

**VARIEDADE LINGUÍSTICA NA BNCC: ENFOQUE
NO PRECONCEITO LINGUÍSTICO NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Aurílio Soares da Silva (UFNT)

auriliosoareshotmail.com

Janete Silva dos Santos (UFNT)

janetesantos@mail.uft.edu.br

RESUMO

Neste artigo, realizamos análise sobre preconceito linguístico na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental do componente Língua Portuguesa. Nosso objetivo é verificar como a BNCC mobiliza a variedade linguística para discutir a questão do preconceito linguístico direcionado à educação básica. Para isso, desenvolvemos uma metodologia de análise comparativa que toma como referência as colocações da BNCC em contraponto às perspectivas científicas atuais sobre o preconceito linguístico. Diante disso, percebemos que, apesar do referido documento curricular assumir uma perspectiva de ensino pautada na variedade linguística e no emprego dos gêneros textuais, há apenas menções esporádicas sobre o preconceito linguístico, secundarizado pelas enfáticas referências dadas à norma-padrão da língua.

Palavras-chave:

BNCC. Ensino Fundamental. Preconceito linguístico.

ABSTRACT

In this article, we performed an analysis of linguistic prejudice in the Common National Curriculum Base (BNCC), more specifically in the final years of Elementary Education in the Portuguese Language component. Our goal is to see how the BNCC mobilizes linguistic variety to discuss the issue of linguistic prejudice directed at basic education. For this, we developed a comparative analysis methodology that takes as reference the BNCC's statements in counter point to current scientific perspectives on linguistic prejudice. Therefore, we realize that, despite the aforementioned curricular document assumes a teaching perspective based on linguistic variety and the use of textual genres, there are only sporadic references to linguistic prejudice, secondary to the emphatic references given to the standard of the language.

Keywords:

BNCC. Elementary Education. Linguistic prejudice.

1. Introdução

O funcionamento da educação parte, inicialmente, de uma perspectiva organizacional na qual o planejamento é fator essencial para sele-

ção de conteúdos e elaboração de materiais a serem destinados à sala de aula. Na realidade brasileira, isso se dá por meio de instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual estabelece um conjunto de regras e princípios que dá sustentação aos fundamentos da educação básica em âmbito nacional. Mais recentemente, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, apesar de ser um documento curricular, está revestida de normatividade, uma vez que é de observação obrigatória na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas do ensino básico de todo o País, visto que seu objetivo principal é definir “(...) o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (...)” (BRASIL, 2018, p. 7 – realce do original).

Contudo, é preciso destacar a importância e a necessidade de os diplomatas oficiais referendarem o papel da educação escolar como meio de se combater as diversas formas de preconceitos e discriminações, ao se considerar que a educação se apresenta como a principal forma de se discutir, ética e criticamente, os percalços que afligem a sociedade, sobretudo as formas de intolerâncias que levam a contexto de exclusão social. No que se refere às aulas de Língua Portuguesa, evidencia-se a necessidade de se dar atenção à questão do preconceito linguístico em suas variadas formas de ocorrência.

Então, sendo o processo de planejamento essencial para se estabelecer as diretrizes pelas quais se guiará o ensino no contexto de aprendizagem, espera-se encontrar na programação nacional da educação – neste caso, na BNCC – os encaminhamentos atinentes às diversas formas de preconceito e discriminação que nortearão o planejamento do ensino local, específico da realidade em que cada unidade escolar se situa. No caso do ensino de Língua Portuguesa, pressupõe-se que haja encaminhamentos que apontem direções para a abordagem ética e crítica de temáticas referentes ao preconceito linguístico.

Partindo de uma percepção funcional, alicerçado na compreensão teórica de mudança e variação da língua, este trabalho busca suscitar ou ampliar debates sobre a variação linguística mobilizadas pela BNCC que possam servir de aporte para se discutir o preconceito linguístico no âmbito do ensino básico. Para isso, utilizamo-nos de uma metodologia interpretativa e crítica a fim de analisarmos declarações recortadas da BNCC em comparação a outros documentos oficiais e às demandas acadêmico-científicas que fazem parte do acervo teórico referente ao ensino de língua, sobretudo no que toca à variedade linguística e às diversas discus-

sões que a englobam.

2. Pressupostos legais e ideológicos de elaboração da bncc

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece uma estrutura organizacional dos conteúdos essenciais a serem direcionados a cada etapa da educação básica. Esse documento estabelece um núcleo comum de aprendizagem para as várias áreas de conhecimento, definindo os conteúdos a serem trabalhados e estipulando as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, numa escala de progressão que vai se ampliando à medida que o aluno avança nos anos escolares.

2.1. Pressupostos legais de elaboração da bncc

A base legal de criação da BNCC está fincada tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB)– Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996– como afirma a própria Base, ao mencionar *Os marcos legais que embasam a BNCC* (BRASIL, 2018, p. 10). Assim, conforme prevê a LDB, em seu art. 26,

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

Contudo, a referida Lei retira seu fundamento de legalidade da Constituição Federal, a quem deve observância, conforme a hierarquia das normas adotadas no Brasil. Nessa direção, dispõe a Carta Maior, em seu art. 210, que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Sucintamente, esses são os fundamentos legais que deram embasamento a criação da BNCC. Contudo, no que diz respeito a uma questão ideológica, é necessário compreender que vivemos em um país capitalista e que, apesar de uma propensão para atenção às desigualdades sociais, os ideais de governo ainda buscam atender à lógica de mercado, a qual se entremeia por todas as ações do funcionalismo público brasileiro. Assim, nem mesmo a educação, em sua organização funcional, está imune a essa interferência mercadológica de domínios na prevalência de seus ideais

para uma educação que atenda às suas demandas. É isso que discutiremos no tópico a seguir.

2.2. Pressupostos ideológicos de elaboração da bncc

A ideologia do sistema econômico, mesmo com algum contraponto de resistência de setores da sociedade, tende a se projetar em todo o tecido social, o que mostra como, no Brasil, o discurso neoliberal que impregna “as reformas educacionais empreendidas ainda na década de 1990, continua presente nas propostas curriculares e são observáveis na reforma proposta pela BNCC, com base nas dez Competências Gerais” (GONÇALVES; DEITOS, 2020, p. 15-16). A reflexão apresentada pelos autores parte de um entendimento amplo do contexto em que a BNCC foi impulsionada, levando em consideração tanto documentos de âmbito internacional, a exemplo da *Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação* (UNESCO, 2015) e o documento do *Center for Curriculum Redesign* (CCR, 2015), que estabelece a “Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso”; como também as relações internacionais às quais o Brasil se filia.

Nessa lógica, a BNCC leva em conta diversos aspectos do texto do *Center for Curriculum Redesign* – doravante CCR –, sobretudo no que se refere às quatro dimensões por ele representadas para a educação, a saber: “Conhecimento, Habilidade, Caráter e Meta-aprendizagem”, as quais fazem parte, segundo o instituto criador, do percurso educacional dos estudantes do século XXI. Conforme dispõe o CCR (2015, p. 68), busca-se com essa estruturação um ideal organizacional do contexto extenso dos objetivos educacionais atuais, elaborando um formato simples e produtivo de se analisar o currículo, servindo de guia contemporâneo acerca do que é útil e necessário estudar no século XXI.

Partido desse pressuposto, a BNCC propõe um arranjo curricular baseado nos conhecimentos mobilizados em estreita simetria com o CCR, com os quais pretende desenvolver determinadas capacidades em cada área do conhecimento. Assim, os componentes curriculares apresentam uma série de habilidades para aprimoramento de competências específicas, em que “essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos – que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (BRASIL, 2018, p. 28).

De acordo com Gonçalves e Deitos (2020), ao se perceber esse alinhamento do documento curricular brasileiro a noções de *conhecimento* e *habilidades*, sobretudo, referente aos saberes e competências a serem desenvolvidos pelos alunos na educação básica, verifica-se que esse “documento nacional está estritamente articulado aos propósitos e recomendações do CCR, isto é, o discurso propalado pela BNCC é reflexo das intenções educativas do CCR.” (GONÇALVES; DEITOS, 2020, p. 9).

Essa filiação da BNCC às percepções de documentos de cunho internacional ocorre dentro de um contexto de globalização do planejamento educacional em que se almeja uma integração mundial das metas a serem alcançadas em um determinado período de tempo. Uma dessas evidências é o *Marco de Ação da Educação 2030*, consubstanciado na *Declaração de Incheon*, a qual tem como objetivo central “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 29).

Por conseguinte, o “Objetivo de Desenvolvimento Sustentável – ODS”, definido pelo documento da Unesco, consiste em um olhar humanista, inclusivo, de desenvolvimento da educação, em compromisso com uma perspectiva de ensino global e abrangente, que se compromete, “[...] em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás.” (UNESCO, 2015, p. 7). Segundo Gonçalves e Deitos (2020), em consideração a esse aspecto, a BNCC se ancora na visão de que

[...] a educação brasileira precisa voltar-se para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, sendo as competências uma necessidade para a composição dessa agenda educacional. (GONÇALVES; DEITOS, 2020, p. 9)

O fato é que esse discurso sobre ensino holístico, conforme se percebe no *Marco de Ação da Educação 2030* (UNESCO, 2015), no contexto educacional para o qual é direcionado, busca criar estratégias que atendam às demandas de uma sociedade capitalista, ao diversificar o aprendizado para formar sujeitos aptos a desenvolver as variadas funções exigidas pelos meios de produção. Essa concepção é evidenciada no documento da Unesco quando afirma que

O foco muito estreito em habilidades específicas para o trabalho reduz as habilidades dos alunos de se adaptar às demandas em constante mudança do mercado de trabalho. Portanto, para além da aquisição de habilidades específicas para o trabalho, deve-se dar ênfase ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e não cognitivas/transferíveis de alto nível – como resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, trabalho em equi-

pe, comunicação e resolução de conflitos –, que podem ser usadas em uma gama de áreas de ocupação. (UNESCO, 2015, p. 43)

Esse pensamento é compartilhado pelo CCR que, em uma percepção notadamente capitalista, acentua a necessidade de se aperfeiçoar as práticas, levando em conta os sistemas educacionais do mundo inteiro e do setor industrial ao qual se aplica (Cf. CCR, 2015). Isso significa, na visão desse documento, rediscutir os modelos de ensino–aprendizagem para que, uma vez reorganizando as tradicionais disciplinas, “adicionar disciplinas modernas relevantes e colocar ênfase no aprendizado mais holístico – não apenas no conhecimento, mas também nas habilidades, caráter e meta-aprendizado” (CCR, 2015, p. 46-7).

Inclusive o mais novo documento curricular brasileiro manifesta, expressamente, esse entendimento ao acentuar que, ao adotar o enfoque direcionado pelos organismos internacionais, “(...) a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 13).

3. *O ensino de língua e o preconceito linguístico no Brasil*

Um dos principais dilemas acerca do ensino de língua hoje no Brasil diz respeito à questão sobre *o que ensinar* e *como ensinar*. Ou seja, os questionamentos, por vezes, controversos se dão em torno dos conteúdos a serem direcionados e das metodologias a serem empregadas nas aulas, haja vista as tentativas de renovação das concepções e da prática sobre o ensino de língua voltado para educação básica (Cf. SANTOS; SILVA, 2015).

Dentre essa celeuma, destaca-se a polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Engana-se quem acha que essa questão já está superada, embora profusamente debatida, pois, apesar de boa parte de pesquisadores entender que o ensino de gramática deve ser parte das aulas, resguardados o espaço e a prevalência de outros conteúdos linguísticos (Cf. POSSENTI, 2012), há quem acredita que o ensino de gramática é supérfluo e, inclusive, desnecessário (BAGNO, 2001). O fato é que essa confusão acaba desencadeando incertezas no professor sobre o que de fato ensinar, qual prática adotar no ensino e os procedimentos adequados a serem mobilizados diante dessas novas determinações no ensino de Língua Portuguesa (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 16), acarretando uma percepção do professor “(...) embaralhada entre velhas e novas concepções e metodologias de ensino de Língua

Materna” (SANTOS; SILVA, 2015, p. 260).

De todo modo, o contexto escolar, em grande parte, ignora ambas as percepções, na manutenção de um ensino tradicional, ou seja, dando relevância quase incomensurável ao ensino de gramática, sobretudo da gramática normativa. E esse ensino de gramática, nos moldes como vem sendo administrado, tende a reforçar o preconceito linguístico, pois desconsidera o amplo cenário das variantes linguísticas que são faladas em todo o território nacional. Por isso, Bagno (2011) assevera que a exacerbada resistência dos linguistas à readaptação de um espaço para o ensino de gramática na educação básica é resultante do fato de que, “(...) ao longo do tempo, o conhecimento mecânico da doutrina gramatical se transformou num instrumento de discriminação e de exclusão social” (BAGNO, 2011, p. 203).

Então, sendo o preconceito linguístico uma percepção “autoritária, intolerante e repressiva” que impera ideologicamente sobre as variantes estigmatizadas, gerando discriminação (BAGNO, 2011, p. 20), é inconcebível se pensar um planejamento educacional, no contexto brasileiro, que se feche totalmente ao ensino de gramática normativa e da norma-padrão do Português. Isso porque, segundo Bezerra e Reinaldo (2013), por mais que os procedimentos de ensino de gramática tradicional – com relevância à nomenclatura e classificação gramatical – se dê numa perspectiva de análise linguística, “foram considerados insuficientes para o ensino de Língua Portuguesa na escola, quando seu objeto de estudo passou a ser o texto” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 13).

Por isso, faz-se necessário a análise da Base da educação nacional para se perceber em que medida esse documento propõe trazer para sala de aulas questões debatidas no contexto acadêmico/científico referentes às práticas de ensino/aprendizado.

4. *Concepções da bncc sobre variedade linguística para o ensino fundamental: tensões frente ao preconceito linguístico*

Ao se pensar sobre o ensino básico brasileiro, é preciso levar em conta diversos aspectos sociais que estão imbricados de forma quase imanente no ideário brasileiro e que precisam fazer parte do planejamento organizacional das diretrizes educacionais do ensino básico. Por exemplo, as diversas formas de preconceitos que são reforçadas constantemente no contexto social em que vivemos. Isso requer, para além das ações de po-

líticas públicas amenizadoras, práticas educacionais que visem a formar cidadãos não apenas conscientes das diversidades existentes na sociedade atual, mas também tolerantes, sem ranço.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, evidencia-se a necessidade de se criar, no contexto de formação de crianças e adolescentes, um ambiente propício para se discutir a questão sobre o preconceito linguístico, considerando, destacamos, que o preconceito, qualquer que seja, decorre de opinião fundada na desinformação sobre o que se pré-julga, ou seja, valoriza-se, *a priori*, sem se conhecer minimamente os fundamentos do fato ou do objeto discriminado negativamente. Contudo, para que uma outra prática se estabeleça, é necessário que os documentos balizadores da educação básica proponha essa discussão, para que, a partir daí, essa temática seja inserida nos livros didáticos e, por conseguinte, nas salas de aulas, alterando a relação dos aprendizes com a diversidade inerente a qualquer língua. Nessa direção, a BNCC representa para a organização educacional brasileira o último documento de grande impacto no que se refere à estruturação das perspectivas didático-pedagógicas que propõem os direcionamentos pelos quais a ação pedagógica no ambiente escolar deve se guiar.

No componente referente à Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, subárea da área de linguagem, a BNCC apresenta um delineamento curricular com base nos *objetivos de conhecimento* e nas *habilidades* a serem desenvolvidas, os quais são desmembrados nos eixos temáticos: eixo de leitura, eixo da produção de textos, eixo da oralidade e eixo da análise linguística/semiótica (Cf. BRASIL, 2018). No que se volta aos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC destaca a relevância da imersão do aluno, de forma crítica, nos diversificados contextos comunicativos, ampliando, desse modo, o número de interlocutores, para que “a continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola” (BRASIL, 2018, p. 136).

Para melhor organizar nossos objetivos, far-se-á, inicialmente, análise da parte comum de Língua Portuguesa destinada a todos os anos do Ensino Fundamental para, então, direcionar nossas observações ao subtópico relativo aos anos finais do Ensino Fundamental.

4.1. Parte comum de língua portuguesa para o Ensino Fundamental

Percebe-se, em um olhar inicial, que a BNCC se empenhou na tentativa de direcionar o ensino de Língua Portuguesa para o ensino fundamental considerando as diversas perspectivas teórico-metodológicas referentes ao contexto de discussões acadêmicas e das produções científicas sobre o ensino de língua. Assim, dispõe a Base que,

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, 2018, p. 136)

A previsão de ensino com base em gêneros textuais dos diversos contextos de realização linguística se apresenta como uma das tendências mais bem aceitas no âmbito das discussões sobre o ensino de língua nas últimas décadas, o que, em relação à BNCC, “(...) dá-nos indícios de que o trabalho com a variação linguística terá lugar privilegiado nesse documento normativo” (SANTOS; MELO, 2019, p. 126-7). Essa perspectiva se junta ao ideal de que o ensino de Português precisa partir de práticas de linguagem das quais o aluno já tem domínio para, então, ampliar seu letramento ao agregar novas experiências no contexto escolar, o que representa, para Possenti (2012), o real papel da escola, qual seja, o de “criar condições para que os alunos aprendam *também* as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais ‘elaborada’” (POSSENTI, 2012, p. 83, grifos do autor).

Assim sendo, a BNCC é enfática em pretender um ensino de Língua Portuguesa preocupado com a variedade linguística. Para isso, leva em consideração os documentos e orientações curriculares já produzidos e, também, a preocupação em atualizar essas noções conforme as pesquisas mais recentes sobre o assunto. Para isso, parte de uma noção enunciativa-discursiva de linguagem, dialogando com o documento anterior, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que veem a linguagem como ação interindividual voltada para um fim específico, “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história.” (BRASIL, 1998, p. 22; 2018, p. 67).

A perspectiva é de que o domínio de variados gêneros leva à ampliação do desenvolvimento do letramento linguístico do aluno, ao inseri-

lo nas diferentes práticas e atividades sociais. Esse indivíduo versátil, contudo, cria efeitos contraditórios, pois espelha-se naquilo que Gonçalves e Deitos (2020) entendem como os fundamentos de um currículo que precisa “ajustar” o homem à cultura e ao mundo em que vive, conforme os ideais propalados pelo CCR (2015). Ou seja, por trás desse pensamento de versatilidade, que não tem como foco a realização pessoal, “(...) falam mais alto as necessidades (e instabilidades) do mundo da produção e se toma como principais objetivos de formação do cidadão os de adaptação do homem econômico, e não do homem sociopolítico” (GONÇALVES; DEITOS, 2020, p. 14).

Ademais, partindo de uma tentativa de inovação sobre o ensino de Língua Portuguesa, a BNCC propõe uma nova metodologia baseada em competências e habilidades, organizadas nos objetivos de aprendizagem que visam ao desenvolvimento específico para cada etapa do ensino, dentro de cada ano escolar. Os objetivos do ensino teórico e metalinguístico foge, então, a uma perspectiva instrumentalizada de aprendizagem, carecendo estarem, como propósitos potencializadores, “envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 71).

Ainda nessa temática, a BNCC faz referência direta à questão do preconceito linguístico, destacando o fenômeno da variedade como atividade linguística encontrada em todos os meios sociais. Assim, dispõe a Base:

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)

Parece-nos que, nesse caso, a Base se coloca, de fato, em posição de documento oficial intermediário entre aquilo que vem sendo recomendado, já há décadas, pelas demandas acadêmico-científicas, e a efetiva aplicação desse conhecimento no contexto de sala de aula, isto é, problematização referente ao preconceito linguístico. Observa-se isso na utilização das nomenclaturas “variedades de prestígio” e “variedades estigmatizadas” propostas por Bagno (2001), que busca traçar distinções entre terminologias relacionadas à variação linguística em vista certa imprecisão no uso de determinados termos referentes a essa temática.

Ademais, há no documento curricular (BRASIL, 2018, p. 81) o entendimento de que os fenômenos referentes à mudança e à variação linguística são aspectos intrínsecos a toda e qualquer línguas, colocando em realce a questão dos valores sociais atribuídos às variedades linguísticas, fato que é determinante para o preconceito, entendendo que, devido à discriminação, a abordagem dessa temática na escola deve se dar de forma reflexiva. Em vista disso, Santos e Melo (2019) reconhecem que essa projeção da BNCC, caso concretizada em sala de aula, direciona o aluno a tomar consciência, paulatinamente, da gradação de valores atribuídos às variedades linguísticas, sobretudo ao preconceito e discriminação com que são tratadas, sendo que “(...) esse uso ‘consciente’ e ‘reflexivo’ implica inserir esses alunos em práticas de multiletramentos nos diversos campos de atuação, tornando-os leitores e escritores críticos” (SANTOS; MELO, 2019, p. 129-30 – grifos das autoras).

A partir disso, cabe acrescentar que a BNCC, ao apresentar quadro no qual se encontram os conhecimentos linguísticos destinados ao ensino fundamental, propõe, no objetivo de conhecimento referente à variação linguística, os seguintes direcionamentos:

Conhecer **algumas** das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.

Discutir, no fenômeno da **variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico** que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica. (BRASIL, 2018, p. 82-3) (grifos nossos).

Em princípio, observa-se, no primeiro item, a indefinição e delimitação assentada pelo pronome indefinido “algumas” (*algumas* das variedades linguísticas). Poder-se-ia excluir esse pronome com ganho significativo na semântica do enunciado, uma vez que, no contexto em que foi utilizado, o sentido expresso é de delimitação, quando, na verdade, o ensino de variedade deve ser o mais diversificado possível. No segundo item apresentado, há um reforço sobre a discussão crítica em torno do prestígio/estigma com que as variantes linguísticas são (des)qualificadas no contexto social brasileiro, fator que resulta, por conseguinte, no preconceito sobre as normas estigmatizadas por serem inferiorizadas a ponto de acarretar marginalização e exclusão social de seus falantes (BAGNO, 2011, 59-60).

Então, conforme Santos e Melo (2019, p. 117), essa inovação curricular, no que se refere à Língua Portuguesa, busca formar tanto professores como alunos preparados para refletir sobre a língua em seu contexto de uso real, suplantando as práticas do preconceito linguístico e de um

ensino centrado, figurativamente, na gramaticalização dos conteúdos. Contudo, esses direcionamentos dados pela BNCC precisam ser avolumados em sala de aula, pois entendemos que a escola, como agência oficial historicamente incumbida de socializar conhecimento científico por meio de prática didática adequada aos aprendizes, sendo, por isso, também espaço propício à problematização e desconstrução de preconceitos de diferentes ordens, representa

[...] a instituição responsável por promover essas reflexões sobre a dinamicidade da língua, bem como fomentar atividades que possibilitem ao discente o contato com as variedades linguísticas, a fim de expandir sua competência comunicativa. (SANTOS; MELO, 2019, p. 117)

4.2. Ensino Fundamental: anos finais

No que se refere aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), a BNCC considera que esse estágio de ensino de Língua Portuguesa se volta à ampliação da competência linguística do estudante, aprofundando conhecimentos ao dar continuidade à formação escolar, buscando a autonomia, “(...) na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola.” (BRASIL, 2019, p. 136). Nesse sentido, o objetivo traçado pela Base atenta para maior envolvimento com os gêneros textuais nos diversos ambientes de realização, “(...) partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2018, p. 136).

É perceptível o esforço da BNCC em reforçar um currículo para Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental norteado pelos conhecimentos sobre língua que leva em consideração os gêneros textuais, dando ênfase aos gêneros do campo jornalístico e aos publicitários, focando aspectos linguístico-discursivos e semióticos que evidenciam os processos argumentativos e persuasivos, abordando ainda questões controversas como o discurso de ódio nas redes sociais (BRASIL, 2018, p. 139). Outro fator insistentemente reforçado é a abordagem da norma-padrão, que tem papel de destaque nesse documento curricular, apesar de assumir uma efetiva implementação de abordagem sobre variedades linguísticas e de sustentar um ensino de Língua Portuguesa reflexivo, em (...) uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (BRASIL, 2018, p. 139). Essa dupla perspectiva apontada pela BNCC vai ao encontro da percepção de Santos

e Melo (2019), que, numa propensão sociolinguística de considerar as diversas situações comunicativas, entendem que

[...] a língua deixa de ser concebida como um sistema de regras categóricas e invariantes, passando a ser entendida como um sistema que contém não apenas regras categóricas, como também regras variáveis, comportando os elementos internos da língua e os elementos externos a ela. (SANTOS; MELO, 2019, p. 119)

Contudo, fica evidente que a BNCC mobiliza o conhecimento sobre variação linguística alicerçado em seu conjunto de *competências e habilidades* fincado como base desse documento, fato que o colocar correlacionado com o *Center for Curriculum Redesign* (CCR, 2015), em que, por trás desse discurso de uma educação adaptável às constantes transformações sociais, revela-se um jogo político guiado pelas regras imperativas das atividades econômicas. Esse pensamento é reforçado pela BNCC quando se observa o modo taxativo com que é apresentado o ensino da norma-padrão, como fica perceptível nas seguintes habilidades especificadas pela Base:

Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período. (BRASIL, 2018, p. 187)

Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral. (BRASIL, 2018, p. 189).

Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial. (BRASIL, 2018, p. 191).

Evidencia-se que o objetivo das comparações apresentadas nos excertos acima se volta muito mais para ensinar o “correto” (norma-padrão) no imaginário social que de buscar perceber a língua em sua variação, isto é, em sua plasticidade. Dizendo de outro modo: a língua portuguesa, como outras, é configurada “naturalmente” por um conjunto de variedades, reflexo de diversos fatores que dispersam as formas como os falantes assumem a língua(gem) que os constitui como sujeitos nas atividades verbais, adequando-se à esfera social, em meio físico ou digital, da qual participam, tal qual ocorre com os gêneros, sejam os tradicionais, sejam os digitais (Cf. SANTOS; FONSECA, 2021). Nesse aspecto, a BNCC se direciona às arcaicas e obsoletas práticas de ensino, priorizando uma norma em desfavor das demais, induzindo a um ensino de língua escolar que não reconhece as especificidades do português em suas múltiplas formas de realização.

A ênfase da BNCC à variedade padrão e aos gêneros jornalísticos encontra ressonância em outra política institucional cuja língua(gem) é o foco: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no que se refere à qualidade da redação exigida, fator de impacto como instrumento a selecionar os melhores aos cursos de graduação mais concorridos. Santos, Herênio e Fonseca (no prelo) sugerem o gênero “artigo de opinião” como referência potencializadora para a redação escolar—tomada por Herênio e Santos (2021), como gênero pleno —, e redação do Enem, pela relação entre tais gêneros, quanto à textualização da argumentação e à mobilização da variedade padrão, diferindo ambos, porém, em funcionalidade e circulação. Segundo as autoras, o artigo de opinião move-se entre assinantes interessados na posição do articulista sobre determinada temática social, enquanto a redação do Enem “circula apenas entre as bancas corretoras, num contexto de disputa por uma vaga em espaço com alguma vantagem socialmente reconhecida” (p.75). Para elas,

É importante salientar que o gênero redação escolar, e contemporaneamente redação do Enem, categorizado como texto de tipologia dissertativo-argumentativo, guarda proximidade, nesse aspecto, com gêneros textual-discursivos do campo jornalístico, especialmente com o artigo de opinião. (SANTOS, HERÊNIO, FONSECA, p. 75) (no prelo)

Apesar disso, percebe-se que há também, para o ensino fundamental – anos finais, encaminhamentos que se assemelham bastante àquilo que reivindicam as pesquisas científicas e as discussões acadêmicas sobre variedade linguística e, por conseguinte, sobre preconceito acerca das variantes estigmatizadas. Por exemplo, ainda no que se refere às *habilidades*, nos objetivos de estudos referente à *variação linguística*, a BNCC destaca os seguintes objetivos de conhecimento:

Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (BRASIL, 2018, p. 161).

Para além da ênfase constante dada à norma-padrão, há orientações nesses dois recortes que, de certo modo, reconhecem a língua em seu aspecto reacionista, ou seja, de pretender um ensino que não se atém especificamente à norma-padrão, mas, também, que dê espaço para as variantes, sobretudo das estigmatizadas, dando visibilidade ao desprestígio com que são tratadas no meio social, em vista do preconceito linguístico dominante no senso comum de diferentes camadas.

Esse destaque dado à variedade linguística, numa tentativa de se

reconhecer e de se desarticular o preconceito social sobre as variedades linguísticas estigmatizadas, pode representar o direcionamento necessário, mesmo que mínimo, para novas perspectivas de ensino de língua na educação básica. Contudo, apesar de essas pequenas mudanças representarem avanços para o ensino de variedade linguística, não significam uma reformulação do ensino que leve à mudança de paradigmas didático-pedagógicos, pois, conforme destaca Possenti (2012), não adiante remediar causas específicas, é necessário se olhar para o todo, visto que “nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja discursos novos e uma prática antiga)” (POSSENTI, 2012, p. 16).

Por isso, segundo Santos e Mello (2019), parece haver uma tentativa de se ressignificar o ensino de língua no Brasil desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos anos finais da década de 1990, empreendimento este que vem sendo sustentado pelos estudos de incursões teóricas de renovação de ensino de língua materna. Para as autoras, essa alteração de percepção sobre o ensino de português é também, em certa medida, recepcionada (ou seria uma atualização?) pela BNCC, ao postular, no delineamento de suas competências e habilidades, “uma reeducação sociolinguística que retira o foco das noções de ‘erro x acerto’ e apresenta ‘caminhos’ para a construção de um currículo com indícios de investigação da variação linguística e seus impactos sociais” (SANTOS; MELO, 2019, p. 117 – grifos das autoras).

A verdade é que, passadas mais de duas décadas da publicação dos PCN, ainda deparamos com problemas da mesma magnitude daquela época, como, por exemplo, os questionamentos sobre o que se ensinar nas aulas de Língua Portuguesa da educação básica. Não obstante, o ensino da variedade linguística parecer ser uma realidade, ao menos em termos teóricos. Contudo, é verdade também que, como vimos nas análises anteriores, a existência quase obsessiva em realçar a norma-padrão como fator determinante do ensino de língua – incluindo-se nesse meio, de forma implícita, a gramática normativa, de cujos preceitos se nutre a norma-padrão – acaba por desviar do foco da variedade linguística, por não propor, e com a devida ênfase, um olhar amistoso sobre a regularidade que legitima qualquer variedade (e por que não também sobre a beleza e a riqueza [sonora, estrutural, vocabular] das outras variedades?), ou seja, destacar que não existe erro ou descuido do falante de variedades que fogem ao que os valores socioideológicos (e não científicos) rotulam como variedade de prestígio (ideal), isto é, de variedade padrão (ou culta).

Destarte, depreende-se que a versatilidade com que a BNCC apresenta o ensino de língua para os anos finais do Ensino Fundamental busca, por um lado, atender às demandas acadêmico-científicas, objetivando ganhar legitimidades dessas perspectivas teórico-metodológicas ao sugerir, furtivamente, abordagem e encaminhamento sobre o preconceito linguístico. Por outro lado, a prevalência dada à norma-padrão demonstra obedecer à conveniência dos meios de produção, em um discurso de polivalência do ensino para satisfazer a versatilidade exigida do indivíduo na sociedade atual, ou seja, como normativa, ao sucumbir “aos imperativos do mercado, a atual reforma da Educação Básica, conforme apresentada na BNCC, parece traduzir os valores essenciais para o século XXI nas dez Competências Gerais recomendadas” (GONÇALVES; DEITOS, 2020, p. 8).

5. Considerações finais

Percebemos que os ideais mobilizados pela BNCC estão, em boa parte, alinhados às demandas do Capitalismo, sobretudo à lógica do mercado de trabalho que exige pessoas versáteis para atender às suas necessidades de produtividade. Tanto é assim que a questão do preconceito linguístico tem pouco espaço nesse documento, fazendo menções esporádicas sobre suas ocorrências, sempre secundarizadas pelas enfáticas referências dadas à norma-padrão da língua, com o fim de atender à postura desse documento curricular de buscar legitimidade nas pesquisas científicas mais recentes da área.

É perceptível o propósito da Base em definir uma metodologia de ensino pautada na variedade linguística, no emprego dos gêneros textuais/discursivos e na análise linguística como forma de refletir sobre as ocorrências linguísticas nos variados ambientes de realização, o que, de certa forma, coloca, como recorrentemente reiteramos, esse documento aparelhado com algumas das demandas acadêmico-científicas atuais sobre o ensino de Língua Portuguesa. Contudo, a insistência em preceituar a necessidade de se ensinar a norma-padrão, colocando-a, quase sempre, em evidência em relação às demais variantes do idioma, causa, de certa forma, um apagamento na BNCC das variedades estigmatizadas, com fim de se contrapor ao preconceito linguístico insistentemente revigorado nas práticas sociais excludentes operadas pela violência simbólica.

Por fim, constata-se que o verdadeiro problema é pouco mencionado na Base, como se esta fugisse dele. Abordar a variedade linguística

é um caminho produtivo, a nosso ver, para o ensino de língua, pois reconhecemos que o preconceito linguístico é fruto do desconhecimento das variedades do idioma. Dessarte, o problema principal desse contexto é o preconceito, a discriminação, a intolerância sobre os falantes dessas variantes estigmatizadas, dadas suas condições sociais de despossuídos dos bens valorizados pela classe dominante, que leva às diversas formas de exclusão. Por isso, não mencionar explicitamente esse problema, com a ênfase que ele requer, quando se sugere o trabalho com variedade linguística na escola, representa omissão que acarreta um retrocesso sobre aquilo que pautam as novas demandas sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz?*. 54. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BAGNO, M. Norma linguística e preconceito social: questões de terminologia. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, v. 5, n. 2, p. 71-83. Juiz de Fora, 2001. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap063.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. 3. ed. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 set. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília-DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituiacao.htm. Acesso em: 11 set. 2021.

CCR. CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN. *Educação em quatro dimensões*. Boston, 2015. Disponível em: <https://curriculumredesign.org/>. Acesso em: 17 ago. 2021.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos. *Eccos*, n. 52, p. 1-19. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10678>. Acesso em: 20 jul. 2021.

HERENIO, K. K. P; SANTOS, J. S. Redação escolar: uma mera tipologia textual ou um gênero textual-discursivo pleno? *EntreLetras (Online)*, v. 11, p. 248-64, 2020.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SANTOS, A. S.; MELO, R. M. O ensino da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular. *Entrepalavras*, v. 9, n. 3, p. 115-32. Fortaleza, 2019.

SANTOS, J. S.; HERENIO, K. K. P; FONSECA, V. N. S. Mobilização de operadores argumentativos na redação do Enem/Vestibular. In: HERÊNIO, K.K.P. (Org.). *Redação Enem/Vestibular*. São Luís: EDIIF-MA/Edital 187/2021 (no prelo). p. 68-85.

SANTOS, J. S; FONSECA, V. N. S. *Impactos da pandemia na prática docente: a urgência de aula remota atualizando gênero digital*. In: ARANHAS, M.B.R.A.; ARAÚJO JUNIOR, J. da S.; SILVA, A.L.R. (Orgs). *Tecnologia e ensino de línguas: metodologias e práticas*. 1. ed. São Luiz: EDUFMA, 2021, v. 1, p. 55-75

SANTOS, J. S.; SILVA, A. S. Gramática, análise linguística e ensino no imaginário docente. In: COSTA, R.; MENDES, M.; ARAÚJO, M. (Orgs). *Diálogos entre letras: proposta ensino, linguística e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2015. p. 241-61

Outra fonte:

UNESCO. Educação 2030. *Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: Rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-2030-brazil>. Acesso em: 20 jul. 2021.