Helena Nunes (PUC-SP)

SOBRE OS AUTORES

- Michele Campêlo Costa
Conceptualização, Curadoria de Dados, Análise Formal, Investigação, Administração do Projeto, Visualização, Escrita – rascunho original, Escrita – análise e edição.
- Kleber Aparecido da Silva
Conceptualização, Supervisão.

DATAS

- Recebido: 12/05/2022
- Aceito: 05/12/2022
- Publicado: 31/12/2022

COMO CITAR

Campêlo Costa, M.; Silva, K. A. (2022). A Linguística Aplicada crítica e o ensino de Língua Portuguesa: tecendo fios a partir da Base Nacional Comum Curricular. *Revista da Abralín*, v. 21, n. 2, p. 431-459, 2022.

Michelle CAMPÊLO COSTA

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

Kleber Aparecido da SILVA

Universidade de Brasília (UnB)

RESUMO

O trabalho objetiva analisar criticamente a política linguística da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa do Ensino Médio (EM) e evidenciar o percurso de normatizações educacionais brasileiras até a constituição da BNCC. Para tal, compreendemos esse documento oficial apoiados em discussões teórico-epistemológicas críticas, as quais visam uma educação integral do ser humano que ascende aos bens humanos, às aprendizagens essenciais que devem ser alcançadas ao longo da Educação Básica. A metodologia utilizada é a análise documental e um estudo de caso em que as vozes dos/as docentes ecoam na pesquisa. Pautamo-nos em autores da Linguística Aplicada Crítica (LAC) (JORDÃO, 2013; MOITA LOPES, 2011; PENNYCOOK, 1990, 1998, 1999, 2001, 2006; PENNYCOOK; MAKONI, 2019; RAJAGOPALAN, 2003, 2011, 2013; SILVA; JORDÃO, 2023 (no prelo) na expectativa de que a BNCC possa ser utilizada para além de uma normativa e compreendida como um instrumento provocador (FREIRE, 1987, 1989, 1992, 1997), esperamos promover a equidade social, e exprimir realidades educacionais permeadas pelo fazer de uma educação linguística crítica emancipadora. Os resultados

apontam que é necessário percorrermos os caminhos do fazer pedagógico crítico e, alcançarmos a práxis para a emancipação.

ABSTRACT

This paper aims to critically analyze the language policy of the Common National Curricular Base (BNCC) of Portuguese Language in High School (MS) and to highlight routes of Brazilian educational norms until the constitution of the BNCC. To do so, we understand this official document based on critical theoretical-epistemological discussions, which aim at a comprehensive education of the human being that ascends to human goods, the essential learning that must be achieved throughout Basic Education. The methodology used is document analysis and a case study in which the voices of teachers reverberate in the research. We are based on authors from Critical Applied Linguistics (LAC) (JORDÃO, 2013; MOITA LOPES, 2011; PENNYCOOK, 1990, 1998, 1999, 2001, 2006; PENNYCOOK; MAKONI, 2019; RAJAGOPALAN, 2003, 2011, 2013; SILVA; JORDÃO, 2023 (in press)) in the expectation that the BNCC can be used beyond a normative and understood as a provocative instrument (FREIRE, 1987, 1989, 1992, 1997), hopefully promoting social equity, and expressing educational realities permeated by the making of an emancipatory critical language education. The results point out that it is necessary to follow the paths of critical pedagogical practice and reach the práxis for emancipation.

PALAVRAS-CHAVE

Base Nacional Comum Curricular. Linguística Aplicada Crítica. Política Linguística. Educação Crítica. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Common National Curricular Base. Critical Applied Linguistics. Language Policy. Critical Education. Portuguese Language

Introdução

Este artigo é fruto de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida na Universidade de Brasília (2019-2021) e leva-nos por caminhos almeçados no campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC), nosso lugar

de fala¹, em que a língua é compreendida e estudada como prática social. Pensamos em língua(gem) corroborando com Jordão (2013, p. 77-78) ao asseverar que

Mais do que ensinar e aprender um código, ensinar e aprender língua(gem) é ensinar e aprender a construir sentidos do/para/no mundo e, neste processo, aprender a posicionar-se diante dos sentidos produzidos por si e por outros, a entender como eles são construídos, valorizados, distribuídos e hierarquizados nas comunidades interpretativas pelas quais nos constituímos enquanto sujeitos. (JORDÃO, 2013, p. 77-78)

Seguimos nos aprofundando nessa temática, defendendo a concepção de língua(gem) conforme Rajagopalan (2011, p. 76 - 77)

A linguagem é aquilo que a gente vive, é nossa vivência, não se restringe à língua. Linguagem é um conceito muito mais amplo que língua. Língua faz parte, e nem sei se a língua faz parte essencial da linguagem, do âmbito da linguagem. A linguagem é o nosso modo de lidar com as nossas circunstâncias, a nossa sociedade, a nossa inserção dentro da sociedade. Portanto, tudo dentro do mundo é mediado pela linguagem, então pra mim linguagem é tudo. (RAJAGOPALAN, 2011, p. 76 - 77)

Entendemos que a escola, enquanto espaço democrático e para todos/as, precisa apropriar-se de uma relação professor/a/aluno/a de forma não hierarquizada, de maior proximidade, confiança e com saberes horizontalizados, de modo que quem ensina esteja "aberto" para aprender e quem aprende também tenha espaço destinado para ensinar, pois conforme Freire (1996, p. 25), "... quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".

Ao mencionarmos o lugar de fala, apoiamos-nos em Ribeiro (2017, p. 37-38), em que "o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir" e o lugar de fala é visto como "refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social (...) a discussão é sobretudo estrutural." A autora (2017, p. 48) afirma ainda que, "(...) estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade."

Como sujeitos políticos, e no intento de fomentar espaços para o fortalecimento de discursos contra hegemônicos, registramos nessas linhas um percurso educacional normativo partindo da Constituição Federal à criação da Base Nacional Comum Curricular. Para além disso, anunciamos algumas de nossas percepções quanto a possíveis intenções advindas da/na construção da BNCC.

Imersos em contextos sociais que ainda produzem desigualdades a partir de ações, textos e documentos socialmente referendados, afirmamos que é preciso (re)pensar formas de melhorias para a realidade educacional a partir do chão da escola, de diálogos horizontalizados entre

¹ Usamos esse termo por sermos professores de Língua e embasamos nos teóricos da Linguística Aplicada Crítica. Ao falar em "Lugar de Fala" nos remetemos à Djamila Ribeiro, em seu livro: O que é o lugar de fala?

estudantes, docentes, gestores, governantes, para que por meio de movimentos críticos, alcancemos uma educação de qualidade social emancipatória.

Utilizamos a LAC como o espaço da ciência que trabalha a língua em sua relação com a sociedade, em que o comprometimento com reflexões e ações para transformações sociais e o respeito à diversidade, presentes nas relações, estão no cerne dos estudos.

Para além disso, o aprender, o (des)aprender e o (re)aprender como caminhos a serem percorridos, focalizam problemas encontrados no mundo real para, a partir disso, intervirmos com criticidade. Um ensino de língua, baseado em LAC, “[...] apresenta novas formas de politizar a vida social para além das histórias que nos contaram sobre quem somos.” (MOITA LOPES, 2011, p. 22-23).

Ao refletirmos acerca da Linguística Aplicada Crítica, temos como marco o livro de Pennycook (2001), *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Entretanto, o autor apresenta várias reflexões basilares acerca dessa temática, anteriores a este livro em artigo publicado em 1990, em um livro publicado em 1998 e em um artigo de 1999. Esses trabalhos trazem considerações importantes que nos levam a compreender as raízes da LAC, a qual se consolida com a publicação do livro em 2001.

Os linguistas aplicados têm como base de conhecimento as necessidades do problema investigado. Usar a língua para a LAC significa posicionar-se política e ideologicamente, refletindo nossas marcas identitárias em nossa postura de conhecimento. Assim, a língua desempenha um papel de prática social onde ela e o conhecimento são meios que possibilitam compreender e transformar as relações sociais, produzindo ações em âmbito social, sendo instrumento de ação, mudança e resistência.

Pennycook (1998, p. 24) traz a relevo que é “[...] dever da Linguística Aplicada analisar as bases ideológicas dos conhecimentos que produzimos”. Acerca dessas discussões, Rajagopalan (2003, p. 12) acrescenta que, além de se ter uma postura reflexiva e indagadora em relação aos fenômenos estudados, os estudos linguísticos devem ter a seguinte relevância:

Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 12).

Ainda para esse autor, a língua também deve ser estudada e vista como uma prática social, pois trabalhar com a linguagem é um ato político. Ao ser questionado acerca do que é fazer linguística aplicada na contemporaneidade, Rajagopalan (2011, p. 76) afirma que

Linguística aplicada, para mim, nada mais é do que pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando. Não fazendo grandes elucubrações. Daí, a diferença entre a linguística dita teórica e a linguística aplicada. É pensar, não como se pensou durante muito tempo: levar a teoria para a vida prática. Mais que isso, é usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito teoria e prática não são coisas diferentes. A teoria é relevante para a prática porque

é concebida dentro da prática. Então, eu acho que há um consenso crescente, entre mesmo os ditos teóricos, de que é preciso repensar a forma como se conduzia a teoria. Tradicionalmente teoria se fazia de modo Socrático, olhando para o céu, desvinculado da realidade. Isso não tem o menor sentido. Temos que voltar os nossos pensamentos para o mundo que estamos vendo, vivendo. É através da vivência dentro desse mundo que nós temos que pensar, quer dizer que, não há teoria que seja *one side speaks all*, ou seja, uma teoria pronta para qualquer situação. Toda realidade, toda circunstância exige novas complexões teóricas. Isso pra mim é linguística aplicada. (RAJAGOPALAN, 2011, p. 11)

Em relação à Linguística Aplicada, Rojo (ROJO, 2006 *apud* 2013, p. 67) assevera que ela traz como objeto os “problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico”.

A partir dessas falas iniciais, colocamos em tela nossa questão central de pesquisa: Quais contribuições podem ser dadas para a elaboração de uma Política Linguística propositiva, para o ensino de Língua Portuguesa no contexto brasileiro, a partir desta pesquisa sobre a Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio?

Refletimos a respeito da BNCC do Ensino Médio como um documento que foi homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 21/12/2017, seção 1, pág. 146, que traz um “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver** ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 146, (grifo nosso)).

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular apresenta-se como:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p. 8, (grifo nosso)).

Diante dos conceitos expostos, pensamos ser fundante nos apresentarmos como professores/as reflexivos/as que, diante do “novo”, quer sejam situações, documentos, ou mesmo novos rumos para a educação nacional, propõem-se a esmiuçar as muitas verdades, possibilidades e distintos momentos conjunturais.

Acreditamos ser necessário ouvir os/as docentes, os/as estudantes, os/as responsáveis pelos/as estudantes e a comunidade escolar como um todo para, então, fazer Política Educacional, Política Linguística eficaz, a fim de conceber o fazer política, ouvindo os/as atores/atrizes protagonistas desta política e, assim, incorporar os preceitos de Freire (1987), por meio de uma educação crítica, pensando em caminhos práticos, objetivando contribuir para a formação de cidadãos/ãs pensantes, críticos/as e reflexivos/as que saibam seus direitos e deveres.

Entendemos ser importante pontuar, nesse momento, que a BNCC apresenta em seu texto o intuito de uma educação integral do ser com definições de aprendizagens essenciais, que devem ser alcançadas ao longo da Educação Básica, de forma a assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais. Assim, o texto da Base afirma que:

[...] espera-se que a BNCC ajude a **superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento** do regime de colaboração entre as três esferas de governo e **seja balizadora da qualidade da educação**. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, **é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental**. (BNCC, 2018, p. 8, grifo nosso).

Compreendemos que aparentemente há uma intenção salvacionista nesse trecho da Base, como se um único documento fosse capaz de ajudar a apagar marcas históricas de décadas de políticas educacionais defasadas, em que não parece ter havido o real interesse no fortalecimento da educação pública brasileira ou um caminho possível para uma educação de qualidade para todos/as realmente, incluindo, essencialmente, os/as estudantes das camadas populares.

Este patamar comum de aprendizagem necessário de ser garantido por todos os sistemas, redes e escolas, precisa muito mais do que um registro documental com peso de lei, mas de ações reais da parte macro, governamental, da Educação; ações que fortaleçam o corpo docente, o fazer pedagógico e alcancem o chão das escolas, sendo personificado na vida dos/as estudantes.

As competências gerais da Educação Básica, registradas na BNCC (2018, p. 9) vêm com habilidades a serem desenvolvidas e ou alcançadas, que são “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018 p. 8). Mas, será que isso ocorre de fato em nossas salas de aula?

Apresentamos um excerto das Competências Gerais da Educação Básica que, de acordo com o texto da Base, devem percorrer todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais e Ensino Médio), comunicando-se e interagindo ao longo da vida estudantil de nossos/as educandos/as.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

FIGURA 1 -Competências Gerais da Educação Básica.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Acerca dessas competências gerais da Educação Básica, refletimos: temos o necessário para que essas competências sejam desenvolvidas, alcançadas? Há condições para que ocorram formações contínuas docentes de qualidade ofertada pelo Estado, salários dignos, piso salarial respeitado e cumprido, ambientes físicos sadios/salubres para se lecionar, estudar, aprender e se desenvolver de forma ampla? Temos acesso a bons materiais, sejam físicos e/ou tecnológicos, respeito e apoio por parte dos/as governantes e da sociedade? Ou, ainda, será mesmo que promover a educação integral de cada estudante foram as reais intenções governamentais ao se criar uma base única nacional?

Está posto na BNCC o trabalho com as competências e habilidades, e isso nos intriga no sentido de nos fazer questionar se esta ênfase teria relação direta com a produção de avaliações de larga escala e, conseqüentemente, a promoção da construção de descritores, ou se o objetivo destas, de fato, é voltado para o desenvolvimento integral discente.

A BNCC não é o marco zero e não pode ser vista como tal. Este documento é um contínuo de muitos outros documentos pensados e sonhados para a melhoria da educação. A BNCC é, por vezes, vista como ponto macro na educação, enquanto que precisaria ser vista como o ponto micro, sendo o mínimo a ser alcançado e ofertado a todos/as os discentes brasileiros, independentemente de sua classe social, de estar na área pública ou privada, um ponto de partida mínimo e não o documento detentor de todo o saber, o máximo balizador de livros didáticos e avaliações de larga escala.

Como mencionado, a BNCC é uma Política Educacional Nacional, sendo também uma Política Linguística, ou seja, uma Política Pública existente na conjuntura escolar, nas estruturas sociais, com suas práticas sociais situadas e com eventos de letramentos definidos e publicados em formato de lei.

Na próxima seção, debruçaremos melhor sobre o assunto, na perspectiva de levantar um registro cronológico de marcos legais e de Políticas/Reformas Curriculares brasileiras que fomentaram mudanças basilares nos rumos de nossa Educação, ao longo dos últimos tempos. Propomos, também, refletir acerca de Políticas Linguísticas com os olhares voltados para a LAC.

1. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e outras Normatizações

Ao longo de décadas, a Educação Básica vem passando por mudanças fulcrais nas formas de ensinar, legitimadas pelas classes dominantes e, nas aprendizagens, veladamente, selecionadas como as necessárias para cada tipo de classe social imbuídas de objetivos específicos, modificações nas normatizações, bem como nos comandos centrais que regem a Educação Brasileira.

Diante do panorama mencionado, pensamos ser necessárias constantes leituras e reflexões a fim de se manter a criticidade presente no fazer docente cotidiano.

Ao refletirmos acerca da BNCC, cientes de que perguntas instigam a pesquisa, a busca por soluções e impulsionam debates e o pensamento crítico, registramos mais alguns questionamentos, a saber: Quando se iniciaram as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular? Quais as principais bases legais que a antecederam? Quais seus principais objetivos? Como o documento está organizado? Quais são as implicações de um documento normativo, comum e nacional? O que a BNCC normatiza em termos de Linguagens? Como este documento impacta a *práxis* docente? O que a BNCC silencia e/ou invisibiliza e a quem isto interessa? Para quem é essa Base Nacional Comum Curricular?

Como podemos observar, não são poucas as perguntas e as dúvidas que surgem em relação a essa temática e, embora saibamos que não conseguiremos responder a todas, ou a quase nenhuma, seguimos nesse exercício de questionamentos e reflexões críticas. Assim, caminhamos pelo cenário educacional brasileiro, tendo a Educação Básica como foco, permeamos algumas diretrizes curriculares nacionais, diacronicamente, até chegarmos à BNCC.

Apresentamos registros cronológicos de marcos legais e de Políticas/Reformas Curriculares brasileiras que fomentaram mudanças basilares nos rumos de nossa Educação, ao longo dos últimos tempos. A busca por esses documentos se deu em sites oficiais do Ministério da Educação, da Base Nacional Comum Curricular, bem como nos eventos de pareceres, resoluções, portarias e leis.

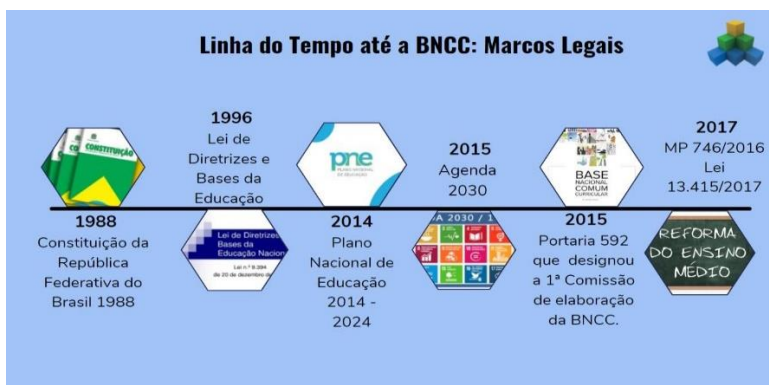


FIGURA 2 - Linha do tempo da Constituição Federal à BNCC: marcos legais.
Fonte: Elaborada pelos autores.



FIGURA 3 - Contextualização das Políticas/Reformas Curriculares
Fonte: Elaborada pelos autores.

Pensando nessa trajetória, discorreremos acerca de alguns marcos legais, sendo o primeiro, a Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 210, a Carta Magna traz o seguinte texto: “**serão fixados conteúdos mínimos** para o Ensino Fundamental, de maneira a **assegurar formação básica comum** e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 121, grifo nosso).

Neste primeiro momento, tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Médio, bem como qualquer outra etapa da educação não são mencionados no documento. O texto se limita a falar de **conteúdos fixados, conteúdos mínimos essenciais para todo o ensino fundamental, objetivando assegurar a**

Educação Básica comum respeitando os valores de cada localidade e os nacionais. Ocorre uma fala ampla e geral acerca dos rumos para a educação brasileira, e não há ainda o uso da nomenclatura Base.

Na sequência, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que em seu artigo 26 aborda o seguinte:

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, p. 21, grifo nosso).

Na LDB, a nomenclatura Base Nacional Comum já é trazida para o contexto educacional e, a partir disso, há um aprofundamento nas discussões e desdobramentos em outros documentos oficiais da educação brasileira.

Em 1997, ocorre a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), referenciais educacionais nacionais da etapa da Educação Básica Ensino Fundamental Anos Iniciais, 1º ao 5º ano; e, em 1998, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental Anos Finais, 6º ao 9º ano.

Estes objetivavam as reelaborações e renovações das propostas curriculares vigentes nas Secretarias de Educação de todo país, com reforço na importância da formulação do projeto educacional em cada unidade de ensino para que as peculiaridades locais fossem contempladas no ensino e nas aprendizagens dos/as estudantes.

Nas publicações, PCNs Anos Iniciais e Finais, o MEC enfatiza que, a partir destes documentos nacionais oficiais, procurou-se “de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras”. Dessa forma, todos os estudantes teriam “acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 5).

Ainda refletindo acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p. 79).

Em 1998, a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), CEB n.º 03, de 26 de junho institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), documento que apresenta as propostas de regulamentação da Base Curricular Nacional e de organização do Ensino Médio.

No § 1º, observa-se que “a base nacional comum dos currículos do ensino médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização” e, no § 2º, o texto menciona que “as propostas pedagógicas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) Educação Física e Arte b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Nessa mesma Resolução, o artigo 1º aborda o seguinte:

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista **vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.** (BRASIL. CEB, 1998, p. 1, grifo nosso).

Após a publicação da Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação 03/98 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio 1998, **no ano 2000, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)** apoiados em competências básicas.

Os PCNEM têm por objetivo a integração dos jovens nas dimensões da cidadania, no mundo do trabalho e na vida adulta. Essa nova Base Comum Nacional foi dividida em quatro partes: I. Bases Legais, II. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, III. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e parte IV. Ciências Humanas e suas Tecnologias.

De acordo com os PCNEM (BRASIL. PECNEM, 2000, p. 4), busca-se “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender”.

Seguindo a linha cronológica que aqui é tecida, tem-se o Programa Currículo em Movimento que foi instituído em 2008 e vai até 2010. Esse objetiva a melhoria da qualidade da Educação Básica em suas três etapas, por meio do desenvolvimento de seus currículos.

Assim, são criados o Comitê Gestor do Programa com a equipe da Secretaria de Educação Básica (SEB) e consultores da área do currículo, grupo de trabalho no MEC, grupos de trabalho na SEB, Comitê Nacional de Políticas da Educação Básica (Conpeb), relatórios dos *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais*, Relatório de Análises de Propostas Curriculares do Ensino Fundamental e Médio, Relatórios do Projeto de Cooperação técnica entre o MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para a construção de orientações curriculares para a etapa da Educação Infantil, Documento Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil e Documento Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica; neste percurso, também, é realizada uma Consulta Pública sobre as Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Em março de 2010, ocorreu a Conferência Nacional de Educação (CONAE) para o debate sobre a Educação Básica com a presença de especialistas. “O documento fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação” (BRASIL. CONAE, 2010, p. 35).

Seguindo esta caminhada cronológica pelos marcos legais da educação brasileira, em julho de 2010, tem-se a Resolução nº 4 de 13/07/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) (BRASIL. MEC/CNE/CEB, 2010) com o intuito de “orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino”. Em seu artigo 1º, a Resolução traz o seguinte texto:

A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (BRASIL. MEC/CNE/CEB, 2010, p. 1).

O capítulo II desta resolução aborda a Formação Básica Comum e a Parte Diversificada da Base Nacional Comum (BNC) da Educação Básica, enfatizando os componentes curriculares que integram a BNC e explanando acerca da importância da Parte Diversificada com sugestões para formas de sua organização. No § 3º do artigo 14, há ênfase na importância da união entre a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, a fim de que não se tornem dois blocos distintos de conhecimentos uma vez que há complementação e enriquecimento entre elas.

Também em 2010 é lançado o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que, a partir da publicação, devem ser observadas nas organizações de propostas pedagógicas para esta etapa da Educação Básica. A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes.

Já em 2011, tem-se a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. De acordo com o artigo 1º, essas diretrizes passam a ser “observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares”.

No ano subsequente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são definidas, a partir da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL. MEC/CNE/CEB, 2012). Essas deverão ser observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares. No artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, depreende-se que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio. (BRASIL. MEC/CNE/CEB, 2012, p. 1).

Ainda em 2012, é instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), suas ações e definidas suas Diretrizes por meio da Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012 BRASIL. PNAIC, 2012). A partir desse Pacto Nacional,

O MEC e as secretarias estaduais, distrital e municipais reafirmaram e ampliaram o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico [...]. (BRASIL. PNAIC, 2012, p. 1).

Em 2013, por meio da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, é instituído o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Por meio desse Pacto, o MEC juntamente com as secretarias estaduais e distrital de educação “assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas” (BRASIL, 2013). Conforme o artigo 3º, as ações deste PNFEM possuem três objetivos, quais sejam:

I - contribuir para o **aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio**; II - **promover a valorização pela formação** dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e III - **rediscutir e atualizar as práticas docentes** em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM. (BRASIL, 2013, p. 1, grifo nosso).

Ainda em 2013, é publicada a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL.MEC. SEB. DICEI, 2013), contendo a produção de novas orientações e a **reunião das novas** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica encarregadas de: “**estabelecerem a Base Nacional Comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras**” (BRASIL.MEC. SEB. DICEI, 2013, p. 4, grifo nosso).

Essas novas Diretrizes surgiram devido às modificações no Ensino Fundamental ampliado para nove anos e à ampliação da obrigatoriedade de oferta do ensino gratuito para crianças de 4 anos até jovens de 17 anos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica trazem consigo os seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes da Educação do Campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial; Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Diretrizes Operacionais para a Educação Jovens e Adultos (EJA); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação

Escolar Indígena; Diretrizes para atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 113), observa-se que:

O currículo do Ensino Fundamental **tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada**. A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser considerados como dois blocos distintos. (BRASIL. MEC. SEB. DICEI, 2013, p. 113, grifo nosso).

O registro da necessidade de uma Base Comum, articulada às partes diversificadas locais registradas nos currículos de cada rede de ensino em todo o país é enfatizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 32):

A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Perpassa todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. É organizada em temas gerais, em forma de áreas do conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar, colegendamente, para serem desenvolvidos de forma transversal. A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes. (BRASIL. MEC. SEB. DICEI, 2013, p. 32).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi regulamentado a partir da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). O PNE possui dez anos de vigência e 20 metas, que em sua maioria são resultados de discussões, debates e deliberações da CONAE/2010, objetivando a qualidade da Educação Básica. Dentre essas metas, quatro são referentes à Base Nacional Comum Curricular, quais sejam: a Meta 2 que trata dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Meta 3 que aborda acerca do Ensino Médio, a Meta 7 que fala a respeito da melhoria da Qualidade da Educação brasileira e a Meta 15 que coloca em foco a Formação de Professores.

Na meta 7.1, o PNE discorre sobre:

Estratégias 7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, 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, **respeitada a diversidade regional, estadual e local**. (BRASIL, 2014, p. 60, grifo nosso).

Com a realização da 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE,) em novembro de 2014, organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), surgem novos documentos propositivos,

registros e reflexões sobre e para a educação brasileira, tornando-se um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.

A CONAE 2014 apresentou como tema: **O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração**. Nessa direção, a Conferência teve como propósito contribuir com a política nacional de educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino. (...) A CONAE/2014, planejada e organizada durante os anos de 2011 e 2012 e realizada na fase municipal/estadual/distrital em 2013 e, na fase nacional, em 2014, propiciou à educação brasileira um período especial na construção das políticas públicas do setor, constituindo-se em espaço de deliberação e participação coletiva, envolvendo diferentes segmentos, setores e profissionais interessados na construção de políticas de Estado. (BRASIL, 2014, p. 10, grifo nosso).

A partir deste percurso cronológico apresentado, observa-se que a Constituição Federal brasileira (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e o Plano Nacional de Educação (2014) enfatizam a importância da existência da Parte Diversificada dentro dos currículos, das propostas pedagógicas, aliadas à parte da Base Comum. Essa parte diversificada faz as vozes locais ressoarem e dá vez aos distintos contextos brasileiros e é notório, também, a presença de debates ao longo das construções das leis aqui citadas.

Na sequência, começam a ocorrer alguns processos fulcrais que dão início a um grupo de movimentos de criação do documento Base: a) no PNE/2014, nota-se o início de uma movimentação efetiva, pois nele iniciou-se o processo de construção da BNCC já trazendo a definição da data de envio do documento nacional para apreciação do Conselho Nacional de Educação, em julho de 2016 e, também, a definição de alguns cronogramas de execução a serem cumpridos.

Neste itinerário cronológico de registros documentais, observamos Políticas Educacionais e Políticas Linguísticas sendo apresentadas ao longo de décadas de forma normatizadora, centralizadora e hierarquizada, se apresentando, portanto, como políticas *top down*, elaboradas de cima para baixo. Acerca das Políticas Linguísticas, uma vez que optamos por tecer fios no âmbito do ensino de Língua Portuguesa evidenciado na BNCC, nos apoiamos em alguns teóricos para trazer a relevo este constructo à luz da LAC.

Entendemos a Base Nacional Comum Curricular como uma Política Educacional e Linguística, uma vez que é uma política pública que trata da disseminação de conhecimentos e também da dialética ensino/aprendizagem de línguas. A partir disso, para melhor entendimento dessa terminologia, optamos por definir Políticas Linguísticas à luz da Linguística Aplicada Crítica.

Rajagopalan (2013) aborda a respeito da “Política da Linguística” e da “Linguística da Política” em relação ao modo de implementação de políticas “de cima para baixo” ou “de baixo para cima”, afirmando que “todos os cidadãos — sem exceção — [...] devem ter direito igual e irrestrito de opinar” e enquanto agentes possuem “a última palavra” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 22). O autor entende que a

Política Linguística pode ser vista como toda e qualquer ação política que tenha ou não interface com a Linguística.

O autor (2013b) segue ponderando que a política linguística encontra-se no campo da arte e não das ciências exatas, pois é “um campo regido por práticas que não teriam o rigor ou a infalibilidade de regras determinísticas (...)” sendo, portanto, “(...) a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores” (RAJAGOPALAN, 2013b, p. 21).

Para Rajagopalan (2013b, p. 22), “todos os cidadãos — sem exceção — (...) devem ter direito igual e irrestrito de opinar” e, enquanto agentes, possuem “a última palavra”. Esse autor entende que a Política Linguística pode ser vista como toda e qualquer ação política que tenha ou não interface com a linguística.

Acerca de políticas linguísticas, o autor faz ligações desse constructo aos termos *top down* e *bottom up*, em relação ao modo de implementação de políticas “de cima para baixo” ou “de baixo para cima”. Podemos explicar essas ações, respectivamente: (i) políticas para as línguas impostas por lideranças governamentais, as normatizações que são criadas de cima para baixo, quando a governança decide e a população precisa acatar; (ii) políticas linguísticas que germinam de forma espontânea e se fortalecem no solo fértil das comunidades locais, como a força de muitas águas correndo para o mar, na união de vozes da sociedade e ações coletivas representando contextos locais vividos, fazendo-se ouvir pelos políticos e forçando a legitimação de ações locais.

Ainda em relação aos termos *top down* e *bottom up*, no âmbito das políticas linguísticas, Shohamy (2006), em seu livro *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*, traz considerações a respeito de que existem mecanismos impositivos que são utilizados na criação e implementação de políticas linguísticas, ocorrendo assim abordagens de cima para baixo, que perpetuam e estabelecem domínios e ideologias:

A maioria dos mecanismos, e as políticas que eles criam de fato, seja a nível nacional nos níveis estadual, municipal ou local, são introduzidos por esses grupos de forma top-down, sem qualquer contribuição dos constituintes que deveriam seguir as políticas. Assim, as políticas linguísticas representam formas autoritárias de fazer políticas. (...) costumam servir como armas das autoridades centrais carregadas de uma forma “de cima para baixo” pelas autoridades centrais, seja a nível nacional, estadual ou municipal, ou por grupos coletivos. Essas políticas são então impostas aos sistemas educacionais e políticos. Este método de imposição de cima para baixo pode ser interpretado como uma forma autoritária de fazer políticas e como forma de dominação social e política. (SHOHAMY, 2006, p. 139-140, tradução nossa).²

² “Most mechanisms, and the facto policies they create, whether at national, state, municipal or local levels, are introduced by these groups in a top-down manner, without any input from the constituents who are supposed to follow the policies. Thus, language policies represent authoritarian ways of making policies. (...) often serve as arms of central authorities carried out in a “top-down” manner by central authorities, whether at national, state or municipal levels, or by collective groups. These policies are then imposed on educational and political systems. This top-down method of Consequences 139imposition can be interpreted as an authoritarian way of making policies and as a form of social and political domination” (SHOHAMY 2006, p. 139-140)

Entretanto, apesar de existirem essas abordagens *top down*, Shohamy (2006) afirma que, ainda assim, é preciso atentar para o fato de que também ocorrem mobilizações na base da sociedade, com políticas linguísticas *bottom up* e que estas impactam diretamente as tomadas de decisões dos governantes.

Há, portanto, uma estreita relação entre políticas linguísticas, cidadania, garantia de direitos, busca pela melhoria da qualidade social e ensino de línguas para a emancipação. Diantedisso, defendemos que a política linguística tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todo cidadão – todos eles, sem exceção – têm o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, sem se importar com classe econômica, gênero, orientação sexual, idade, escolaridade e assim por diante. E não só o direito de expressar suas opiniões livremente, mas também de serem ouvidos e respeitados por elas (por mais ultrapassadas ou ultrajantes que estas pareçam) (RAJAGOPALAN, 2013b, p. 22).

Compreendemos que a política linguística se propõe a um olhar crítico da realidade, evidenciando suas mazelas, apontando e apoiando possíveis caminhos a serem trilhados para a superação das discrepâncias sociais. Diante disso, é urgente incentivar esse despertar político em nossas salas de aula, berço das formas de convivência coletiva e, em nossa sociedade, o olhar sensível, a escuta ativa, o fazer-se crítico, o ecoar das vozes. Precisamos fomentar a criticidade no cotidiano com mudanças pessoais de posturas, de forma a realizar o exercício desse posicionar tanto diante de pequenas ações rotineiras, quanto de grandes passos da humanidade, incentivando novos comportamentos entre os cidadãos das diversas esferas sociais ao experimentar teorias críticas na prática cotidiana, já que a Política Linguística, como diz Rajagopalan (2013, p. 33), “é um campo de atividade”.

Canagarajah (2013) compreende a Política Linguística enquanto construto como um processo, “uma forma da prática cotidiana, não uma teoria ou política abstrata”³ (CANAGARAJAH, 2013, p. 43, tradução nossa). Esse autor discorre a respeito da práxis crítica, evidenciando que “a política linguística é um processo, não um produto. (...) não podemos ser consumidores passivos, mas construtores ativos de teorias (...)”⁴ (CANAGARAJAH (2013, p. 60, tradução nossa). Diante dessas afirmações, precisamos entender a importância de nossas ações individuais e coletivas intencionais para as transformações sociais, pois

Continuar a se envolver na prática reflexiva, em conversação com as experiências de outros em outras épocas e lugares, nos manterão abertos a novas formulações de políticas linguísticas. A política

3 “[...] a form of everyday practice, not an abstract theory or policy” (CANAGARAJAH, 2013, p. 43).

4 “Language politics is a process, not a product. [...] we cannot be passive consumers but active constructors of theories [...]” (CANAGARAJAH (2013, p. 60).

linguística é, portanto, uma jornada contínua, não um estado final⁵ (CANAGARAJAH, 2013, p. 59, tradução nossa).

Entendemos que a política linguística precisa ser contextualizada, carregar marcas identitárias do grupo a qual se remete e, a fim de seu bom andamento é interessante que seja observada, compreendida, interpretada e acompanhada pela sociedade.

Ao abordarmos a temática Políticas Linguísticas com foco na Política Linguística BNCC, tema tão caro para nós, acreditamos proporcionar uma pequena contribuição para o campo da Linguística Aplicada Crítica e para a sociedade pelas pistas dos caminhos percorridos e registrados em nossa pesquisa. Transformações no âmbito das linguagens estão ocorrendo a todo o momento, independentemente de registros oficiais; bem como mundos estão sendo recriados e ampliados, por meio dessas mesmas linguagens. Assim, pensar em Políticas Linguísticas que expressem as realidades sociais, que revelem os espaços permeados por todos/as, independentemente do status social, segue sendo basilar para afetar e retratar as sociedades.

2. A Linguística Aplicada Crítica e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: Olhares em Algumas Práticas Sociais

Fazer Linguística Aplicada Crítica caracteriza-se por agir em prol da (des)invenção e reinvenção de realidades, de forma a apurar os olhares para as marcas fundamentais das sociedades, atravessando fronteiras, reinventando histórias, caminhos e chegadas. Dessa forma, para Silva, Makoni e Antia (2021 *apud* SILVA, Kleber, 2020) fazer Linguística Aplicada Crítica na contemporaneidade "não é apenas um campo de investigação, estudo de aplicação de teorias linguísticas, mas um campo de investigação indisciplinar, transgressivo, híbrido e mestiço."

Para isso, é necessário tecer diálogos, refletir, fomentar teorias propositivas acerca das línguas. O Brasil, país de proporções continentais, com contextos de fronteiras, está inserido numa

⁵ "Continuing to engage in reflective practice, in conversation with the experiences of others in other times and places, will keep us open to new formulations of language politics. Language politics is thus an ongoing journey, not an end state" (CANAGARAJAH, 2013, p. 59).

conjuntura complexa de Multilinguismo e Translinguagem⁶. Para Canagarajah (2013, p. 58, tradução nossa)⁷, “há espaço para vários idiomas em uma nação, se eles forem negociados de forma crítica pela população local para seus próprios fins”.

Em nosso país, quais vozes são contempladas, atualmente, nas agendas políticas e nos textos oficiais normativos nacionais? Quais línguas foram escolhidas e citadas no texto da BNCC para serem ensinadas em todas as escolas brasileiras? Quais “ouvidos” estão dispostos a, de fato, escutarem a quebra de séculos de silêncios da nossa população e, assim, impulsionar o ecoar dessas vozes? Precisamos analisar que não é somente o lugar de fala que deve ser garantido, utilizado, pois para que este lugar de fala exista em sua totalidade de forma a alcançar a comunicação, faz-se necessário fomentar o lugar de escuta ativa, criando espaços para voz, vez e compreensão das novas informações.

Trazemos mundos únicos, fluidos, dinâmicos e criativos na língua em que habitamos, motivos pelos quais não podemos conceber a monopolização das línguas, formas de poder e controle das linguagens, e o tratamento hegemônico deste ou daquele grupo de línguas. Para além de refletir, é basilar agir para não permitir apenas a idealização, mas também os atos de criar e implementar políticas públicas e, nesse caso, Políticas Linguísticas adequadas para (co)existência e resistência das línguas; argumentar e agir no campo das dimensões contra- hegemônicas, de forma a teorizar e alcançar uma *práxis* crítica.

Partindo da ideia de que dentro do Brasil existem várias línguas, várias culturas e várias situações econômico-sociais, podemos nos referir a diversos “Brasis”. Nesse sentido, faz-se necessária a proposição de Políticas Linguísticas que contemplem as Línguas existentes nos rincões mestiços, fronteiriços, híbridos, e multilíngues brasileiros e que tratem de fortalecer e incluir a diversidade linguística, discutindo e registrando o caráter multilíngue e pluricultural do Brasil.

Pensando nisso, entendemos ser necessário, mais do que nunca, seguir tecendo reflexões no âmbito da Base Nacional Comum Curricular sobre caminhos percorridos até a sua constituição, percursos e possíveis vozes nela apontados, o quê a Base traz de normatizações e os “Brasis” evidenciados nesse documento oficial nacional.

Assim, apresentamos alguns movimentos educacionais ocorridos em 2015 rumo à materialização da Base Nacional Comum Curricular. Coscarelli e Ribeiro (2021) conceituam a BNCC como

[...] um nó de uma rede de conversações e documentos, sendo nossa missão, agora, como professores e professoras, lê-la, estudá-la, analisá-la, encontrar meios de implementá-la, sempre de uma

6 Para Garcia e Li Wei (2014), o prefixo trans- refere-se a interdisciplinares. Esse prefixo enfatiza as consequências transdisciplinares entre a linguística, a psicologia e a educação. Já o sufixo *linguagem*, trazido por Mignolo nos anos 1970, refere-se a “pensar e escrever entre línguas” (MIGNOLO, 2000).

7 “There is space for multiple languages in a nation, if they are negotiated critically by local people for their own purposes.”

perspectiva crítica e reflexiva, aperfeiçoando, em nossas salas de aula, o que na Base é lacunar ou aberto. (COSCARELLI; RIBEIRO, 2021, p. 75)

Para compreendermos esses diálogos/textos em rede que se materializaram no documento oficial, iniciamos abordando acerca do I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC, um importante marco nesse processo, por reunir todos os envolvidos na elaboração do texto preliminar da Base: assessores e especialistas instituídos por meio da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015 (BRASIL, 2015).

Essa portaria aponta em seu artigo 1º que “fica instituída em Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2015) e, ainda, institui a equipe de especialistas da BNCC composta por 116 professores, sendo 2 representantes por estado incluindo o Distrito Federal.

Contextualizamos o Ensino Médio, da Educação Básica Brasileira, a partir de alguns marcos normativos iniciando pela Constituição Federal (1988), em cujo artigo 205 encontramos a seguinte afirmação:

A educação, 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, cap. 3, art. 205).

Na sequência, no artigo 208, seção II, da Constituição Federal Brasileira, lemos que, na etapa da Educação Básica Ensino Médio, deverá ocorrer “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (Emenda Constitucional nº 14, de 1996). A partir desse excerto, já é possível observarmos possíveis movimentos propostos para essa etapa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996), no inciso IV de seu artigo 9º, afirma que é dever da 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, grifo nosso).

Chamam nossa atenção dois pontos para o desenvolvimento das discussões curriculares no país e que são apresentados como basilares na BNCC: o primeiro é que as competências e diretrizes são comuns, já os currículos são diversos; o segundo é o foco do currículo com orientação para a definição de aprendizagens essenciais, uma vez que é necessário o desenvolvimento de competências.

O artigo 26º da 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; grifos do autor).

Em relação a esse trecho da LDB, destacamos do texto de Apresentação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, nosso objeto de estudo, o seguinte excerto:

[...] encontra-se organizada **em um todo articulado** e coerente **fundado em direitos de aprendizagem**, expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica. [...] é um documento plural e contemporâneo, **resultado de trabalho coletivo** [...] expressa o **compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral** e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos. (BNCC, 2018, p. 5).

A LDB em seu artigo 35º, no que diz respeito ao Ensino Médio como etapa final da Educação Básica em continuidade ao Ensino Fundamental traz:

- I.- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II.- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III.- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV.- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Partindo da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), mergulhamos nas demais normatizações acerca dessa etapa da Educação Básica, Ensino Médio, com o intuito de, na sequência, chegarmos ao lócus pesquisado e ver a Política Linguística da BNCC de Língua Portuguesa no fazer pedagógico docente.

Acreditamos na escola como espaço de disseminação de conhecimentos, aprendizagens, socialização, alteridade, bem como de olhar para o mundo de forma a alargar os saberes a partir de conhecimentos historicamente acumulados, de questões contemporâneas globais e cotidianas dos/as estudantes.

Entendemos que, enquanto docentes, não podemos conceber o silenciamento das vozes que ecoam do interior da escola e a dissociação dessas da sociedade da qual fazem parte.

Para nós, ensinar não se resume a um exercício de repetições, pois já superamos os tempos em que se entendia os/as alunos/as como folhas brancas ou tábuas rasas nos quais docentes cheios de sapiência depositavam seus saberes elencados como os mais importantes. De acordo com as reflexões de Freire (1997), este ato vai além de repassar conhecimentos ou só ensinar, são produções de saberes mútuos numa dialética de ensinar e aprender concomitantemente.

Atualmente, vivenciamos momentos imersos na globalização, somos afetados pela dinâmica acelerada dos tempos, o excesso de informações, desinformações e *fake news* constantemente disseminadas por meios de comunicação e redes sociais. Nossos/as estudantes estão inseridos/as nessas realidades, respiram essas (in)verdades, têm mundos inteiros na palma de suas mãos por meio das

novas tecnologias, e a escola precisa se adequar, precisa dar passos mais largos rumo aos distintos Letramentos e aos MultiLetramentos.

Nos últimos tempos, o mundo passou por pandemia, guerras, descrença na ciência, lideranças políticas alienadas e alienantes, gigantescas lacunas sociais, milhões de óbitos e tudo isso nos trouxe a certeza de que, mais do que nunca, são necessárias interações, construções coletivas, empatia, resiliência, ideias e ações educacionais estruturadas na coletividade.

Estamos saindo de um longo, triste e inacreditável período pandêmico, e de um tenebroso período político em que cicatrizes profundas marcaram essa geração. O luto ainda se apresenta constantemente em nossas múltiplas realidades, embora em escala menor em virtude da Ciência, dos/as pesquisadores, dos saberes, das vontades de melhorar o mundo por meio dos conhecimentos. Acreditamos que nunca foi tão claro para nossas gerações, como nos últimos tempos vividos, o reconhecimento da importância da educação, da pesquisa, das teorias, do conhecimento em prol do bem-estar da humanidade e das práticas sociais.

Assim, reiteramos nosso desejo em constatar ou ao menos fomentar reflexões acerca das políticas públicas educacionais atuais, e que/se estas vêm para o fortalecimento do lócus educacional ou indicam caminhos para o fortalecimento das avaliações em larga escala, contribuindo, pois, para o aumento das disparidades sociais.

Almejamos poder teorizar ações humanas e, mais do que isso, vivenciar as práticas com intencionalidades, numa interação entre nossas epistemologias e nossas práticas para alcançar a tão almejada *práxis*. No livro *Praxiologias do Brasil Central - sobre educação linguística crítica*, organizado por Pessoa, Silva e Freitas (2021, p.16), os autores asseveram que o termo *praxiologias*

Substitui *teorias*, pois compreendemos que, pelo menos na nossa área, teorias não podem ser dissociadas da prática. Essa é a nossa forma de interpretar o argumento de Freire (2005) de que não há prática sem teoria, nem teoria sem prática. Usar os dois termos é dicotimizá-los, isto é, reforçar um binarismo que, além de não explicar, hierarquiza conhecimentos em nossa área. (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021, p. 16).

Diante das reflexões tecidas até aqui, em que nos compreendemos como tecelões não só de textos, mas de caminhos, de nossos mundos e de incentivo aos sonhos dos/as estudantes, temos a certeza de que nossa *práxis* pedagógica, independentemente das normatizações elencadas na BNCC, pode auxiliar na melhoria de tantos outros mundos, bem como trabalhar esse fortalecer também nas lacunas existentes nesse documento.

3. Alguns Fios Conclusivos Tecidos sobre a BNCC

Discutimos a BNCC como uma Política Linguística e Educacional, uma vez que é uma política pública que trata da disseminação de conhecimentos e também do ensino/aprendizagem de Línguas. A partir disso, optamos por definir Políticas Linguísticas à luz da LAC.

Pensamos em Políticas Linguísticas como um leque de possibilidades ou um grande guarda-chuva em que conceitos, ações diversas, realidades sociais e educacionais distintas vêm à tona e se abrigam nas metáforas mencionadas, permeando o nosso imaginário. Dessa forma, trouxemos à baila alguns estudiosos, pois propomos aqui um caminhar reflexivo por conceitos que nos instigaram à *práxis* transformadora.

Ponderamos que a política nos leva a indagar sobre direitos, deveres, ética e respeito nas relações, educação para emancipação, transgressão e transformação, melhoria da qualidade de vida de um grupo específico, população ou país, bem como pensar a respeito da ausência disso e de como fomentar mudanças nesses cenários.

Pautamos em Leffa (2013, p. 7) ao afirmar que “somos políticos quando incentivamos o outro a crescer, mas também somos tristemente políticos quando diminuimos o outro, tirando-lhe as oportunidades”. E segue conceituando política como “a arte de estar junto” e, por isso, há a “necessidade de aprender a conviver com o outro, não só como indivíduos, mas também como grupos sociais”.

Percebemos, portanto, o fazer individual e o coletivo imbricados nesse campo de política, em que o indivíduo, a partir de suas ações, transforma a vida social de outros e/ou de toda uma sociedade, sendo que essa ou essas ações podem surgir de alguém no topo da governança, modificando o destino de uma sociedade/nação; e a ação contrária também é legítima quando, a partir de alguma atitude pontual vinda da base da sociedade, consegue se afetar e transformar leis municipais, estaduais ou mesmo do país.

A partir dessas reflexões iniciais, intentamos ampliar os olhares para um dos construtos aqui propostos: A BNCC é uma Política Linguística que tem como campo de interesse a linguagem.

Para Rajagopalan (2013b, p. 22), “todos os cidadãos — sem exceção — (...) devem ter direito igual e irrestrito de opinar” e, enquanto agentes, possuem “a última palavra”. Esse autor entende que a Política Linguística pode ser vista como toda e qualquer ação política que tenha ou não interface com a linguística.

Portanto, afirmamos a estreita relação entre políticas linguísticas, cidadania, garantia de direitos, busca pela melhoria da qualidade social e ensino de línguas para a emancipação.

Compreendemos que a política linguística, BNCC, deve se propor a olhar criticamente as realidades educacionais, considerar as mazelas, apontando e apoiando possíveis caminhos a serem trilhados para a superação das discrepâncias sociais.

A nosso ver, temos um documento fruto de política linguística *top down*, por mais que se argumente ter sido criado mediante interlocuções coletivas entre governantes e sociedade civil. Acerca disso, observamos falas contrárias registradas na pesquisa de mestrado da qual esse texto faz parte, discursos esses advindos de vários docentes atuantes no chão da escola.

Compreendemos que o texto embrionário da BNCC deveria ter passado por mais debates entre os distintos grupos da população brasileira, ter tido sua criação e constituição amplamente divulgadas em todas as instâncias da sociedade civil, e os/as brasileiros/as serem mais esclarecidos e convidados a participar ativamente dos momentos coletivos para opinar acerca do futuro educacional de nosso povo.

Entretanto, como o documento já está posto, cabe a nós, docentes, trabalhar em suas lacunas, aperfeiçoar nossa *práxis* pedagógica cotidianamente e, por meio dessa, movimentar as estruturas sociais e as normatizações, assim fomentando e fortalecendo uma educação igualitária, multicultural, crítica, diversa, política e emancipatória.

Para além de um currículo único, entendemos ser necessário um currículo vivo, em movimento, reforçado por subsídios governamentais, políticas públicas claras, éticas e sensatas, interessadas no avanço do país como um todo e não somente no desenvolvimento de classes sociais escolhidas a dedo ou na manutenção do *status quo*.

Nossa Educação carece de investimentos, nossos/as professores/as e alunos/as precisam ser valorizados, a escola pública precisa avançar, alcançar a sonhada qualidade para a emancipação e fomentar, de fato, a mobilidade nas estruturas sociais.

Observamos o currículo que deveria ser o mínimo, a BNCC, sendo vista como o currículo macro, vista por muitos/as brasileiros/as com o *status* de modelador educacional incontestável, o que nos faz ansiar por mais formações contínuas nacionais eficazes, reflexivas que deem subsídios teóricos, indiquem e fomentem mudanças praxiológicas.

Diante disso, é urgente incentivar o despertar educacional em nossas salas de aula, berço das formas de convivência coletiva e, em nossa sociedade, o olhar sensível, a escuta ativa, o fazer-se crítico, o ecoar das vozes. Precisamos fomentar a criticidade no cotidiano com mudanças pessoais de posturas, de forma a realizar o exercício de se posicionar tanto diante de pequenas ações rotineiras, quanto de grandes passos da humanidade, incentivando novos comportamentos entre os cidadãos das diversas esferas sociais ao experimentar teorias críticas na prática cotidiana, já que a política linguística, como diz Rajagopalan (2013, p. 33), “é um campo de atividade”.

Para nós, a BNCC, para além de uma normativa, deve ser entendida como um instrumento a provocar a equidade social, impulsionando (trans)formações, bem como mundos recriados e ampliados. Uma política linguística que exprima as realidades sociais, que revele os espaços permeados por todos/as, independentemente do *status* social.

Informações complementares

Avaliação e resposta dos autores

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v21i2.2129.R>

Conflito de Interesse

A autora e o autor não têm conflitos de interesse a declarar.

Protocolo e Pré-Registro de Pesquisa

Avaliando os roteiros propostos pela Equator Network, consideramos que nenhum deles se mostra relevante para a pesquisa em tela. Também informamos que a pesquisa desenvolvida não foi pré-registrada em repositório institucional independente.

Declaração de Disponibilidade de Dados

O compartilhamento de dados não é aplicável a este artigo, pois nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo.

Fontes de financiamento

Para realizar a pesquisa de mestrado, com um trecho aqui apresentado, tivemos o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Assim, declaramos o essencial apoio recebido e a nossa imensa gratidão ao CNPq por ter sido parceiro da pesquisa e proporcionado a ajuda necessária nessa caminhada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22/09/2021.

BRASIL. *Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br/l9394). Acesso em: 15/08/2021.

BRASIL. CEB. Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Secretaria da Câmara de Educação Básica, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 6 jul. 2022.

BRASIL. PCN. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2022.

BRASIL. PECNEM. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 6 jul. 2022.

BRASIL. CONAE. Conferência Nacional de Educação. *Construindo o sistema nacional articulado da educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de ação*. Coordenação Geral de Francisco das Chagas Fernandes. Brasília: Presidência da República/MEC, 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 6 jul. 2022.

BRASIL. MEC/ CNE/CEB. *Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR%C3%8DCOLA. Acesso em: 6 jul. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Diretrizes Curriculares Nacionais. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. MEC. SEB. DICEI. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Conselho Nacional de Educação, Câmara Nacional de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013*. Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN.) Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília: Diário Oficial da União, Nº 238, seção 1, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação *Portaria Nº 592, de 17 de junho de 2015*. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Diário Oficial da União, n. Nº 114, seção 1, 18 jun. 2015. Disponível em: https://mdlegis.defesa.gov.br/norma_pdf/?NUM=1350&ANO=2015&SER=A. Acesso em: 08 jul. 2017.

BRASIL. *Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Base Nacional Comum Curricular. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de

dezembro de 1996 [...]. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular. Educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18/09/2020.

BRASIL. BNCC-EM. *A Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Ensino Médio*. Brasília: MEC/CNE, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Diário Oficial da União, 2018b, Seção 1, pp. 21-24, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular. Educação é a Base*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. MEC. CNE. *Parecer CNE/CES n. 77/201, aprovado em 28 de janeiro de 2021. Recurso contra a decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) que, por meio da Portaria nº 298, de 8 de outubro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 9 de outubro de 2020, aplicou medidas cautelares em face da Faculdade Integradas Campos Salles (FICS), com sede no município de São Paulo, no estado de São Paulo*. Brasília: Câmara de Educação Superior, 2021. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN772021.pdf. Acesso em: 6 ago. 2022.

CANAGARAJAH, A. Suresh. *Navigating language politics: a story of critical praxis*. In: NICOLAIDES, Christine; KLEBER, Aparecido da Silva; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/19144239/NICOLAIDES_Christine_SILVA_Kleber_Aparecido_da_T%C3%8DLIO_Rog%C3%A9rio_ROCHA_Claudia_Hilsdorf_Orgs_Pol%C3%ADtica_e_Pol%C3%ADticas_Lingu%C3%ADsticas_Campinas_SP_Pontes_Edutores_2013. Acesso em: 6 ago. 2022.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. *BNCC: Tecnologias digitais, textos multimodais e o Ensino Fundamental*. 2021.

CAMPÊLO COSTA, Michelle; ROQUE-FARIA, Helenice Joviano; NUNES, Rosana Helena; SILVA, Kleber Aparecido da. *A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa e a Criticidade na Práxis Pedagógica: do(s) Letramentos(s) Críticos aos Multiletramentos*. *Caletrosópio*, v. 9, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletrosopio/article/view/5122>. Acesso em: 6 jul. 2022. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LEFFA, Vilson José. Prefácio. In: NICOLAIDES, Christine; KLEBER, Aparecido da Silva; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/19144239/NICOLAIDES_Christine_SILVA_Kleber_Aparecido_da_T%C3%8DLIO_Rog%C3%A9rio_ROCHA_Claudia_Hilsdorf_Orgs_Pol%C3%ADtica_e_Pol%C3%ADticas_Lingu%C3%ADsticas_Campinas_SP_Pontes_Editores_2013. Acesso em: 6 ago. 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

NICOLAIDES, Christine; KLEBER, Aparecido da Silva; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/19144239/NICOLAIDES_Christine_SILVA_Kleber_Aparecido_da_T%C3%8DLIO_Rog%C3%A9rio_ROCHA_Claudia_Hilsdorf_Orgs_Pol%C3%ADtica_e_Pol%C3%ADticas_Lingu%C3%ADsticas_Campinas_SP_Pontes_Editores_2013. Acesso em: 6 ago. 2022.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (ed.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1988. p. 23-49.

PENNYCOOK, Alastair. *English and the discourses of colonialism*. Londres: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, Alastair. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, [s. l.], v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3587668?origin=crossref>. Acesso em: 6 ago. 2022.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PENNYCOOK, Alastair e MAKONI, Sinfree. *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. Nova York: Routledge, 2019.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de. *Praxiologias do Brasil Central — sobre educação linguística crítica*. (org.). 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/50855967/Praxiologias_do_Brasil_Central_sobre_educ%C3%A7%C3%A3o_lingu%C3%ADstica_cr%C3%ADtica. Acesso em: 6 jul. 2022.

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

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística Aplicada na Modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013a. p. 143-162.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine; KLEBER, Aparecido da Silva; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP:

Pontes, 2013b. p. 19-42. Disponível em:

https://www.academia.edu/19144239/NICOLAIDES_Christine_SILVA_Kleber_Aparecido_da_T%C3%8DLIO_Rog%C3%A9rio_ROCHA_Claudia_Hilsdorf_Orgs_Pol%C3%ADtica_e_Pol%C3%ADticas_Lingu%C3%ADsticas_Campinas_SP_Pontes_Editores_2013. Acesso em: 6 ago. 2022.

Revista de Letras Norte@mentos / Curso de Letras, Faculdade de Educação e Linguagem, UNEMAT. - Vol. 4, n. 8 (jul./dez.2011)-. - Sinop: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2011-. V.4; 84p. ISSN 1983-8018

RIBEIRO, Djamila. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento. Justificando, 2017. Disponível em:

<https://www.sindjorce.org.br/wp-content/uploads/2019/10/RIBEIRO-D.-O-que-e-lugar-de-fala.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2022.

ROJO, Roxane Helena R. (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SHOHAMY, E. G. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Simultaneously published in the USA and Canada. Routledge, 2006.

SILVA, Kleber Aparecido da. – ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios* Kleber Aparecido da Silva - RodrigoCamargo Aragão (Orgs.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SILVA, Kleber Aparecido da. *Disciplina Linguagens Interações e Práticas Socioculturais*.

Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL). Brasília: UnB, 2020.

SILVA, Kleber Aparecido da; XAVIER, Rosely Perez. *Múltiplos olhares para a base nacional comum curricular: língua portuguesa e língua inglesa*. Campinas: Pontes Editores, 2021.