



QUESTÕES ÉTICAS E IDEOLÓGICAS PARA POLÍTICAS DE USO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

ETHICAL AND IDEOLOGICAL ISSUES FOR POLICIES OF USING AND TEACHING THE PORTUGUESE LANGUAGE IN BRAZIL

Pedro Henrique de Oliveira Simões¹

RESUMO

Perspectivamos, neste texto, uma política de uso e ensino de língua portuguesa (RAJAGOPALAN, 2013), a partir de uma ética da singularidade (BAKHTIN, 1997) e de um fundamento materialista-histórico da linguagem (VOLÓCHINOV, 2017). Tomamos o discurso do componente dos anos finais de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), e apresentamos questões para o planejamento linguístico e a formação linguística do Brasil; em relação à participação social em eventos linguísticos (letrados, orais, visuais) e ao discurso que em torno de (educação de) língua e letramento se constrói nos processos de formação do estado nacional (STREET, 2014; MILROY, 2011). Concluimos que as condições de participação em eventos linguísticos e, especificamente, letrados são pacificadas e tomadas como dadas em políticas de ensino de Português no País.

PALAVRAS-CHAVE: Política linguística; Política de ensino de língua portuguesa; Planejamento linguístico; Ideologia nacionalista; Ética da singularidade.

ABSTRACT

In this paper, we envisage a policy for using and teaching the Portuguese language (RAJAGOPALAN, 2013) from an ethics of singularity (BAKHTIN, 1997) and a materialist-historical foundation of language (VOLÓCHINOV, 2017). We take the discourse from the component of Portuguese Language in its final years of the Common National Curricular Base (BRASIL, 2018), and present issues for language planning and language formation in Brazil; in relation to social participation in linguistic events (literate, oral, visual) and to the discourse constructed around (education of) language and literacy in the processes of national state formation (STREET, 2014; MILROY, 2011). We conclude that the conditions of participation in linguistic and, specifically, literate events are pacified and taken as given in Portuguese teaching policies in the country.

KEYWORDS: Language policy; Portuguese language education policy; Language planning; Nationalist ideology; Ethics of singularity.

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: pedrohenrisimoes@gmail.com.

Considerações iniciais

Neste texto, realizamos considerações sobre a relação entre Estado-nação, língua e letramentos. Nosso objetivo é apresentar questões ideológicas e éticas, pela ótica da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2013a, 2006), para o planejamento linguístico e a formação linguística do Brasil; em relação à participação social em eventos linguísticos e letrados e ao discurso que em torno de (educação de) língua e letramento se constrói no mundo ocidental.

Argumentamos que, sobretudo pela força de ideologias nacionalistas (MOITA LOPES, 2013b; RAJAGOPALAN, 2013; MILROY, 2011), discursos científicos, escolares e político-pedagógicos apresentam significativo potencial de consenso com uma ideologia pacificadora sobre a participação social em eventos linguísticos e letrados. Defendemos que isso implica questões éticas, particularmente no espaço escolar, sobre a formação social de indivíduos, grupos sociais e povos.

Para situar nossa discussão, tomamos o discurso do componente dos anos finais de Língua Portuguesa (CLP) da Base Nacional Comum Curricular² (BNCC [BRASIL, 2018]); e, a partir disso, analisamos as representações e valores sobre línguas e letramentos que se dá historicamente na construção dos estados nacionais, na e a partir da constituição de uma significação ideológica e de um fundamento ético (cf. VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2015, 1997; MILROY, 2011; RAJAGOPALAN, 2011, 2003).

A BNCC é aqui concebida na perspectiva de uma *política de educação linguística* (cf. BAGNO; RANGEL, 2005), na medida em que constitui e é constituída por uma *política linguística* (RAJAGOPALAN, 2013, 2011, 2003; CORREA, 2009). Neste sentido, o CLP da BNCC ocupa lugar de força para a cultura escolar de ensino de língua portuguesa, e de forma mais ampla para a formação linguística e letrada da sociedade.

Língua e ensino de língua a partir da BNCC

O CLP, da BNCC, afirma tomar por fundamento uma concepção teórica de língua e linguagem tal como delineada nos Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos finais de Língua Portuguesa do ensino fundamental (PCNLP, [BRASIL, 1998]). Assim, concebe-se linguagem como forma de interação social, que se manifesta em textos, em práticas de leitura, escrita e oralidade, e que se expressa por meio de gêneros “textuais”, em domínios discursivos diversos. O CLP apresenta por vezes outras terminologias em relação às dos PCNLP, como “campo de atuação”, por exemplo; bem como situa de outra forma o objeto de ensino – chamado na BNCC de objeto de conhecimento, que deixa de ser o “gênero textual” para ser a ‘prática comunicativa e discursiva’. O “texto” permanece, no CLP, como “unidade de ensino”, permanecendo também leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística como eixos. No interior dos eixos

2 A BNCC é a primeira base curricular nacional do Brasil; foi publicada em 2018, no governo Michel Temer (2016-2018); tendo sua confecção sido iniciada no governo Dilma Rousseff (2011-2016).

e em relação aos neles espaço-temporalmente distribuídos objetos de ensino, são designadas habilidades a serem ensinadas e aprendidas. Nas habilidades, aparecem – em estilo de orientação pedagógica – gêneros, mídias, ações, atitudes, práticas e categorias teóricas. As habilidades, os objetos de conhecimento e os eixos estão inseridos em quatro campos de atuação: atuação na vida pública, jornalístico-midiático, artístico-literário e de investigação e pesquisa.

Ainda em relação aos PCN, o CLP mantém a perspectiva de análise linguística baseada no movimento “uso-reflexão-uso”, entendendo-se que o uso linguístico deve ser aquele representado pela norma padrão e em relação ao qual há outros usos, representativos das “variações linguísticas”. O CLP não realiza de fato uma discussão sobre norma padrão, e também norma culta, no sentido de se situar também uma noção de língua de prestígio e de diversidade linguística, embora reconheça as variações, as línguas que convivem com o Português no território nacional e a necessidade de o ensino estar atento à questão dos direitos e deveres linguísticos.

A língua de prestígio aparece no CLP com a sinalização da norma padrão como uma norma linguística dada do espaço escolar, que deve ser ensinada e aprendida, de modo que tal língua está pressuposta aos direcionamentos para a escolha dos textos que sirvam de unidades de ensino dos quatro campos de atuação.

Dada na escola e na sociedade, a língua de prestígio do “Português” ou “Português Brasileiro” enquanto língua nacional única, é plantada, no sentido de Bakhtin (1997), no lugar em que se encontra, mediante políticas linguísticas (PL) e políticas de educação linguística (PEL), do Estado nacional do Brasil, que, juntas, visam operar a formação linguística, e por isso cosmológica, do Brasil. Essas políticas, que não se encerram em textos legais, normativos, estão na vida, no processo constante de criação linguística da população, mediante forças criativas em conflito, que conservam a historicidade do uso linguístico e ao mesmo tempo aplicam o novo, singular e único, no acontecimento do aqui e agora. Daí que línguas sejam cosmologias (BAKHTIN, 2015) materializadas em signos ideológicos, particularmente na palavra (VOLÓCHINOV, 2017), em processos ininterruptos de mudança, que se percebem com o distanciamento histórico, mas que estão sendo a todo instante anunciadas nos acontecimentos dos quais os indivíduos participam. As PL e PEL, institucionalizadas, operadas por governos em direção à realidade plurilinguística da demarcação geopolítica que constitui o estado nacional (MOITA LOPES, 2013b), são forças criativas sobre a vida linguística de um país e atuam cotidianamente em processos de unificação cultural-linguística (SANTANA, 2015).

A condição de existência dada da língua de prestígio, para o ensino do comportamento linguístico, aparece em diferentes trechos da BNCC. Quando, por exemplo, ao se definir a prática de Análise Linguística/Semiótica como transversal à leitura, à produção de texto e à oralidade; enfatiza-se o trabalho do professor com conhecimentos sobre *gênero*, *texto*, *língua*, *norma-padrão* e *outras semioses*; tudo isso envolvendo “análise textual, gramatical, lexical,

fonológica e das materialidades das outras semioses” (BRASIL, 2018, p. 80); e sendo tais conhecimentos de diferentes ordens: grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos. Assim, o professor deve ensinar conhecimentos sobre língua, norma-padrão e demais semioses atravessando as reflexões, procedimentos e estratégias metacognitivas às práticas de linguagem, de modo a se oportunizar “situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral” (BRASIL, 2018, p. 81). E de modo que os conhecimentos relacionados a normas linguísticas e ortográficas sejam transversais a todas as práticas, ao longo de toda a escolaridade e sempre em perspectiva de progressão de conteúdo. Para o CLP, o professor não deve trabalhar os conhecimentos linguísticos condicionando-os a listagens de conteúdo ou encerrados em si.

Dadas as responsabilidades do professor no que se refere ao trabalho com questões mais especificamente linguísticas no ensino de leitura e produção de textos, é de se pressupor que o texto deve ser tomado pelo professor como base material para muitos dos movimentos pedagógicos em torno da Análise Linguística (AL [GERALDI, 1996]), dentre os quais há o movimento mesmo de reconhecimento e afirmação da língua de prestígio. Isso é possível de ser observado de forma mais explícita no ensino da produção de texto, quando o uso linguístico de prestígio é sinalizado já no nome de um dos objetos de conhecimento: “Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição”. Também ocorre a explicitação deste fenômeno quando se define que, do 6º ao 9º ano, ao ensinar o objeto “Revisão/edição de texto informativo e opinativo”, o professor deve incidir sobre o uso linguístico do aluno, operando força centrípeta através do discurso didático; de modo a que o dizer do texto se institua no material linguístico de prestígio:

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e *adequação à norma culta* (BRASIL, 2018, p. x, destaque acrescido).

A adequação à língua de prestígio aparece explicitada, ainda, por exemplo, na habilidade EF89LP09 de produção de texto, correspondente aos gêneros reportagem impressa e reportagem multimidiática.

Em geral, a língua de prestígio é afirmada, na BNCC, como meio, dentre outros, pelo qual se é possível estar a serviço “da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (BRASIL, 2018, p. 67).

No interim em que se encontra a questão da língua de prestígio, aparece, também, a discussão sobre elementos notacionais da escrita e fono-ortografia, situando-se, assim, também a condição em que se encontram os letramentos, na medida em que o *letramento único* (cf. STREET; STREET, J., 2014) é instituído também em condição dada. Condiciona-se a tal

letramento o elemento que justifica a primazia do linguístico em relação a demais semioses, com o argumento do valor social conferido à escrita. Este valor não é questionado, na medida que assim o letramento é também naturalizado. A noção de letramento único remete aos eventos e práticas de interação com a ortografia normatizada, que existe sob a “guarda” de academias de letras em nações modernas. Street e Street, J. (2014) argumentam que, em função da emergência dos estados nacionais modernos, o lugar do letramento único é naturalizado, tal como língua, na sociedade e na escola, de modo que se confere à “pedagogização” escolar do letramento único condição de participação social, desenvolvimento cognitivo e ascensão econômica. Daí, como discutem os autores, as campanhas de órgãos internacionais, como da Organização das Nações Unidas (ONU), em defesa de políticas de alfabetização, no sentido de se conferir ao letramento único uma condição, autônoma, de desenvolvimento.

O CLP vai responder, enquanto parte de uma política pública da educação nacional, a esta condição dos processos históricos de formação dos estados nacionais de que língua e letramento devem ser e são operados em sentido de unificação cultural, sob determinadas referências de criação verbal e práticas de leitura e escrita. Tal processo, não sendo natural, apresenta implicações ideológicas e éticas. Ideológicas porque a autorização da força unificante, que conserva língua e letramento, está dada como verdade única em políticas como a BNCC. E éticas porque o processo de unificação opera sobre vidas, pessoas reais, corpos, grupos sociais, povos, que criam língua como meio de concretizar, no mundo, a si e a sua história e valores.

Para o CLP, o trabalho do professor de Português deverá, no ensino de práticas comunicativas e discursivas mediante a unidade do texto, operar sobre a *construção de repertório do aluno*, cf. Brasil (2018), para futuros eventos linguísticos e letrados da sociedade, nos diferentes campos de atuação. Isto de modo que, nos eventos mais formais e mais monitorados (FARACO, 2011), o aluno possa ter condição de se adequar ao uso linguístico de prestígio e à participação do letramento único, em práticas de leitura e escrita. Ora, nesta perspectiva, as condições de participação em eventos linguísticos e letrados na sociedade estão de tal maneira pressupostas, que para delas fazer uso é necessário aprender esta ou aquela língua, estas ou aquelas práticas de leitura e escrita. O CLP, assim, tomando uma fantasia de futuro em relação a participação linguística e letrada, entende que no aqui e agora da aula de Português se deve preparar o aluno para tal futuro. Exemplo disso é o fato de que, a despeito de que as condições de participação social na esfera pública brasileira, através da mídia jornalística institucionalizada – como os grandes jornais –, não são pacíficas e livres de tensões, o professor de Português deverá ensinar o aluno a participar de práticas comunicativas e discursivas de tal mídia, a partir da leitura e produção de notícias, reportagens, artigos de opinião etc.

O valor social e o lugar conferidos, material e discursivamente, a língua de prestígio e letramento único, remete a uma historicidade e encontra nas ideologias nacionalistas (MOITA LOPES, 2013b; MILROY, 2011) uma orientação-base de visão de mundo. No âmbito dessas ideologias, língua de prestígio, língua única, ou “correta”, adequada; e letramento

“pedagogizado” são concebidos como naturalmente padronizados e normatizados (MILROY, 2011; STREET, STREET, J., 2014). Comparando o objeto língua e uma tomada elétrica, Milroy (2011) argumenta que tal como é instituído um padrão de criação para tomada, também é instituído um padrão para criação de língua. Este é planejado *in vitro* (norma-padrão) e realizado *in vivo* (norma culta), cf. Correa (2009), de modo que, sendo língua cosmologia material em formação ininterrupta, a norma culta se distancia da abstração teórica e por isso não se confunde com a norma padrão. Não obstante, a norma culta, sendo norma em vida da língua de prestígio, é referência imposta de criação e uso linguísticos, cabendo ao falante sempre tomar a palavra da imprensa, da justiça, das instituições do estado, de certa literatura como expressões de língua de prestígio, correta, adequada, autorizada para participação nestes ou naqueles eventos linguísticos e letrados. O lugar que se confere ao uso linguístico planejado pelo Estado e vivido em determinados ambientes e espaços sociais e discursivos, é condicionado, ainda, ao lugar do letramento único, na medida em que é imposta determinada ortografia como escrita unicamente legítima, para também a vivência da língua de prestígio.

Esses processos unificadores, por operarem como forças criadoras de atividades linguísticas e letradas, passaram, sobretudo a partir do século XVIII, a ser objetos de preocupação dos estados nacionais naquele tempo em ascensão. Compreendeu-se a necessidade de se definir uma língua nacional única, sob a ciência metalinguística da gramatização dos vernáculos modernos (cf. AUROUX, 2014) e a expressão linguística escrita. Esta, cuja pedagogização esteve restrita por muito tempo ao comando da igreja católica, passou a ser pedagogizada por uma escola a serviço da nação (PETITAT, 1994), que funcionasse como fábrica de consciências nacionais. A necessidade da instituição e didática de uma língua nacional única se deu, assim, no processo de formação de identidades nacionais, de certas estruturas sociais, de determinadas relações de poder, de determinados mercados linguísticos (LAGARES, 2011).

Como explica Rajagopalan (2013), até o século XVIII, muitas comunidades falantes dos hoje considerados português e espanhol arcaicos não reconheciam seus usos linguísticos como diferentes uns dos outros. Milroy (2011) mostra que há comunidades de fala que não delimitam seus estados linguísticos. E neste sentido Street e Street, J. (2014) explicam que comunidades anteriores aos processos colonizadores da igreja católica chegaram a desenvolver sistemas próprios de escrita, sem nenhuma pedagogização formal ou normatização oficial.

Com isto, parece-nos fundamental compreender língua e letramento à luz dos processos de criação ideológica, operados em sentido cultural-unificador, mediante políticas estatais, governamentais, na esteira da necessidade que emerge de planejamento e formação linguística e letrada na e para a construção de consciências e estados nacionais. Rajagopalan (2013) destaca, neste sentido, que

[...] não se pode esquecer de que conceitos políticos como “estado-nação” e seus correlatos como “nacionalidade”, “pátria”, “patriotismo” e por aí vai foram cuidadosamente esculpidos na Europa do século XVI em diante

para tornar possível a concretização de seus projetos de espalhar sua zona de influência ao redor do mundo (Wright, 2004). Concomitantemente, surgiu também o culto aos diversos símbolos visíveis ligados a esses construtos, entre eles o hino nacional, a bandeira nacional, o brasão régio etc. O século XIX presenciou a consolidação desses conceitos – um processo que se deu através de um trabalho árduo de delimitação das fronteiras entre os territórios recém-demarcados e a implementação de práticas pedagógicas que visavam à separação linguística dos povos nos dois lados da fronteira (p. 145).

A política de uso e ensino de “língua portuguesa”, sob a designação de “língua nacional”, responsável por torná-los, uso e ensino, obrigatórios no Brasil foi o *Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário*, produzido em 1755 e publicado em 1757, pelo então primeiro-ministro de Portugal Marquês de Pombal. Com sua decisão político-linguística e político-pedagógico-linguística, o “Diretório dos Índios” visou dar continuidade ao processo de aculturação iniciado pela igreja. Esta, com finalidade catequizadora, estudou as línguas nativas, na constituição de uma heurística e na intenção de uma pedagogia, para que assim os missionários pudessem formar os espíritos daqueles povos, tidos como “selvagens”, para a devida adoração a Deus, a partir de uma ética cristã. Assim, a igreja, sob princípios de gramatização, registrou o que se chamou de língua-geral, como sendo uma referência ou baliza de uso pela qual seria possível a comunicação entre colonizadores e originários. Pombal, diante de ampla diversidade linguística e de tal realidade de contato e interação entre tais povos, entendendo que as línguas nacionais estavam em ascensão em estados europeus, decidiu, através do império português, que o estado é que deveria estar à frente das questões de língua e ensino de língua, e não mais a igreja. Este entendimento, principiado na Europa e estendido às colônias, visou à formação linguística de povos, o que equivale dizer à formação cosmológica de povos, já que visou, em suma, implicar a relação do indivíduo com o mundo, através da significação ideológica e do axiológico constitutivo do existir socialmente coletivizado e participativo (BAKHTIN, 1997). A escola no Brasil, limitada aos “filhos-família” (SOARES, 2002) até meados do século XX, passou a instituir, sob reforma pombalina, uma heurística gramatizadora vernacular moderna, situada como ciência normativa do uso do Português como língua nacional, e a expressão viva desta língua numa já em formação literatura, escrita, materializada em palavra normatizada, monitorada, por tal heurística. Além da escola, também a mídia foi responsabilizada, na Europa e mais tarde nas colônias, pelo processo de formação linguística nacional, na medida em que o uso linguístico nacional passou a ser obrigatório à imprensa (LAGARES, 2011; THOMPSON, 1998). O mercado editorial e da imprensa, conforme os autores, foram um dos principais meios pelos quais foi possível aos estados a interiorização de referências linguísticas “nacionais”. Quando à escola pública brasileira passaram a ter acesso povos historicamente marginalizados da educação, os de África escravizados, somaram-se à gramatização vernacular princípios teóricos da Comunicação Social e, posteriormente, da Linguística e da Linguística Aplicada, Psicologia da Aprendizagem, Didática de Línguas. À literatura nacional, somaram-se textos sobretudo da imprensa e da publicidade, processo que se mantém com o CLP, da BNCC, agora com textos também de ordem administrativa e institucional.

O Português designado como língua nacional, assim, guarda uma referência linguística de prestígio em meio a um universo plurilíngue, de línguas portuguesas, como entendem Cavalcanti (2013) e Guimarães (2002) – e não de variações. O estado linguístico “Português”, ou “Português Brasileiro”, ou por que não “Brasileiro”, é um estado plurilinguístico, de línguas sociais em contato, mediante uma cultura de padronização linguística (MILROY, 2011) imposta por políticas públicas voltadas a formação linguística, e que naturalizam, através de criações ideológicas, operadas em discursos sobre língua, o lugar de prestígio de determinados seres e deveres linguísticos (RAJAGOPALAN, 2011).

Na escola, o lugar da língua de prestígio, ideologicamente referenciada como uso unicamente autorizado e legitimado da língua nacional, está dado e naturalizado a ponto de que, pouco se questionando a vida da linguagem que através dos gêneros se escolariza, o que tradicionalmente predomina é princípio teórico/científico sobre a vida da linguagem. Geraldi (1997) argumenta que, nesse processo, ocorre uma cultura de fetichização, por parte do professor e da escola em geral, do conhecimento normativo ou descritivo de língua (e também textual, discursivo) que se institui como conhecimento sobre língua, conhecimento “efetivo” (SIMÕES, 2006). Isto em detrimento da própria vida do aluno, de sua linguagem, sua palavra, da palavra da ordem do dia de sua comunidade etc. Com isso, Geraldi (1997) defende que o compromisso central do professor seja com o aluno, não com a herança cultural, de maneira que esta esteja a serviço da formação linguística escolar do aprendiz. Neste movimento, é possível observar que, historicamente, para o ensino de língua portuguesa, acumula-se uma herança de conhecimentos – da gramática tradicional, da teoria literária, da linguística etc. –, sempre numa busca por uma pedagogia linguística produtiva, significativa, libertadora(?), empoderadora(?), mas sempre situando de forma pacífica o lugar da língua de prestígio e as implicações que este lugar pode acarretar na formação linguística/cosmológica do país, mediante planejamentos e políticas de uso e ensino.

O fetiche com a herança cultural ocorre não aleatoriamente, na cultura escolar (JULIA, 2001), correspondendo a uma historicidade na qual se situa o entendimento, na Europa do século XVI, por parte da igreja, de que o currículo escolar, ainda que viesse a ser tratado com especificidades de fazer-pedagógico de diferentes regiões, deveria ser comum a todos os colégios católicos e ter natureza “interdisciplinar”, com disciplinas de língua, literatura, retórica, filosofia, história, geografia, matemática, ética, lógica, biologia, física, astronomia. Miranda (2011) afirma que o “estudo interdisciplinar” visou o desenvolvimento de uma ciência política; da formação civil para se chegar ao ‘perfeito homem de estado’, e que assim ‘bem serve a Deus’. “Os colégios eram não só lugares de ensino, como instituições de grande importância cívica, que não teriam a mesma expressão se pertencessem apenas à esfera eclesiástica” (MIRANDA, 2011, p. 481). Os colégios eram então recentes na Europa e, após uma crise dada em função da dificuldade de entendimento entre os regentes e a disciplina,

emergiu a evidência de que o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus* que exige uma *ciência de governo* transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares (JULIA, 2001, p. 21-22, destaques do autor).

Isso se estendeu aos colégios das colônias, que mais tarde, tal como com os das metrópoles, passaram aos comandos dos estados unificados. Desde sua “independência”, o assim chamado Brasil, mediante seus governos, vem instituindo políticas públicas de uso e de ensino de língua portuguesa como língua nacional, referenciada por uma língua de prestígio (planejada *in vitro* e operada *in vivo*). Essas políticas apresentam e são constitutivas de implicações internas e externas ao componente escolar de língua portuguesa (SOARES, 2002), de modo que, acumulando teorias e mantendo dado, pacificado, naturalizado o lugar da língua de prestígio, como força unificadora e monolíngue, em relação ao qual existem “variações” que devem ser respeitadas, mas não ensinadas senão como mais um conteúdo teórico na lista de conteúdos linguísticos, conforme aparece na “lista” de questões linguísticas com as quais o professor deve trabalhar em sala de aula:

- Fono-ortografia.
- Morfossintaxe.
- Sintaxe.
- Semântica.
- Variação linguística.
- Elementos notacionais da escrita.

Ao tratar dessa questão sociolinguística no âmbito do ensino de Português, Geraldi (1996) afirma que, para ensinar o “padrão contemporâneo”, é necessário ensinar a ler e a escrever textos, expressos nesse padrão, no sentido de que, assim, mais de com que a abordagem metalinguística explícita, o aluno aprenderá a performar o uso padrão. Isto no sentido de que língua se aprende fundamentalmente na vida, e a vida da linguagem, estando materializada no texto, deve ser a partir deste tomada como objeto de ensino e aprendizagem.

O autor, tomando como dado o lugar do letramento pedagogizado (STREET, 2014), entende que o texto com o qual se vai trabalhar é aquele em relação ao qual operar atividades de leitura e escrita, já que, pressupõe Geraldi (1997), estas atividades estão condicionadas a serem ensinadas e aprendidas na escola. O autor entende que o professor de língua portuguesa deve partir do uso linguístico do aluno, no conflito linguístico que se vai instituir em relação ao padrão, para, com isso, mediar a aprendizagem da “unidade” em meio à “diversidade”.

Geraldi (1996) entende ainda que, mesmo com diferenças, as semelhanças linguísticas das “variantes” é que se destacam, sendo inclusive, por isso, que são variantes de uma mesma

língua. O autor, com olhar estritamente linguístico quando se refere às “semelhanças” e “diferenças”, ignora o fato de que, de um lado, a definição de um universo linguístico como ‘uma mesma língua’, ou um mesmo estado linguístico, é ideológica (e, portanto, discursiva [MOITA LOPES, 2013b]); e, de outro lado, as semelhanças e diferenças existem conforme as relações das quais os indivíduos coletivizados participam, responsabilmente e responsivamente (BAKHTIN, 2015, 1997), na medida em que operam língua. Isto de modo que língua está para a vida de fato vivida, para os atos éticos singulares dos indivíduos em suas participações obrigatórias no acontecimento do ser (BAKHTIN, 1997) – não sendo, portanto, estritamente a *forma* aquilo que fundamenta a semelhança e a diferença linguísticas, como veremos mais à frente.

Políticas de uso e ensino de língua portuguesa (e suas modalidades de uso): caminhos possíveis

Uma política de ensino de língua portuguesa, constituída e constituinte de política de uso linguístico sob a ética universalizante do monolinguismo – que, no primado da unidade, violenta corpos na medida em que violenta línguas, cosmologias, ancestralidades, histórias de povos –, deve ser como tal enfrentada, combatida, em função de políticas governamentais robustas que busquem compreender e planejar o universo plurilinguístico do território “nacional” sob o princípio da ética da singularidade, do pensamento participativo, da consciência do nós e de uma coletivização social. Isso pode vir a implicar movimentos de construção, por exemplo, de uma nova norma de referência (FARACO, 2008), baseada no plurilinguismo real, nas cosmologias diversas que constituem nossa história como povo. Com isso, é necessário repensar a escola no sentido da ciência de governo, da ciência política que lhe é pressuposta, enquanto espaço de fabricação de identidades e subjetividades (PETITAT, 1994); particularmente em relação a políticas de ensino de língua portuguesa. Estas estão em vida, a todo instante, nas correções linguísticas, nas reflexões sobre o próprio dizer, no aprendizado de palavras etc. E estando na escola, tais políticas devem ter por base uma formação linguística orientada para a performance de palavra como ato ético responsável (BAKHTIN, 1997), no mundo. Isto de modo que se tome a diversidade linguística como diversidade de cosmologias, com a qual o espaço escolar pode e deve ser espaço de instituição de lugares de dizer para o aluno, no sentido de que este se volte para o conflito sempre na busca pela sua palavra como expressão – material, responsiva e responsável – de si no mundo, sempre em relação ao outro. A palavra como ato ético é palavra na arquitônica-base do existir em que o outro sempre está em relação ao eu, inclusive no discurso interior, e inclusive quando tomo a mim como objeto/outro de contemplação.

Uma política de uso e ensino de língua portuguesa finda por implicar também uma política de (pedagogização de) letramento, considerando que letramentos são uma das modalidades de uso linguístico (MARCUSCHI, 2008), sendo aquela mais monitorada em função de uma história que também advém da escolarização de base cristã e ganha corpo a seu modo na escolarização

de base nacionalista (STREET, 2014). A interação direta com a escrita esteve por muito tempo restrita à igreja católica, como um dos fatores fundamentais de seu poder, no sentido de que a palavra, em latim e em cultura alfabética normatizada, sendo estranha ao indivíduo comum, devoto, estava para a interpretação tão somente do agente religioso. Essa realidade, que foi um dos motivos-chave da reforma protestante e que sofreu mudanças significativas sobretudo em função da imprensa (THOMPSON, 1998), legou à cultura escolar uma construção ideológica em torno da escrita como elemento de poder, em que são imanentes ao ler e ao escrever os desenvolvimentos cognitivo, social e econômico, como se os letramentos, por si, imprimissem consequências sobre a coletividade social (STREET, 2014). O autor argumenta que as consequências sociais, não sendo dos letramentos, são do modo como estamos habituados a situá-los na esteira da ideologia cristã e nacionalista, em que letramentos são, para fins de poder, representados como entidades autônomas – tal como fazemos de forma mais ampla com língua (oral, escrita, visual) e as ideologias nacionalistas sobre língua e ensino-aprendizagem de língua. Uma vez que os letramentos são representados como objetos implicadores de consequências sociais, já que considerados autônomos, uma série de conflitos são silenciados (STREET, STREET, J., 2014), ocorrendo o mesmo com língua, como ainda dizem os autores. Assim, é possível questionar os significados, ideológicos, que conferimos aos letramentos e de que forma políticas de letramentos, no interior de políticas de uso e ensino de língua, operam forças sobre tais significados. Isto para que assim seja possível pensarmos o ensino do português como um acontecimento em que leitura e escrita sejam tomados como uma modalidade linguística, no sentido de serem meios de diálogo e participação no mundo, envolvendo, como toda outra modalidade linguística, processos de identificação, nas arquitetônicas do eu e o outro (BAKHTIN, 1997), e subjetivação, na interação social (VOLÓCHINOV, 2017). Os letramentos particularizam-se no sentido de seu signo ideológico estar materializado graficamente, e não sonoramente ou gestualmente. Como diz Street (2014):

Práticas letradas estão sempre encaixadas em usos orais, e as variações entre culturas são geralmente variações na *mescla* de canais orais/letrados. [...]. A forma da fala também pode ser afetada por convenções associadas à escrita, mas de igual modo a forma de *escrita* – particularmente tomar notas em seminários e palestras [...] é influenciada pelo contexto oral em que se realiza (p. 168, destaques do autor).

[...] a relação entre língua escrita e língua oral difere segundo o contexto – não existe nenhuma explicação universal sobre o ‘oral’ e o ‘escrito’. As condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa (p. 17).

Pensar letramentos, e línguas, em sentido político significa questionar as condições de significação conferidas ao espaço escolar e particularmente ao ensino de língua portuguesa. Embora se ensine, por exemplo, a produzir ou ler notícia de jornal, na sociedade de forma mais ampla os lugares de quem lê e produz notícia de jornal não estão dados, porque implicam

condições materiais e uma realidade socioeconômica. Isto de modo que a construção do dizer é sempre regulada, por normas sociais e relações de poder simbólico e de poder econômico (THOMPSON, 1998). Mesmo com as tecnologias digitais, as condições de dizer estão limitadas no interior de estruturas algorítmicas, de modo a se criar fenômenos como o efeito bolha, por exemplo, conforme, inclusive, reconhece a BNCC (BRASIL, 2018). Neste sentido, é necessário se pensar políticas que objetivem uma formação social em que indivíduos, grupos sociais, povos possam ocupar lugares, nas estruturas sociais – da coletividade de forma mais ampla e da própria escola –, em que as condições materiais (socioeconômicas e financeiras) de participação em eventos linguísticos e letrados sejam reais, no aqui e agora do cotidiano escolar e do cotidiano social para além da escola.

Eventos reais são aqui entendidos como acontecimentos singulares em que os alunos são mediados na sua relação responsável e responsiva com o outro, implicando um outro real, corporificado, a ser afetado pelo discurso do aluno. Com isso, o aluno precisa ser conduzido a se perceber como ser político, orientado por um senso moral e um ato ético, e dividido ideológico e socioeconomicamente em relação a línguas e suas modalidades de uso; de modo que, a partir de uma política de uso e ensino de línguas (e de letramentos), as condições de comunicação social, de realização de eventos linguísticos – e com isso letrados, orais, visuais – sejam condições de significação como ato ético responsável, participativo, implicando o lugar do outro, real, e o horizonte dos afetos e tonalidades emocionais e volitivas (BAKHTIN, 1997; SIMÕES, P., 2016). É nesse processo que a palavra será produzida pelo aluno, seja quando lê ou produz texto (GERALDI, 1997). Palavra, como ato ético, é forma de participação no mundo e implica uma situação social na qual a palavra/enunciado ganha uma política interior em relação a uma política exterior, desta participando obrigatoriamente o falante e por este a palavra sendo criada, tal como explica Volóchinov (2017), que afirma ser o objetivo do falante

direcionado a um enunciado concreto pronunciado por ele. Para ele não se trata de aplicação de uma forma normativa idêntica [...] em um contexto concreto. *O centro de gravidade para ele não se encontra na identidade da forma, mas naquela significação nova e concreta que ela adquire nesse contexto.* [...] O que importa para o falante é aquele aspecto da forma linguística graças ao qual ela pode aparecer em um contexto concreto, graças ao qual ela se torna um sinal adequado nas condições de uma situação concreta. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 177, destaque nosso).

A força de gravidade da escolha da forma linguística não existe em função do que a forma apresenta de idêntico e repetível, mas em função do que, em relação à situação social, a forma pode significar, a fim de que, assim, o indivíduo possa se “estender” no mundo, instituindo-se, arquitetonicamente, no lugar do eu em relação ao outro. Com isso, a palavra do falante se acrescenta na situação social, por força da política desta situação, mas operando também força sobre ela. Afinal, o falante é um ser criador e participa obrigatoriamente da construção do mundo, particularmente pela palavra – mas não apenas. Neste processo, o falante opera palavra sempre no sentido de quem confere um conteúdo temático, um estilo e uma composição

ao enunciado, na formação de um gênero do discurso. Isto de maneira que, para que se dê a relação da diferença arquitetônica, é necessário que o que está a se plantar parta sempre de um dado, de uma historicidade. Apenas partindo de um dado é que são possíveis a relação humana e a construção dos afetos, das tonalidades emocionais e volitivas, dos efeitos de sentido, que se expressam particularmente na palavra, no discurso.

A partir da historicidade, constitutiva do discurso interior e do discurso exterior³, num movimento de dado e plantado, o discurso é produzido como assinatura singular do falante, em sua responsabilidade linguística, na condição de ser de pensamento participativo, inclinado à criação, que afeta sempre. Neste horizonte, o discurso é estruturante na relação social, da mesma forma que a política desta atua como força de gravidade da política do discurso (de seu todo fonológico, lexical e gramatical), mediante o ato ético criativo do indivíduo, a situação social mais próxima e o horizonte social mais amplo, em termos de Volóchinov (2017). Assim, a relação do indivíduo com a norma linguística, ocorre senão como a relação com uma norma social, da mesma forma que as normas jurídicas, por exemplo; e não com uma norma cuja criação ocorre em lei linguística como lei não ideológica (VOLÓCHINOV, 2017), de maneira que o ato linguístico do indivíduo é sempre criativo, porque ético e responsável (BAKHTIN, 1997). A criação, a performance, no ato linguístico é sempre para que o indivíduo opere conteúdo temático no enunciado, através da significação, da política interna do enunciado. Com isso, o conteúdo temático implica um estilo (operando formas, funções, significados e intenções) e uma forma de compor o enunciado. Conteúdo, estilo e forma de composição nunca são inteiramente os primeiros, no sentido do adâmico em Bakhtin (2015), nem os últimos, já que se dá no dado e plantado do ato ético responsável. Essa marca constitutiva de historicidade faz com que o indivíduo opere com tipos sociais, particularmente tipos de enunciados. Esses tipos, inseridos que são na historicidade, são relativamente estáveis – porque conservam, por forças centrípetas, e aplicam mudança, por forças centrífugas. Essas forças, que atuam sobre os tipos relativamente estáveis de enunciado – portanto, sobre os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2017) – são aplicadas nas estruturas sociais: superestruturas e bases econômicas. As superestruturas compreendem os campos ideológicos e esferas de atividades humanas, com suas estruturas específicas de poder, de cultura. A base econômica é onde tudo acontece, compreende a atividade humana ela mesma, sempre em relação dialética com as superestruturas (VOLÓCHINOV, 2017). Dentre as atividades das bases econômicas, estão as atividades discursivas, que historicamente e por forças de relações de poder, se tipificam e são reconhecidas, identificadas, como gêneros.

No CLP, da BNCC, os chamados “campos de atuação”, similares aos “domínios discursivos” dos PCN, são instituídos na condição de representação de campos ideológicos

3 O discurso interior e o discurso exterior são axiologicamente distintos, mas pertencem ao mesmo terreno, o do signo ideológico, de modo que este se institui entre o corpo/organismo individual e o exterior. Apenas assim o indivíduo significa (VOLÓCHINOV, 2017), entendendo, ademais, que ideologia não é fato de consciência, mas uma “liga” entre consciências individuais, socialmente coletivizadas (MÉDVIEDEV, 2016).

das superestruturas sociais e suas esferas de atividades. O campo jornalístico-midiático (CJM [BRASIL, 2018]), por exemplo, representa as práticas e atividades da mídia, particularmente da mídia jornalística, através dos objetos de conhecimento (práticas discursivas e comunicativas) e das habilidades que os compõem, nas quais há, predominantemente, as atividades discursivas do jornalismo através de seus gêneros. Projeta-se, no CJM, que o trabalho com os objetos de conhecimento ocorra em função dos eixos: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica. Enfatiza-se, neste sentido, as modalidades de uso linguístico, com predomínio do letramento – que se divide em dois eixos (leitura e produção de textos); situa-se a modalidade da oralidade, como responsável pelo trabalho com a escuta e a produção oral; e é instituído o eixo da análise linguística, responsável pelo trabalho com determinada ciência e normatização da linguagem. Com isso, vai-se ensinar o aluno a ler, escrever, falar e ouvir, bem como conhecer, analisar, tomar atitude, performar ato ético em relação a textos de gêneros jornalísticos. Espera-se, conforme a BNCC, que, com o trabalho com as práticas e gêneros na perspectiva dos campos ideológicos, seja possível operar sobre a construção dos repertórios dos alunos para interações futuras; pressupondo-se, portanto, que estão dadas as condições de participação em eventos linguísticos (letrados, orais) na sociedade. Ensina-se a ler notícia para que, futuramente, se saiba ler notícia, quando o lugar de quem lê notícia é disputado e por poucos acessado. Esta contradição resulta da uma perspectiva de língua que a isola das estruturas sociais, na medida em que se imagina que, preparando o aluno para atuar nas atividades discursivas dos campos ideológicos – tal como eles são recortados, didaticamente, para o aqui e agora da sala de aula –, será possível ao aluno participar, de forma significativa, produtiva, na vida social de tais campos, para além da sala de aula. Neste sentido, as habilidades de leitura e escrita de texto jornalístico, por exemplo, aparecem no CJM implicando o dever de trabalho com as formas composicionais, os estilos e conteúdos temáticos dos textos jornalísticos tais como se apresentam na sociedade, da maneira como se encontra estruturada, e sem devido questionamento da estrutura social de comunicação pública. Considerando, no caso, que tal estrutura, no Brasil (FONSECA, 2004) – e em outros países (VAN DIJK, 2010) –, não garante acesso livre e não disputado para consumo e produção de conteúdo jornalístico; já que a comunicação pública em questão se constitui a partir de oligopólios (FONSECA, 2004), que atuam com bastante força na construção do discurso público (VAN DIJK, 2010) e na concentração de poder para fins de manutenção de sua hegemonia e um controle do dizer (VAN DIJK, 2010; FONSECA, 2004). A perspectiva em que se observa língua fora de uma dialética constitutiva com a sociedade, mediante significação ideológica, silencia conflitos sociolinguísticos e situa o trabalho didático particularmente com o campo jornalístico como o trabalho com um conjunto ausente de forças, do qual é possível participar mediante a aprendizagem da leitura e da produção dos gêneros de tal campo. Neste interim, o CJM acaba, ainda, por situar os estilos, conteúdos, composições típicos da estética jornalística – dos jornais e revistas, impressos e digitais, como destaca o CJM – para fins de conhecimento, validação e reprodução, através dos eixos de ensino. Com isso, o professor deverá ensinar os elementos da forma composicional de uma notícia (título,

lide, corpo do texto), tal como o gênero é historicamente construído na comunicação pública do Brasil e de outros países, e tomá-los como dados, sem se questionar a história desses elementos, os atos éticos que operaram a formação estética dos gêneros e em função de quais interesses para a construção do discurso na comunicação pública (THOMPSON, 1998).

Políticas de uso e ensino de línguas, partindo da BNCC como referência – em diálogo com os PCN –, precisam, a nosso ver, considerar o horizonte social mais amplo em que se encontra as condições de participação em eventos linguísticos, no país – particularmente em relação à comunicação pública – e, com isso, pensar condições materiais e simbólicas para a construção do dizer, pelo aluno, em sala de aula, na base não apenas de uma ética do plurilinguismo, mas também de uma criação estética que questione a historicidade de formas, estilos, conteúdos, e opere criativamente em movimentos de intercalação e hibridação de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2015). Considerando-se, ademais, que nestes movimentos é que gêneros nascem e morrem ao longo da história, nos diferentes campos ideológicos e esferas de atividades humanas.

Com isso, é preciso pensar, ainda, uma ciência e uma normatização linguísticas de orientação ética, que parta da ciência que o aluno, sujeito cognitivo, produz sobre língua, em seu conhecimento estimado (SIMÕES, 2006). E que parta, ainda, da língua social do aluno, como que se parte de construções coletivas que carregam histórias, ancestralidades, formas de vida, na medida em que se expressam como cosmologias e sempre, materialmente, na significação ideológica. Partir não para a busca, no devir, de uma normalização linguística e de suas modalidades de uso (de como ler, falar, escrever), tradicionalmente em função de um, apresentado como dado, sistema de erros e acertos. Mas partir na busca, sim, de que o aluno, se instituindo no lugar de quem afeta o outro, mobiliza norma sociolinguística, estilo, composição, conteúdo sempre em função do dizer; do em que deseja afetar, provocar efeito, deslocar o outro no mundo, e em relação a quê. É nisto e a partir disso que também se vai possibilitar ao aluno desenvolver sua consciência e seu conhecimento de e sobre língua, na medida em que, no diálogo com a ciência estimada do aluno, o professor apresenta um conhecimento efetivo (SIMÕES, 2006), construído na relação de um saber científico e um saber docente (FERREIRA, 2007).

Do ponto de vista de uma normatização linguística, entendemos que este processo, numa ética do monolinguismo, apesar de atender a históricos processos de dominação, colonização, violência, não guarda em si uma qualidade moral, no sentido de ser ruim ou bom em si. A gramatização, particularmente a normativa, é uma tecnologia que, como toda outra, não implica consequências sociais, mas é implicada na atividade humana e nas consequências, sim, da instrumentalização que a coletividade, em suas relações de poder, realiza da tecnologia. Assim, na esteira de Faraco (2008), conforme sinalizamos anteriormente neste texto, é fundamental que uma política de uso e ensino de língua portuguesa seja pensada no sentido de uma compreensão do estado linguístico do PB que, numa ética da singularidade, opere processos de gramatização com deveres linguísticos em sintonia com a condição de estado plurilíngue que é o PB.

Considerações finais

A posição aqui apresentada reconhece que língua não implica palavra desprendida do indivíduo coletivizado, ser corporificado, atravessado por histórias, lutas, condições de vida. Assim, é preciso trazer para o centro do debate político de uso e ensino de língua as condições materiais de construção de arquitetônicas reais, do eu e o outro, de modo que o lugar de dizer seja objeto sobre o qual operar para que se dê uma formação linguística (e letrada, oral, visual) consciente e situada ético, ideológico e politicamente, particularmente em relação a línguas/cosmologias e suas modalidades de uso. Pressupomos, assim, que políticas de uso e ensino de língua portuguesa precisam ser construídas no interior de políticas mais amplas de planejamento e construção do país, de modo que língua e estrutura social precisam ser concebidos em perspectiva de diálogo ou de uma dialética (VOLÓCHINOV, 2017), em que signo e ideologia são constitutivos um do outro e que língua se elabora acontecimentos singulares, e por isso históricos, de situações sociais.

A criação linguística ocorre, com base em Bakhtin (1997), num conflito constante entre um dado e um plantado, em que o indivíduo, ser de inclinação participativa, se insurge como instância criadora da linguagem, na performance do ato ético responsável da palavra, numa relação de ser e dever ser. Assim, no princípio de uma ética da singularidade, do plurilinguismo, dos letramentos em perspectiva ideológica⁴, é necessário operar sobre uma formação escolar centrada na compreensão das histórias, discursos, ancestralidades, conflitos, a partir de e em direção ao horizonte cosmológico do aluno, no signo ideológico que é sua palavra, a palavra de sua coletividade, de seu povo. Destaque-se, com isso, a perspectiva de Cavalcanti (2013), segundo a qual se deve operar na formação do professor de língua sensibilidade sociológica e olhar antropológico atento. Por fim, é fundamental que as políticas de uso e ensino de línguas, direcionadas à cultura escolar, operem em sintonia com investimento na ciência e na formação, neste país, do professor de Língua Portuguesa.

4 Importante destacar a perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2013), que reivindicam o trabalho não apenas com o plurilinguismo e uma interculturalidade, como também com as múltiplas linguagens e letramentos.

REFERÊNCIAS

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005.
- BAKHTIN, M. *Hacia una filosofía del acto ético*. Barcelona: Anthropos, 1997.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasil: MEC, 2018.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.
- CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de língua: intercompreensão e práticas translíngues In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.
- CORREA, D. A. Política linguística e ensino de línguas. *Calidoscópico*, vol. 7, n. 1, p. 72-78, jan./abr. 2009.
- FARACO, C. A. O Brasil entre a norma culta e a norma curta. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FERREIRA, A. T. B. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.51-64.
- FONSECA, F. C. P. Mídia e democracia: falsas confluências. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, 22, p. 13-24, jun. 2004.
- GERALDI, J. W. O ensino da unidade na diversidade linguístico-cultural. In: GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. n. 1, jan./jun. 2001.
- LAGARES, X. C. Minorias linguísticas, políticas normativas e mercados. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MEDVIÉDEV, P. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2016.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Org.) *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MIRANDA, M. A *Ratio Studiorum* e o desenvolvimento de uma cultura escolar na Europa moderna. *Humanitas*, v. 63, p. 473-490, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a.

MOITA LOPES, L. P. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013b.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PETITAT, A. *Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RAJAGOPALAN, K. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Org.) *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

RAJAGOPALAN, K. Linguagem e ética: algumas considerações gerais. In: RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R (Org.) *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola: 2013.

SANTANA, M. V. M. Uma língua, uma nação? O papel dos vernáculos na formação dos estados nacionais europeus. In: FREITAG, L. M. K.; SILVA, L. R. (Org.) *Percursos de uma Política Linguística no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SIMÕES, A. R. G. S. M. *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. 2006. 378 f. (Doutorado em Didáctica) – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro.

- SIMÕES, P. Ser e linguagem em Bakhtin: diálogos com a filosofia heideggeriana. *Ao pé da letra*, v. 18, n. 1, p. 107-126, 2016.
- SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- STREET, B.; STREET, J. A escolarização do letramento. In: STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2010.
- VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.