

O ESVAZIAMENTO TEÓRICO-FILOSÓFICO PRESENTE EM DOCUMENTOS OFICIAIS COMO ESTRATÉGIA DE ALIENAÇÃO POR PARTE DO CAPITAL: O (NÃO) ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA BNCC EM PERSPECTIVA

Kleverson Gonçalves Willima¹
Sueder Santos de Souza²

Resumo: Para a construção deste artigo, partiu-se da hipótese de que houve/há uma mercantilização e um processo de reforma empresarial, mercadológica e economicista da Educação, materializadas, principalmente, na Lei 13.415/17 (da Contrarreforma do Ensino Médio) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Levando isso em consideração, este artigo objetivou analisar o (não) ensino de variação linguística na BNCC, a partir de uma análise qualitativa crítica desse documento à luz da Linguística Teórica e da Teoria Marxista, através de nomes relevantes dessas áreas para este trabalho, a fim de entender como se dá a impregnação do processo de alienação nos documentos oficiais que tratam da Educação no Brasil, colocando a BNCC em destaque. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para construção do referencial teórico necessário à análise da BNCC, pensando especificamente no recorte acima proposto. Realizada a pesquisa e todas as reflexões possibilitadas por ela, chegou-se à conclusão de que a BNCC, estruturada a partir da Contrarreforma do E.M. e da Ideologia e da Pedagogia das Competências, traz temas contemporâneos importantes como o respeito às diversidades e ao tratamento da variação linguística nas aulas de língua materna. Entretanto, como esperado, considerando que o esvaziamento teórico-filosófico é uma estratégia do capital para promover a alienação dos indivíduos, esse documento menciona essas temáticas sem, no entanto, aprofundar e discutir melhor sobre as questões nele postas, indo de encontro ao que o próprio documento se propõe a ser: uma base curricular de caráter nacional e comum, além de favorecer a estratégia do capital de desestruturar as instituições públicas do país e o ideal de educação democrática, inclusiva e plural, auxiliando na promoção de uma cultura de alienação nas escolas.

Palavras-chave: Contrarreforma do Ensino Médio. Educação. Ideologia e Pedagogia das Competências.

THE THEORETICAL-PHILOSOPHICAL EMPTINESS IN OFFICIAL DOCUMENTS AS A CAPITAL ALIENATION STRATEGY: THE (LACK OF) TEACHING REGARDING LINGUISTIC VARIATION FROM THE BNCC PERSPECTIVE

Abstract: To build up this paper, we start from the hypothesis that there was/is a commercialization and a reformation process, which is an entrepreneurial, economic and market policy, of Brazilian's educational system. That hypothesis is majorly based on the Law 13.415, February 16, 2017 (The counter-reform of high school) and the Common Core Curriculum (known as BNCC). That said, this paper aims to investigate the (lack of) teaching linguistic variation on BNCC, through a qualitative analysis, pursuant the Linguistics theory and the Marxist theory, seeking to understand, via relevant authors, the indoctrination of the alienation process in official documents that focus on Brazilian education, especially the BNCC. This way, it has been done a bibliographical research to build up an important benchmark that seeks to analyze BNCC, contouring the suggested line in the research. After the research and its results, it has come to our knowledge that the BNCC, which has been structured through the counter-reform of high school and the Competences Pedagogy and Ideology, brings relevant themes such as diversity respect and linguistic variation in native language classes. Nevertheless, as expected, considering that the theoretical-philosophical emptiness is a

¹ Discente do Curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em português e espanhol, pelo Centro Universitário FAEL (UniFAEL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1787630683030415>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9729-5148>. E-mail: biokleverson@gmail.com.

² Docente e coordenador dos Cursos de Licenciatura em Letras do Centro Universitário FAEL (UniFAEL). Doutorando e Mestre em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9587713512333913>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7237-9078>. E-mail: sweder.souza@docentes.fael.edu.br.

capital strategy to promote alienation, this document talks about these themes without digging further and discussing them, going against what it preaches itself: to be a Common Core Curriculum. Besides that, it benefits the capital strategy to disorganize public institutions in Brazil and its ideal of a democratic, inclusive and plural education, helping the promotion of an alienation culture in high school.

Keywords: Counter-reform of high school. Education. Competences Pedagogy and Ideology.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir da década de 80 do século XX, houve uma virada de perspectiva no sistema capitalista, passando, agora, a um modelo que ficou conhecido como neoliberal. Aqui no Brasil, essa realidade começou a se manifestar e se implementar nos anos 90 do mesmo século. Desse momento em diante, as políticas públicas, incluídas nesse bojo as políticas educacionais e seus respectivos documentos oficiais, passaram a ter forte influência neoliberal em sua formulação (cf. GARCIA; CZERNISZ; PIO, 2022, p. 25-26). E qual é o problema disso? O neoliberalismo, para David Harvey, é

em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2008, s/p).

Sobre o problema do neoliberalismo questionado acima: vale dizer que ele prevê uma formação para o trabalho simples (cf. MARTINS; NEVES, 2015), um esvaziamento teórico-filosófico sustentado pela pedagogia e pela ideologia das competências (cf. GIARETA; LIMA; PEREIRA, 2022 e CHAUI, 2008 e 2014), um processo (de)formativo desprovido de reflexão e de criticidade – portanto alienante –, reduzindo a importância da escola e da educação em si a meras questões mercadológicas e economicistas, ampliando, assim, as desigualdades (cf. RAMOS; PARANHOS, 2022 e SILVA, 2018), além da evidente “destruição do ensino médio público”, conforme nos afirma Ana Paula Corti (*In*: CÁSSIO [Org.], 2019, p. 52), quando pensamos na atual Contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17), que será tratada mais adiante.

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) nasceu nesta conjuntura de influência neoliberal em todos os âmbitos da vida social. Com a Lei 13.415/17, houve o que as pesquisadoras Marise Ramos e Michelle Paranhos (2022) chamam de Contrarreforma do Ensino Médio, fazendo com que a BNCC para o Ensino Médio sofresse forte influência dessa lei. Nela, assim como nas demais partes, há a retomada de um velho discurso: a pedagogia das competências (cf. GIARETA; LIMA; PEREIRA,

2022). A construção desse documento normativo se deu, ainda, pensando especificamente no Brasil, a partir do golpe jurídico-parlamentar-midiático-empresarial (cf. CAMPELO; JOHANN; PEREIRA, 2021, p. 43 e OLIVEIRA, *In*: AGUIAR; DOURADO [Orgs.], 2018, p. 55-59) e sexista de 2016. Esse golpe, por sua vez, foi se constituindo através dos chamados movimentos de 2013, resultado da crise mundial de 2008, só sentida no Brasil a partir de 2011, e esse fato, associado a um movimento interno de alguns políticos influentes e do aparato estatal do país, culminou no golpe anteriormente mencionado, que retirou a presidenta Dilma Rousseff do poder (cf. GOMES, 2021; JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016 e NETA; CARDOSO; NUNES, 2018), e empossou o seu vice, o ex-(des)presidente golpista Michel Temer logo em seguida, sendo ele o responsável pela Contrarreforma e por diversas outras medidas nefastas, como o congelamento dos investimentos em Educação por 20 anos.

Diante do exposto, cabe pontuar que o ensino de língua materna na BNCC possui encontros e desencontros com o que se concebe, atualmente – de acordo com Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004 e 2005) e Souza e Willima (no prelo) –, como um ensino (de língua) mais democrático, inclusivo e que promova o pensamento crítico, a reflexão (sobre a língua) e o reconhecimento da diversidade intrínseca a todos os seres humanos e, portanto, a todas as línguas humanas. Um dos pontos de desencontro é o fato de que, apesar de ela abordar a importância do tratamento da variação linguística em sala de aula (considerado, por si só, um ponto de encontro, paradoxalmente), essa abordagem é feita de forma insuficiente, justamente pelo evidente esvaziamento teórico-filosófico presente nas páginas da Base (no que diz respeito ao ensino de português brasileiro, mas não só), indo de encontro ao que preconizam os autores acima mencionados.

Nesse sentido, o presente artigo objetiva analisar o (não) ensino de variação linguística na BNCC, a partir de uma análise qualitativa desse documento à luz da Linguística Teórica e da Teoria Marxista – através de nomes como Bagno (2007), Barros (2011), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Chauí (2008 e 2014), Freire (2020 e 2021), Martins e Neves (2015), Santana (2020), Saviani (2007) e tantos outros –, a fim de entender como se dá a impregnação do processo de alienação nos documentos oficiais que versam sobre Educação no Brasil, colocando a BNCC em destaque. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para construção do referencial teórico necessário à análise qualitativa da BNCC, pensando especificamente no recorte acima proposto.

METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa foi pensada a partir da hipótese inicial levantada por nós. No nosso entendimento, levando em consideração as experiências de cada um, percebemos que a BNCC menciona conceitos e debates importantes, mas muitas vezes não amplia as discussões e as teorizações sobre o que menciona, algo que para nós demonstrou um claro processo de esvaziamento teórico-filosófico com um intuito muito evidente: promover a alienação dos indivíduos, impedindo que essas teorizações cheguem às escolas. Pareceu-nos válida essa ideia inicialmente porque uma das finalidades da BNCC é servir de base para a construção dos currículos escolares, mas também para servir de instrumento de apoio pedagógico ao corpo docente das instituições de ensino brasileiras. Portanto, seria necessário um maior aprofundamento sobre essa hipótese, partindo de nomes importantes da Linguística Teórica, com ênfase na Sociolinguística (Educativa), e da Teoria Marxista, para que pudéssemos sustentar o nosso pensamento.

Nesse sentido, para que a tessitura deste artigo fosse possível, realizou-se uma pesquisa bibliográfica nas áreas da Linguística Teórica e da Teoria Marxista, a fim de construir um sólido referencial teórico e empreender, a partir dele, uma análise qualitativa crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento utilizado para a realização deste trabalho. O recorte feito por nós exigiu-nos uma profunda pesquisa sobre Sociolinguística (Educativa) – levando em consideração o recorte sobre o ensino de variação linguística presente (ou não) nesse documento –; temas recorrentes da Teoria Marxista como o de alienação, neoliberalismo etc.; o(s) contexto(s) de formulação de documentos como a BNCC e a Contrarreforma do Ensino Médio, entre outras questões. Sobre este último tópico, apoderamo-nos de um método proposto por Herbert José de Souza (2014) para que fosse possível levar a cabo uma análise mais profunda sobre o(s) contexto(s) de formulação do documento e da (contra)reforma mencionados, chamado pelo autor de Análise de Conjuntura. Concordamos com suas palavras quando ele escreve:

No momento em que toda a sociedade brasileira acompanha ativamente o desenrolar dos acontecimentos políticos, fica evidente que não basta apenas estar com a leitura dos jornais em dia para entender o que está ocorrendo. No volume de informações que é veiculado todos os dias é necessário identificar os ingredientes, os atores, os interesses em jogo. Fazer isso é fazer análise de conjuntura (SOUZA, 2014, p. 7).

Tendo em conta a proposta do autor supracitado, vimos a necessidade de utilizar o método da Análise de Conjuntura, além dos outros percursos igualmente mencionados,

justamente por entendermos que é inviável fazer uma análise crítica de um documento sem, no entanto, conhecer o(s) contexto(s) que levaram a sua produção, os atores, as atrizes e as instituições envolvidas, as relações de força empreendidas etc. (cf. SOUZA, 2014).

DO ESVAZIAMENTO TEÓRICO-FILOSÓFICO À ALIENAÇÃO: O INICIAR DAS DISCUSSÕES

Antes de pretendermos quaisquer outros debates, é importante conceituar alguns termos apresentados nas considerações iniciais. O primeiro deles, talvez o mais chamativo, é a ideia de esvaziamento teórico-filosófico. Em termos práticos, o que isso significa? Por uma questão didática, partiremos de uma exemplificação (do específico) para depois discorrer sobre (ao geral). Muitos documentos, principalmente os que se pretendem nacionais ou universais, tendem a trazer o entendimento que se tem sobre determinados termos no corpo do texto, em especial quando se trata de debates complexos e que dividem opiniões, mas não só. Dois bons exemplos disso são a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (doravante DUDL) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (a base utilizada pelos sistemas de ensino do Brasil antes da implementação da BNCC), nacionalmente conhecidos como PCN³. Sobre a ideia de preconceito linguístico, diferentemente da BNCC, os PCN trazem uma explicação razoável, mesmo que implícita, sobre o que se pode entender por isso:

[...] há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. (BRASIL, 1998, p. 26)

Já sobre a DUDL, logo no início do documento, em seu artigo primeiro, ela conceitua o termo que mais aparece em toda a Declaração: comunidade linguística. Nas palavras dela:

Esta Declaração entende por comunidade linguística toda a sociedade humana que, radicada historicamente num determinado espaço territorial, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros. (UNESCO, 1996, s/p)

³ Cabe ressaltar, neste momento, que tanto a DUDL quanto os PCN foram igualmente formulados sob a égide do neoliberalismo tão pungente no final do século XX. Entretanto, apesar dessa realidade, esses documentos fizeram o que a BNCC (pelo menos no que diz respeito ao componente “língua portuguesa”), em pelo século XXI, não fez: conceituar termos importantes e/ou discutir, mesmo que mínima e indiretamente, sobre eles.

Agora, fazendo um paralelo com a BNCC, podemos perceber o movimento inverso: houve certa preocupação em abordar temas socialmente importantes e amplamente debatidos, mas sem que houvesse uma discussão teórico-filosófica minimamente aprofundada sobre os temas. Um exemplo prático disso, de tantos outros possíveis de serem explicitados, é a própria ideia de variação linguística e de preconceito linguístico: muito comentados em boa parte do documento, mas sem nenhum tipo de conceituação e maior aprofundamento sobre essas ideias, diferentemente do que fazem os PCN, conforme visto acima. Sobre isso [mencionar conceitos sem aprofundá-los], vale a pena observar o fragmento a seguir:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2018, p. 81)

Diante do exposto, fica mais fácil o entendimento do que entendemos por esvaziamento teórico-filosófico: a atitude, consciente e premeditada, de eliminar e/ou silenciar debates, reflexões e teorizações sobre determinados conceitos. Tratando-se de um documento que se pretende nacional, e pior, uma base curricular, ao mesmo tempo nacional e comum, o mínimo que se espera é que se tenha toda uma construção teórico-filosófica sobre as ideias contidas nele; porém, cabe mencionar, neste momento, uma das ideias construídas por Fedra Osmara Rodrigues Hinojosa (2017): os não ditos e os silenciamentos são, igualmente, formas de dizer algo.

Um outro conceito extremamente importante para nós neste artigo é o de alienação. Sobre esse conceito, o professor e historiador José D'Assunção Barros afirma que

tudo aquilo que fragmentava o ser humano, que o apartava do mundo, de si mesmo, das coisas que ele criara; tudo aquilo que o separava da consciência que deveria ter, que o transformava quase em um autômato ou em um “animal desnaturalizado”; tudo aquilo que o mergulhava em uma espécie de sono do qual não parecia ser possível despertar, remetia em Marx ao âmbito da alienação. (BARROS, 2011, p. 236)

A alienação é, portanto, uma das principais armas ideológicas do capitalismo e possui uma finalidade muito evidente: impedir, através de inúmeros artifícios, como o esvaziamento teórico-filosófico supracitado, o pensamento crítico, a reflexão sobre a realidade (material) e o (re)conhecimento dessa realidade. Essa prática é ainda mais fácil de observar quando pensamos no âmbito educacional, conforme nos aponta Martins e

Neves (2015). Nesse sentido, a escola, enquanto aparelho ideológico (opressor) do Estado (cf. ALTHUSSER, 1980) e, ao mesmo tempo, um espaço emancipatório (cf. FREIRE, 2020) de luta e resistência, possui dupla possibilidade: auxiliar na manutenção do *status quo* e promover uma formação cidadã, democrática, inclusiva e que respeite as múltiplas diversidades existentes. Tendo isso em mente, pode-se afirmar que é através de documentos oficiais norteadores do processo educacional, como é o caso da BNCC, que o Estado impõe legalmente o enviesamento ideológico do sistema capitalista neoliberal, fazendo com que as escolas funcionem, ao aplicarem em seus currículos os preceitos presentes nesses documentos, como ferramentas de “adestramento” de estudantes (cf. FERREIRA; SANTOS, 2018, s/p) e de promoção de práticas alienantes.

Uma das maiores provas do intento de alienação nas escolas por parte do aparelho estatal é a imposição arbitrária e autoritária do que Martins e Neves (2015, p. 66) chamam de “cultura de resultados”. Esse processo se dá pela obrigação imposta às escolas de “medir” o conhecimento e o nível de aprendizagem dos/as estudantes por meio de avaliações nacionais e internacionais. Em outras palavras: para dar conta dessas avaliações e fazer com que os índices de desempenho educacionais aumentem ao invés de diminuir, as escolas se veem obrigadas a adotar os conteúdos prescritos por/para essas avaliações e adaptar os seus currículos, de forma que não sobra mais espaço para outros conteúdos e temas importantes e necessários à formação cidadã desses/as jovens. No entanto, é válido ressaltar que esses instrumentos de avaliação não dão conta, efetivamente, de mensurar aquilo que pretendem, pois não é possível “medir” conhecimento dessa forma, somente a capacidade dos/as alunos/as de memorização, caindo naquilo que Paulo Freire (2021) chama de Educação Bancária: enxergar os/as discentes como meros receptáculos de informações, caixas vazias que precisam ser preenchidas por outras pessoas (docentes), indivíduos passivos (cf. FREIRE, 2021, p. 79-83 e PARO, 2014, p. 47-50), incapazes de pensar por si mesmos. Isso acontece porque, no sistema capitalista, existe a ideia de que há separação entre trabalho e educação, algo de que nós e Dermeval Saviani (2007) discordamos completamente. Nas palavras dele,

o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. [...] a essência do homem é o trabalho. [...] A essência humana não é, então, dada ao homem [...], é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. [...] Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência.

Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154)

É partindo dessa ideia de separação entre trabalho e educação que o capitalismo e seus (per)seguidores (burgueses capitalistas) visaram à subordinação de todas as estruturas sociais públicas, inclusive a escola, às dinâmicas do capital. Esse processo se deu e se dá através da privatização, seja de instituições públicas, seja de direitos básicos que consideramos inalienáveis (cf. MARTINS; NEVES, 2015), como a Educação, por exemplo (cf. ONU, 1948). A expressão máxima dessa realidade de privatização e desestruturação das instituições públicas (de ensino ou não) é aquilo que Campelo, Johann e Pereira (2021, p. 33) chamaram de "reforma empresarial da educação", manifestada pela Contrarreforma do Ensino Médio, a partir da Lei 13.415/17, culminando na Base Nacional Comum Curricular (cf. CAMPELO; JOHANN; PEREIRA, 2021), com um propósito muito bem delimitado: "a grande inserção dos preceitos empresariais [estão] sendo amparados no território educacional como meio para definir estratégias de domínio sobre o conjunto da classe trabalhadora", conforme nos afirma Campelo, Johann e Pereira (2021, p. 44-45). Sobre essa realidade, o professor Marcelo Pires (*In*: DICKMANN; BOELL, 2021, p. 321) afirma, igualmente, que "o poder público, ao legitimar a influência do capital na educação, acaba [por] fortalecer o *status quo*", retirando da escola o seu papel de formar indivíduos questionadores da realidade (cf. DICKMANN; BOELL, 2021, p. 326).

Portanto, é possível perceber, levando em consideração as discussões expostas acima, que o esvaziamento teórico-filosófico presente na BNCC alimenta aquilo que Barros (2011) denomina "alienação", analisando a presença e o significado desse termo nas obras de Karl Marx. O processo de alienação, por sua vez, fortalece, legitima e põe em prática as vontades do capital de apartar todo tipo de reflexão e análise crítica da realidade da vida da maioria esmagadora dos indivíduos, daqueles e daquelas que não possuem os meios de produção, que fazem parte do que a Tradição Marxista/Marxiana denomina de proletariado, mantendo, assim, a manutenção do *status quo*. Por fim, mas não menos importante, cabe ressaltar que a instituição primeira responsável por essa manutenção, como supramencionado, é a escola, que perde o seu caráter emancipatório, de formação democrática, cidadã, integral e inclusiva, e se vê limitada por duas questões principais, mas não únicas: i) a imposição arbitrária de um documento inflexível, normativo e autoritário, como é o caso da BNCC, e ii) a obrigatoriedade de adaptação

curricular para dar conta dos conteúdos que são abordados nos instrumentos de avaliação nacionais e internacionais, de indicadores educacionais, impostos pelo Estado.

DA IDEOLOGIA E DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS À IDEOLOGIA LINGUÍSTICA: O (NÃO) ENSINO DE VARIAÇÃO NA BNCC EM PERSPECTIVA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada entre 2017 e 2018, se estrutura, principalmente no que diz respeito ao Ensino Fundamental e Médio, sob a égide da pedagogia das competências, entendida como um conjunto de ações que visam a

ênfase no ensinamento dos conhecimentos "essenciais", declarando a necessidade de o aluno aprender a mobilizar os conhecimentos adquiridos afirmando que assim "o problema histórico das escolas" será resolvido. É uma tendência que nega a ideia da transmissão do conhecimento, enfatizando que mais do que assimilar conhecimentos (que não serão úteis na vida da maioria dos alunos), a escola deveria focar no desenvolvimento das competências fundamentais para a vida, o que desloca a função da escola e do conhecimento, tornando-o simples ferramenta, um recurso para o desenvolvimento das competências. [...] Desse modo, [...] a pedagogia das competências contribui para a constituição da escola muito mais como uma ferramenta social para o adestramento dos alunos, do que para [a] formação humana (FERREIRA; SANTOS, 2018, s/p).

Diferentemente do que acontece no componente curricular "Língua Portuguesa", a BNCC conceitua, logo no início do texto, algumas temáticas por ela abordadas no decorrer do texto, dentre elas a ideia de competência⁴. Para o documento (BRASIL, 2018, p. 8), competência é definida como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." No nosso entendimento, balizado por Chauí (2008 e 2014) e Gomes (2019), a competência é uma forma de ideologia (cf. CHAUI, 2014), entendendo ideologia como

um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros da sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes

⁴ Isso só nos mostra, uma vez mais, como as pessoas que formularam a BNCC não tinham o menor interesse em discutir e/ou teorizar sobre outros conceitos também importantes e que são tratados no texto. Fala-se muito em habilidades e competências na BNCC, assim como igualmente fala-se muito em variação/diversidade linguística nesse mesmo documento, mas somente habilidades e competências "merecem" atenção especial o bastante para serem discutidas e conceituadas nele.

a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é apagar as diferenças [...] (CHAUI, 2008, p. 108-109).

Nas palavras de Greice Gomes, a ideologia da competência

surge como uma forma de se justificar determinados engendramentos sociais, dentro de uma dada racionalidade, bem como dissimular formas contemporâneas de exploração e dominação atreladas a concepções neoliberais. [...] existe um discurso que sustenta tal ideologia: o discurso competente. Neste, a linguagem sofre um processo de restrição, isto é, o modelo discursivo é baseado na seguinte proposição: não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância (GOMES, 2019, p. 96).

Tendo isso em mente, pode-se afirmar que a BNCC, enquanto um documento que se pretende base curricular de caráter nacional e comum, preocupa-se muito em promover a manutenção do ideário mercadológico e economicista na Educação, usando de artifícios da manipulação discursiva, através de um belo e chamativo discurso, fortemente carregado por um léxico e por um campo semântico evidentemente comuns às áreas da Economia e da Administração, para convencer quem está lendo de suas ideias, impondo-as, e preocupa-se pouco quando se trata de discutir e aprofundar sobre temas verdadeiramente importantes, atuais e urgentes, como o é a variação linguística no ensino de língua materna. Como mencionado acima, a pedagogia das competências serve, basicamente, para fazer a escola de instrumento social para a promoção do “adestramento” dos/as discentes, sustentando suas bases ideológicas na ideologia da competência, que versa, grosso modo, sobre relações desiguais de poder, em que indivíduos que detém esse poder, essa possibilidade de agir sobre algo ou alguém e ter suas vontades atendidas e suas ideias acatadas (cf. PARO, 2014), são os únicos que podem fazer ou dizer “qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (cf. GOMES, 2019, p. 96).

Considerando os apontamentos feitos acima, cabe ainda discutir sobre o que seria(m) a(s) ideologia(s) linguística(s), como ela(s) se mostra(m) na BNCC e qual a sua relação com as reflexões outras propostas neste texto. Com relação a esse termo, concordamos com Moita Lopes quando ele afirma que:

Entendemos por ideologia linguística as compreensões, tanto explícitas quanto implícitas, que traduzem a interseção da linguagem e os seres humanos em um mundo social [...] ou compreensões de como a linguagem ou línguas específicas têm sido ou são entendidas com base em como são situadas em certas práticas sócio-históricas, inclusive aquelas visões elaboradas por pesquisadores e teóricos da linguagem, derivadas do espírito intelectual ou da perspectiva epistemológica de seu tempo (2013, p. 22).

Em outras palavras, e de forma sintética, pode-se entender que ideologia linguística é toda e qualquer crença sobre língua e linguagem (cf. SILVERSTEIN, 1979, p. 193). Essa ideia se expressa, na realidade material, de inúmeras formas distintas. A mais comumente encontrada é a ideologia da norma-padrão, capitaneada pela cultura do "erro", amplamente difundida pela sociedade e, igualmente, pelas escolas (cf. BAGNO, 2015), haja vista estas serem, muitas vezes, o espelho da sociedade. Na falha tentativa de reverter essa situação, a BNCC trouxe temáticas importantes no que tange à língua portuguesa, conforme já afirmado anteriormente, como por exemplo o tratamento da variação linguística nas aulas de língua, o ensino contextualizado da língua, um enfoque no trabalho a partir de textos dos mais diversos, expressos por meio de gêneros textuais/discursivos, levando em consideração seu(s) contexto(s), e muitos outros (cf. BRASIL, 2018), mas termina por se contradizer e não sustentar inteiramente as suas proposições (cf. SANTANA, 2020, p. 94-98 e SOUZA, 2020, p. 94), em decorrência da ideologia da norma-padrão e da cultura do "erro" (mas não só). Esse fato fica ainda mais evidente quando entendemos a ideia de Alexandra Santana (2020, p. 81) quando nos afirma que "as ideologias linguísticas refletem os interesses de um grupo social e cultural específico", e a ideologia da norma-padrão, capitaneada pela cultura do "erro", serve aos interesses diretos dos grupos dominantes da sociedade brasileira e aos "famosos" "puristas" da língua. A (falsa) realidade imposta por esses grupos hegemônicos servem a um único propósito: afastar o conhecimento dos demais indivíduos e, automaticamente, a capacidade de articulação e reflexão crítica sobre a realidade objetiva dessas mesmas pessoas.

A perspectiva adotada pela BNCC, no que se refere ao componente de Língua Portuguesa, é a enunciativo-discursiva (cf. SANTANA, 2020, p. 90 e SOUZA, 2020, p. 83), que entende, basicamente, que a língua se manifesta através de enunciados (cf. SANTANA, 2020). No decorrer de todo o componente de LP, o documento traz ideias valiosíssimas, como o respeito pela diversidade linguística e cultural, a necessidade de um ensino que seja contextualizado, o combate ao preconceito linguístico, o trabalho com a variação linguística nas aulas de língua materna e tantos outros (cf. BRASIL, 2018). No entanto, apesar do importante avanço presente na BNCC, não houve qualquer aprofundamento e/ou maiores discussões sobre essas questões, ainda que o documento as considere necessárias e importantes. É justamente aqui que entra a nossa crítica à Base. Além desse ponto de crítica crucial, é válido destacar uma evidente contradição presente

na BNCC, que torna o seu pretense discurso progressista inicial insustentável e impraticável. Nas palavras de Alexandra Santana (2020, p. 95-96), essa contradição encontra-se no campo da ideologia da norma-padrão, sustentada pela cultura do "erro", conforme já discutimos antes. Diz ela:

No entanto, ainda aparece no documento a terminologia "correta/corretamente" quando se fala, principalmente, da escrita, como por exemplo: "utilizar, ao produzir o texto, grafia correta das palavras..." (BRASIL, 2017, p. 97); "ler e escrever corretamente" (p. 99); reconhecer e grafar, corretamente, as palavras..." (p. 117); "escrever textos corretamente..." (p. 185), etc. Acreditar que o "erro" empobrece a língua é, sem dúvida, um ponto de vista dos puristas, de quem acredita que a língua é homogênea e não observa/aceita os movimentos/mudanças que ocorrem nela ao longo do tempo (BAGNO, 2015). (SANTANA, 2020, p. 95)

Ao levarmos em consideração o exposto acima, torna-se sumamente necessário levantar a bandeira do ensino de variação linguística nas aulas de língua materna, não (somente) por uma obrigação legal, mas sim porque o fenômeno da variação é intrínseco a todas as línguas humanas, sem exceção (cf. BAGNO, 2014). Nesse sentido, a concepção de língua adotada pelos autores deste artigo é a de que as línguas são um sistema dinâmico, adaptativo, complexo, heterogêneo e variável, atravessadas social, histórica, política, cultural, cognitiva e ideologicamente (cf. PAIVA, 2014, p. 144), além de igualmente funcionarem, mas não só, como instrumentos de comunicação, interação e constituírem a nossa identidade não apenas linguística, mas também social, humana (cf. BORTONI-RICARDO, 2005). Daí vem a importância de se trabalhar com variação linguística em sala de aula, preferencialmente a partir de uma abordagem sociolinguística: a variação é social, histórica e regional – portanto cultural –, estilística, etária, geracional e muito mais. Ao fazer essa abordagem em sala de aula, de forma contínua (durante toda a Educação Básica), progressiva (em diversos momentos das aulas de língua, não apenas nos momentos específicos em que a/o docente for trabalhar com os conceitos dessa área) e variada (abarcando diversos níveis [fonético-fonológico, morfossintático, semântico-pragmático, estilístico, lexical etc.] e diversas dimensões [social, regional, histórica, estilística, geracional etc.]), como propõem Souza e Willima (no prelo), o/a professor/a de língua estará auxiliando seus/suas estudantes a (re)conhecer sua língua materna, (re)conhecer-se enquanto falantes daquela língua, portadores/as de uma identidade (linguística) que lhes é única e especial, e a entender que a língua não é estática e nem homogênea, há toda uma complexidade e heterogeneidade intrínsecas a ela e isso precisa ser conhecido e apre(e)ndido, para que, então, possa ser respeitado e interiorizado de maneira positiva. Tudo isso fará com que o/a docente promova uma educação em língua

materna (socio)linguisticamente orientada, conforme propõem Souza e Willima (2023), além de promover, igualmente, subsídios para o combate a quaisquer formas de preconceito linguístico-social (cf. ANDRADE; RIBEIRO; SANTANA, 2012).

Por fim, após o exposto, vale explicitar que a BNCC, apesar dos esforços em trazer ao centro do debate questões tão importantes como a diversidade linguística, fá-lo sem o devido aprofundamento teórico-filosófico e sem que se tenha uma continuidade e uma progressão nessa abordagem da diversidade linguística, sob o guarda-chuva do conceito (não discutido no texto do documento) de variação linguística (cf. SOUZA; WILLIMA, no prelo). No nosso entendimento, balizado por Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2004), de (quase) nada adianta trabalhar com variação linguística na Educação Básica se isso for feito apenas em uma aula específica, em uma ou outra série específica. A BNCC, ao colocar em cena a variação apenas em algumas poucas habilidades (EF69LP55 e EF69LP56 no Fundamental II [cf. BRASIL, 2018, p. 161] e EM13LP09 e EM13LP10 [cf. BRASIL, 2018, p. 507-508] no Ensino Médio), somente reforça essa ideia. É preciso e urgente que o letramento linguístico-científico seja feito em todas as etapas da Educação Básica, sem exceção, adaptado aos diferentes níveis do alunado, e de forma progressiva, não apenas em uma única aula isolada no 8º ou 9º ano e na 1ª série do Ensino Médio, como tem sido feito recorrentemente (cf. SOUZA; WILLIMA, no prelo).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto no decorrer deste artigo, acreditamos ser possível chegarmos a alguns consensos: i) o sistema capitalista de caráter neoliberal, capitaneado pelo Estado, usa as escolas para fomentar sua ideologia (dominante, excludente), gerando processos de alienação e de formação para o trabalho simples; ii) esse processo de alienação promove uma (sub)formação para o mercado de trabalho à classe trabalhadora, impedindo o ingresso desses indivíduos nos cursos superiores e impedindo, igualmente, a reflexão crítica sobre a realidade; iii) isso se dá pelo enviesamento neoliberal das políticas e legislações educacionais e dos currículos escolares, a fim de obrigar as escolas a se limitarem a "transmitir" apenas os conteúdos necessários à formação para o mercado de trabalho e para a realização de avaliações de larga escala, nacionais e internacionais, sustentando essas ideias na ideologia e na pedagogia das competências; iv) uma outra expressão dessa alienação promovida pelo Estado sob enviesamento neoliberal é o

esvaziamento teórico-filosófico presente nos documentos oficiais que legislam sobre a Educação na atualidade, como a Lei da Contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17) e a Base Nacional Comum Curricular, promulgadas num contexto de forte influência (ultra)neoliberal nas políticas, e especialmente no Brasil, promulgadas no contexto do pós-golpe jurídico-parlamentar-midiático-empresarial que depôs a presidenta Dilma Rousseff da presidência, através de um processo de impeachment fraudulento, criminoso e completamente sexista.

De fato, quando analisamos toda a conjuntura de formulação dessas (contra)reformas educacionais, é possível percebermos que a sua intenção é promover um "empresariamento" da Educação, infestando os currículos escolares e as políticas educacionais com preceitos empresariais, economicistas e transformando a Educação, antes um direito humano básico e inalienável, em uma simples mercadoria. É desta última afirmação que provém a vontade do Estado neoliberal brasileiro de privatizar todas as instituições públicas, inclusive Universidades e escolas, seja através do estreitamento das parcerias público-privadas, do corte de verbas e do congelamento dos investimentos em Educação (como fez o ex-(des)presidente golpista Michel Temer), seja pela privatização explícita e direta dessas instituições. Fazendo isso, as instituições públicas educacionais são vendidas a quem o melhor preço oferecer e essa nova "mercadoria", a Educação, pode ser vendida aos cidadãos e às cidadãs que tiverem poder aquisitivo para tal compra, afastando, assim, a possibilidade de uma educação plural e de qualidade à classe trabalhadora e seus/suas dependentes. Típico do sistema capitalista neoliberal: alienação da realidade, privatização de instituições públicas e de direitos básicos, criação de um exército reserva de mão de obra trabalhadora, manutenção das relações desiguais de poder, aumento exponencial das desigualdades sociais e tantos outros.

Ao analisarmos o recorte proposto por nós neste trabalho – colocar o ensino de variação na BNCC em perspectiva, analisando-o à luz da Linguística Teórica e da Teoria Marxista –, percebemos claramente como essas ideias se conectam e são (infelizmente) legítimas. A BNCC traz, sem sombra de dúvidas, temas extremamente importantes, na atualidade, ao centro do debate; porém, fá-lo sem que haja um maior aprofundamento sobre essas discussões, sem efetivamente discutir teoricamente sobre isso, algo que estamos chamando neste artigo de esvaziamento teórico-filosófico. Essa é uma das muitas artimanhas do capital para promover a alienação (da realidade), isto é, impossibilitar que haja uma reflexão crítica da realidade, dos fatos e das situações que acontecem ao nosso

redor e no mundo. A variação linguística, nesse sentido, é abordada no documento como uma questão importante a ser trabalhada na Educação Básica, mas não há um aprofundamento teórico-filosófico-metodológico sobre esse fenômeno natural e intrínseco a todas as línguas humanas, apenas a menção dele e alguns (poucos) apontamentos com relação à necessidade de sua presença nas aulas de língua. Além disso, o documento não prevê uma abordagem contínua e progressiva, como propomos acima, e até mesmo quando menciona o trabalho variado com essa temática (vários níveis e dimensões da variação), não explica o que isso significa e nem a importância de tal tratamento, indo de encontro ao que muitos/as linguistas apontam em seus trabalhos e ao que nós acreditamos ser a melhor forma de trabalhar com essa realidade.

À guisa de finalização, cabe ressaltar alguns apontamentos essenciais às reflexões aqui propostas: i) a língua é um fenômeno complexo, adaptativo, heterogêneo, variável e sensível aos usos, atravessada por questões sociais, culturais, históricas, políticas, cognitivas/biológicas e ideológicas; ii) é justamente por essas características da língua que a variação linguística é um fenômeno natural e intrínseco a todas as línguas humanas; iii) por ser social e cultural, a língua compõe uma das muitas facetas da nossa identidade enquanto seres humanos, justificando, portanto, a importância, a necessidade e a urgência do tratamento dessa realidade nas aulas de língua; iv) trabalhar com variação exige força de vontade, muito estudo, e que se leve em consideração a sua complexidade, trabalhando com ela de forma contínua (em toda a Educação Básica), progressiva (em diversos momentos das aulas de língua, não somente em um aula específica e em uma série específica) e variada (abarcando o máximo de níveis e dimensões possível). Ao fazer isso, os/as docentes de língua materna poderão, então, levar a cabo uma educação em língua materna (socio)linguisticamente orientada, mais democrática, inclusiva e libertadora (conforme nos apontam bell hooks [2017] e Paulo Freire [2020], pensando na Educação num sentido mais amplo, para além do português brasileiro, mas também [e inclusive] passando por ele), promotora de diversidade, equidade, respeito e fomentadora de pensamento crítico e reflexivo.

Segundo a falecida professora e linguista Dra. Magda Soares, "a arma social de luta mais poderosa é o domínio da linguagem". Assim sendo, é sumamente necessário promovermos uma educação mais plural, reflexiva e tolerante, abordando as mais variadas facetas da língua, não apenas a gramática normativa/prescritiva/tradicional,

como comumente tem sido feito nas escolas Brasil afora. Há outras tantas faces da língua que merecem, igualmente, seu lugar no ensino-aprendizagem de língua materna.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- ANDRADE, Glícia Kelline Santos; RIBEIRO, Jaqueline Santos; SANTANA, Isabela Maria. O preconceito linguístico: discriminação social ou linguística? **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristovão- SE/Brasil. 20 a 22 de setembro de 2012.
- BAGNO, Marcos. **Língua, Linguagem, Linguística: pondo os pingos nos ii**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BARROS, José D’Assunção. O conceito de alienação no jovem Marx. **Tempo Social, revista de Sociologia da USP**. v. 23, n. 1, p. 223-245, jun. 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPELO, Calebe Lucas Feitosa; JOHANN, Rafaela Cristina; PEREIRA, Antonio Marcondes dos Santos. A Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio: uma crítica à luz do materialismo histórico. **Revista Gesto-Debate**. Campo Grande - MS, v. 21, n. 3, p. 31-64, jan./dez. 2021.
- CHAUÍ, Marilena. **A Ideologia da Competência**. São Paulo: Autêntica, 2014.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- CORTI, Ana Paula. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação Contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Reflexões sobre a pedagogia das competências. **Anais do III Congresso de Educação do CPAN. II Seminário Integrado Graduação e Pós-graduação. Base Nacional Comum Curricular: impactos na formação de professores**. 2018. Disponível em: <https://bitly.com/wKKWY>. Acesso em: 03 jan. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PIO, Camila Aparecida. 'Novo' Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 16, n. 34, p. 23-38, jan./abr. 2022.
- GIARETA, Paulo Fioravante; LIMA, Cezar Bueno de; PEREIRA, Tarcísio Luiz. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**. v. 17, n. esp. 1, p. 0734-0750, mar. 2022.
- GOMES, Cláudia Maria Costa. Crise, democracia restrita e golpe de 2016. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 57, p. 94-109, 2021.
- GOMES, Greice Martins. Future-se: reflexões a partir de uma ideologia da competência e autoritarismo. **Revista Novos Rumos Sociológicos**. vol. 7, n. 12, ago./dez., 2019.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- HINOJOSA, Fedra Osmara Rodrigues. **Análise do Discurso**. Curitiba: Fael, 2017.
- HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Orgs.). **Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Orgs.). **Educação Básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.
- NETA, Abília Ana de Castro; CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Claudio Pinto. Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. **Educação em Debate**. Fortaleza, ano 40, n. 77, set./dez., 2018.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. *In*: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 04 jan. 2023.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de Segunda Língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.
- PARO, Vitor Henrique. **Educação como Exercício do Poder: crítica ao senso comum em educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- PIRES, Marcelo Noriega. O novo Ensino Médio analisado pelo viés do livro I do Capital: crítica da Economia Política de Karl Marx. *In*: DICKMANN, Ivano.; BOELL, Márcia. (Orgs.). **União pela Educação – volume 3**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2021.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do Ensino Médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr., 2022.

SANTANA, Alexandra Nunes. Ideologias Linguísticas: uma breve análise da BNCC. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 74-100, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 34, 2018.

SILVERSTEIN, Michel. *Language structure and linguistic ideology*. In: CLYNE, P.; HANKS, W.; HOFBAUER, C. (Orgs.). *The elements: a parasession on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979, p.193-247.

SOUZA, Herbert José de. **Como se faz Análise de Conjuntura**. 34. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SOUZA, Sueder Santos de. **Uma análise glotopolítica da concepção de língua(gem) no componente de língua portuguesa da Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas da UFPR. Sweder Santos de Souza, Curitiba: 2020.

SOUZA, Sueder Santos de. WILLIMA, Kleverson Gonçalves. O descaso na Educação Básica (durante a pandemia): uma análise do material didático da plataforma “Applique-se”. **Anais do II Congresso Brasileiro On-line de Ensino, Pesquisa e Extensão 2023 (II ENSIPEX)**. 2023. No prelo.

SOUZA, Sueder Santos de; WILLIMA, Kleverson Gonçalves. Transpondo os Muros da Discriminação e do Preconceito Linguísticos: uma análise do (não) ensino de variação linguística em sala de aula. **Anais do IV Simpósio de Variação Linguística e Ensino (IV SIMVALE)**. No prelo.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 03 jan. 2023.

Recebido: 25 de janeiro de 2023

Aceito: 16 de março de 2023