

A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens)

Paula Tatianne Carréra Szundy

Resumo: Com o intuito de compreender e problematizar possíveis desdobramentos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a formação de professores/as de línguas(gens), o presente capítulo foca nos sistemas ideológicos que embasam as propostas da BNCC na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mais especificamente nas orientações que o documento traz para os componentes curriculares Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna. As reflexões acerca das implicações desse documento oficial para a formação docente situam-se em diálogos que venho, como linguista aplicada, tecendo entre a análise dialógica do discurso desenhada pelo Círculo de Bakhtin, a concepção de ideologia linguística e a perspectiva ideológica dos novos letramentos. Partindo, portanto, do interjogo dialético entre ideologias do cotidiano e sistemas ideológicos historicamente cristalizados (Voloshinov, 1929 [1998]), da compreensão de ideologias linguísticas como concepções sobre línguas(gens) que orientam e (des)legitimam as (inter)ações com as e acerca das diferentes semioses no mundo social (Woolard, 1998; Kroskrity, 2004) e de uma perspectiva ideológica dos letramentos (Street, 1984, 2009, 2014), busco, no exercício interpretativo de criar inteligibilidades acerca das ideologias refratadas na BNCC, problematizar as práticas de letramentos (des)legitimadas de modo a refletir sobre possíveis implicações do documento para processos de formação de professores/as de línguas(gens).

Palavras-chave: BNCC; ideologias linguísticas; formação de professores/as de línguas(gens).

Abstract: Aiming at comprehending and problematizing possible implications of the Brazilian Common Curricular Framework (BNCC) to language teachers' development, the present chapter focuses on the ideological systems that

frame the proposals of BNCC in the area Language, Codes and their Technologies, more specifically in the orientations that the document brings to the curricular components Portuguese and Modern Foreign Language. The reflections concerning the implications of this official document to teacher education are inscribed in the dialogues that I, as an applied linguist, have been establishing with the dialogic discourse analysis proposed by the Circle of Bakhtin, the conception of language ideology and the ideological perspective of new literacies. Parting thus from the dialectical interplay between behavioral ideologies and historically systematized ideological systems (VOLOSHINOV, 1929 [1998]), the comprehension of language ideologies as conceptions about languages that orient and legitimate (or not) the (inter)actions with and about different semiosis in the social world (WOOLARD, 1998; KROSKRITY, 2004) as well as the ideological perspective of literacies (STREET, 1984, 2009, 2014), I seek, in the interpretive exercise of analyzing the ideologies refracted at BNCC, to problematize the literacy practices legitimated (or not) so as to outline possible outcomes of this document to language teachers' development processes.

Keywords: BNCC; language ideologies; language teachers' development.

4.1 Introdução

Se tomarmos os gêneros como formas de ação social (BAZERMAN, 2006) e como enunciados concretos que (trans)formam e transmitem ideologias que orientam as (inter)ações nas mais diversas esferas da vida social (VOLOSHINOV, 1929 [1998]), documentos oficiais como parâmetros, orientações, referenciais e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podem ser compreendidos como gêneros pré-figurativos, de natureza prescritiva, que traduzem expectativas sociais em relação ao processo de ensino-aprendizagem e formação de professores/as (SZUNDY e CRISTÓVÃO, 2008). Como a compreensão do que é língua(gem) e do que conta como práticas de letramento (não)legítimas são frequentemente refratadas nas nossas (inter)ações sociais, qualquer base curricular acaba por se tornar uma arena em que diferentes ideologias linguísticas disputam espaço e legitimidade. Adentrar essa arena pode contribuir para criar inteligibilidades sobre o imbricamento entre políticas de ensino-aprendizagem, de formação de professores/as e ideologias linguísticas, um campo profícuo para os estudos situados das/sobre as línguas no âmbito da Linguística Aplicada.

Partindo da compreensão da BNCC como palco onde diferentes ideologias sobre o que conta como língua(gem) orientam práticas curriculares (não)autorizadas nas diferentes áreas do conhecimento, esse capítulo tem como foco os sistemas ideológicos que embasam as propostas da BNCC na área de Línguas,

Códigos e suas Tecnologias, mais especificamente nas orientações que o documento traz para os componentes curriculares Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna. Para a entextualização¹ dessas ideologias, parto do lócus ideológico que tem orientado a minha atuação como linguista aplicada, mais especificamente a visão indisciplinar de Linguística Aplicada, a análise dialógica do discurso desenhada pelo Círculo de Bakhtin, a concepção de ideologia linguística (WOOLARD, 1998; KROSKRITY, 2004) e a perspectiva ideológica dos letramentos (STREET, 1984, 2009, 2014).

A escolha das disputas ideológicas do que conta como línguas(gens) nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna na segunda versão da BNCC² como objeto de (re)interpretação desse capítulo justifica-se tanto pela relevância desse documento oficial para a educação básica no Brasil quanto pelo meu engajamento em práticas de letramento acadêmicas que me levaram à (re)leituras desse documento a partir dos sistemas ideológicos especificados acima. No que se refere à importância da BNCC, vale mencionar a sua intenção declarada de se constituir “referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes” (BRASIL, 2016, p. 26). Em relação às práticas que me propiciaram um excedente de visão³ na (re)interpretação das ideologias linguísticas refratadas

-
- 1 Blommaert (2005, p. 250-51) define entextualização como “o processo pelo qual o discurso é sucessivamente descontextualizado e recontextualizado, e, conseqüentemente, transformado em um ‘novo’ discurso”. Nesse sentido, a minha interpretação das ideologias linguísticas refratadas na BNCC a partir de um lócus ideológico específico constitui um processo de entextualização e também de refração, no sentido bakhtiniano do termo (VOLOSHINOV, 1929 [1998]; BAKHTIN, 1953 [2003]).
 - 2 Após ampla consulta pública sobre a primeira versão da BNCC, a segunda versão preliminar foi disponibilizada em maio de 2016 incorporando sugestões recebidas durante esta consulta. Uma terceira versão da BNCC está prevista para março de 2017. Essa terceira versão ainda precisa ser aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para que este órgão emita seu parecer e encaminhe o texto final para homologação pelo Ministério da Educação. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/historico-noticias?noticia=3602&b=capa>. Acesso em 15/02/2017.
 - 3 O conceito de excedente de visão proposto por Bakhtin (1975 [1998]) parte da premissa fundante das ideias do Círculo de Bakhtin de que nossas avaliações estéticas e éticas são construídas na e pela alteridade, ou seja, em processos de exotopia em que as visões que o outro tem de nós são caracterizadas por um excedente de visão inacessível a nós mesmos/as. É essa exotopia que, segundo Bakhtin, garante ao/à narrador/a o excedente de visão que possibilita que este/a saiba mais acerca da vida e emoções do herói do que ele próprio. De forma semelhante, a (re)interpretação de documentos como a BNCC a partir de sistemas ideológicos específicos para (inter)agir em práticas de letramento acadêmicas diversas requer do/a pesquisador/a o engajamento em processos sempre exotópicos em que suas avaliações só se tornam “suas” a partir das vozes de outrem.

na BNCC, destaco a participação como co-mediadora de um grupo no Facebook intitulado “ALAB discute, BNCC em foco”, o mapeamento das contribuições de associados da ALAB nesse grupo para levar à uma reunião no MEC com coordenadores da equipe responsável pelo componente Língua Estrangeira Moderna e, por fim, uma palestra e duas mesas redondas em que minhas falas buscaram problematizar possíveis desdobramentos do documento para o ensino-aprendizagem e formação de professores/as de línguas(gens).

Embora todas essas práticas estejam imbricadas nas minhas (re)interpretações e (re)leituras sobre a BNCC, esse capítulo constitui uma des/recontextualização e, portanto, um processo de entextualização, da fala que proferi na mesa “Políticas de formação docente” durante o VI Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, realizado na Universidade Estadual de Londrina em outubro de 2016. As quatro seções que se seguem buscam retomar e aprofundar a reflexão realizada nessa fala. Na primeira apresento um breve panorama dos pressupostos que orientam a minha (re)interpretação dos excertos da BNCC selecionados para análise; na segunda realizo uma breve reflexão sobre o lócus ideológico do termo “formação de professores/as na BNCC”; e na terceira volto o olhar para as ideologias linguísticas (não)legitimadas em excertos do documento referentes aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna. Por fim, concluo o artigo com problematizações iniciais sobre os desdobramentos que essas ideologias trazem para a prática docente e sobre os (re)posicionamentos ideológicos que se fazem necessários.

4.2 Ideologias linguísticas e a perspectiva ideológica dos letramentos

Um episódio recente em que Cármen Lúcia, ministra do Supremo Tribunal Federal, recusou ser chamada de presidenta alegando “Eu fui estudante e eu sou amante da língua portuguesa. Eu acho que o cargo é de presidente, não é não?”, pode ser tomado como um dentre muitos exemplos de que as apreciações valorativas que tecemos sobre nossas (inter)ações no mundo social são frequentemente balizadas por concepções e crenças que construímos sobre o que conta como língua(gem). Em resposta à ministra, o gramático Pasquale Cipro Neto afirma que a forma presidenta já aparece como neologismo no dicionário de Cândido de Figueiredo em 1913, sendo, portanto, correta na língua portuguesa⁴. Apesar de seus posicionamentos distintos, as atitudes responsivas de Cármen Lúcia e Pasquale

4 Fonte: <http://www.revistaforum.com.br/2016/08/18/professor-pasquale-corrige-carmen-lucia-presidenta-esta-correto/>. Acesso em 17/02/2017.

em relação à adequação ou não da forma feminina presidenta estão calcadas na maior legitimidade que ambos atribuem à normas reconhecidas e naturalizadas como padrão em processos de normatização levados a cabo, por exemplo, por gramáticas e dicionários. Ambos partem, portanto, de ideologias linguísticas frequentemente construídas na escola e academia e reificadas nas/pelas mais diversas esferas sociais. Ideologias linguísticas podem, nesse sentido, ser compreendidas como crenças e sentimentos, explícitos ou implícitos, que determinam nossas relações com as línguas(gens) e avaliações sobre elas na vida social (WOOLARD, 1998; KROSKRITY, 2004).

Há mais de três décadas, Bordieu (1991 [1982]) já apontava como essa língua legitimada como padrão, a que Carmen Lúcia declara seu amor incondicional, constitui um capital simbólico de grande valor, exercendo papel fulcral na criação de mercados que, de alguma forma, restringem a produção, o consumo e a circulação de bens culturais. Se, por um lado, o mercado educacional permanece o guardião central das línguas(gens) e dos letramentos considerados legítimos e continua a exercer violência simbólica (BORDIEU, 1991 [1982]) sobre aqueles/as que não o dominam, por outro, o fato de que recursos linguísticos são transformados e submetidos à valorações distintas à medida que as pessoas se movem (d)entre fronteiras físicas e virtuais dificulta consideravelmente os esforços de se manter mercados linguísticos unificados até então definidos nos limites de fronteiras nacionais (BLOMMAERT, 2005; 2010). Os processos de (des/re)contextualização de significados que atravessam fronteiras e adquirem, como aponta Pennycook (2006), um caráter *trans – translocal, transcultural, transmodal, transtextual e transformacional* – constituem o foco de uma linguística aplicada que se pretende transgressiva (PENNYCOOK, 2006) e/ou indisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

Dado o fato de essa Linguística Aplicada operar em regimes de “não verdades”, ou seja, “entendendo que o conhecimento produzido e as ‘verdades’ a ele atribuídas são deste mundo, fabricados pela própria sociedade que neles se apoia” (FABRÍCIO, 2006, p. 52), a compreensão de como “verdades” sobre o que conta como línguas(gens) são entextualizadas em práticas de letramento diversas torna-se fundamental para que significados que causam dor sejam desafiados e deem lugar à práticas mais éticas de usos das linguagens (verbais ou não). Nesse sentido, o estudo das ideologias exerce um papel fundamental nas metodologias de pesquisa na área de Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2013). Com base na premissa de Voloshinov (1929 [1999]) de que “nós não podemos escapar das ideologias” (MOITA LOPES, 2013, p. 1), Moita Lopes enfatiza que qualquer palavra por nós enunciada parte de uma posição que nos localiza sempre ideologicamente na vida social. Isso faz com que o processo de produção do conhecimento, incluindo nossos objetos de pesquisa e as formas como os interpretamos, represente uma forma de agir no mundo que reflete (e refrata) certas ideologias.

Apesar de a escolha, análise e interpretação dos nossos objetos de pesquisa se apoiarem em sistemas ideológicos institucionalizados (aqueles que orientam as (inter)ações nas esferas científicas, religiosas, artísticas etc.) a que Voloshinov (1929 [1999]) atribui o caráter de ideologias historicamente cristalizadas, nossas atitudes responsivas em relação a esses objetos são frequentemente (re)construídas em inter-relações com as ideologias do cotidiano, aquelas que, para o autor, se apresentam de forma não sistematizada e são expressas de maneira mais fluida nos diálogos que travamos com outrem no cotidiano em situações menos formais. Para Voloshinov (1929 [1999]), portanto, nossas (inter)ações no mundo social ocorrem sempre no interjogo dialético entre ideologias do cotidiano e ideologias historicamente cristalizadas. Por conta desse interjogo, esses dois conjuntos de ideologias não podem ser tomados isoladamente e o que hora figura no campo das ideologias do cotidiano pode passar por processos de sistematização no curso das atividades humanas e vir a integrar sistemas ideológicos cristalizados. Na esfera específica das ideologias linguísticas, o interjogo dialético entre as atitudes de pessoas comuns em relação à linguagem e as ideologias cristalizadas expressas, por exemplo, em processos de normatização pode ser observado na agência que aquelas exercem sobre estas, o que leva frequentemente à mudanças de normas aceitas como (não) legítimas. Para exemplificar como atitudes em relação às língua(gens) contribuem para transformá-las, Silverstein (1998) remete à utilização de estratégias discursivas na língua inglesa para minimizar a onipresença do masculino visando evitar estruturas linguísticas tradicionalmente sexistas como seria o caso, em português, do uso indistinto do masculino presidente. Claramente influenciadas pelo movimento feminista, essas transformações nas línguas(gens) ilustram o imbricamento entre ideologias do cotidiano e historicamente cristalizadas.

A assunção de que todo e qualquer enunciado tem caráter ideológico (VOLOSHINOV, 1929 [1999]) requer que tomemos as práticas de letramento que (re)circulam no mundo social e os inúmeros gêneros através dos quais elas são realizadas como instrumentos semióticos complexos imbuídos de ideologias. Nesse sentido, as formas de enunciados relativamente estáveis que organizam e transformam nossas ações nas mais diversas esferas sociais – os gêneros discursivos – (BAKHTIN, 1953 [2011]) são (trans)formados por nossas atitudes responsivas em relação ao mundo, atitudes essas que, para Bakhtin (1920-24 [2010]), são sempre constituídas no interjogo dialético das avaliações do *eu para mim*, do *eu para o outro* e do *outro para mim*. A inscrição de nossas (inter)ações em existir-eventos sempre concretos faz com que os usos (e abusos) das linguagens no mundo social sejam sempre corporeificados e, como tais, carregados de responsividade e responsabilidade, o que, como lembra Bakhtin (1920-24 [2010]), sinaliza para o “não álibi” das nossas escolhas. Expandindo esse “não álibi” para o caráter sempre situado e contingente dos letramentos, entendo que a perspectiva ideológica

dos letramentos defendida por Street (1984, 2009, 2014) pode contribuir para criar inteligibilidades acerca das ideologias linguísticas que circulam em documentos oficiais como a BNCC.

Leung e Street (2012a, 2012b) sinalizam como modelos autônomos de letramento privilegiados até a década de 90 têm sido alvo de críticas de estudiosos que inscrevem suas concepções no âmbito dos novos letramentos e, vale acrescentar, daqueles que defendem uma pedagogia dos multiletramentos. Em ambas as perspectivas a crítica à abordagens mais tradicionais nos estudos dos/sobre os letramentos relaciona-se ao fato de estas não serem responsivas aos usos situados das linguagens na contemporaneidade. Nesse sentido, a crítica do Grupo de Nova Londres (COPE; KALANTZIS et al 2000, p. 9) de que a pedagogia dos letramentos “tem sido um projeto cuidadosamente restrito – restrito a formas de linguagem formalizadas, monolinguais, monoculturais e governada por regras”⁵ denuncia o quanto a filiação a modelos de letramento que privilegiam a imitação e reprodução de gêneros considerados de prestígio por determinadas camadas sociais acaba por reforçar ideologias linguísticas relacionadas à ideia de uma língua padrão a ser utilizada indistintamente à revelia dos contextos, dos interesses e das relações de poder entre os participantes das interações. Tal pedagogia inscreve-se, portanto, no que Street (2014) define como o modelo autônomo de letramento e parte da ideologia de que é possível apartar as práticas de seus contextos histórico-culturais de forma a focar no que é estável e universal em processos de ensino-aprendizagem.

A escolha pelo Grupo de Nova Londres do advérbio *cuidadosamente* para qualificar o caráter restritivo que vem caracterizando a pedagogia dos letramentos retrata a assunção dos autores de que toda concepção de letramento é ideologicamente situada. Consequentemente, a escolha de um ou mais modelos de letramento para orientar processos de ensino e aprendizagem e formação de professores traz implicações sérias para todos/as aqueles/as envolvidos/as nas práticas de letramentos privilegiadas. A inscrição em modelos autônomos e abordagens cognitivas de letramentos que distinguem os grupos sociais em letrados e iletrados exclusivamente a partir do domínio de gêneros, em geral escritos, legitimados por uma escola pensada para uma classe média branca, urbana, heterossexual e supostamente homogênea pode, nesse sentido, contribuir para perpetuar desigualdades sociais e reiterar práticas sociais discriminatórias em relação à classe, raça, orientação sexual, religião etc.

5 Minha tradução para “has been a carefully restricted project – restricted to a formalised, monolingual, monocultural, and rule-governed forms”. (COPE; KALANTZIS et al 2000, p. 9)

Assumindo, portanto, que a filiação à determinada(s) concepção(ões) de letramento implica em práticas educacionais e de formação de professores/as mais ou menos responsivas aos usos das linguagens na contemporaneidade e mais ou menos capazes de orientar escolhas éticas em processos de construção de significados (SZUNDY, 2014; OLIVEIRA e SZUNDY, 2014), considero fundamental problematizar as práticas de letramento tomadas como (i)legítimas em documentos oficiais que prescrevem os currículos (não)autorizados no ensino básico como a BNCC. A perspectiva ideológica defendida por Street (1984, 2009, 2014) pode contribuir para tal problematização na medida em que parte da crítica ao fato de o modelo autônomo de letramento se ancorar em uma suposta neutralidade e universalidade que disfarçam suas orientações ideológicas para propor um modelo alternativo e ideológico do letramento que “oferece uma visão culturalmente mais sensível de práticas de letramento conforme estas variam de um contexto para outro (STREET, 2009, p. 337)”⁶. Nesse modelo, as práticas de letramento estão sempre imbuídas de/por relações de poder, o que torna a compreensão de como os/as participantes (re/des)constróem significados nas e sobre os letramentos em que se engajam fundamental do ponto de vista social e cultural. Partindo desse pressuposto, Street (2009, p. 337) sugere que todo programa de letramento pesquisado sob a perspectiva do modelo ideológico enderece as seguintes questões: “Qual a relação de poder entre os/as participantes? Quais são os recursos? Onde as pessoas irão se tomarem a rota de um letramento ao invés de outra? Como os/as participantes desafiam concepções dominantes de letramento?”⁷.

Face ao poder pretendido pela BNCC de estabelecer uma base nacional comum para todos os componentes curriculares de forma a prescrever currículos (im)possíveis desde a educação infantil até o ensino médio em todo território nacional, considero fundamental entender as ideologias sobre línguas(gens) e, conseqüentemente, as práticas de letramentos e recursos semióticos (não)legitimados nos componentes curriculares língua portuguesa e língua estrangeira moderna de forma a problematizar possíveis implicações para a formação de professores/as de línguas(gens). Sendo essa formação o elo entre as paisagens desenhadas nesse capítulo, considero fundamental, antes de iniciar a análise de excertos dos dois componentes curriculares, delinear uma breve reflexão sobre o lócus ideológico do termo “formação de professores/as” na BNCC.

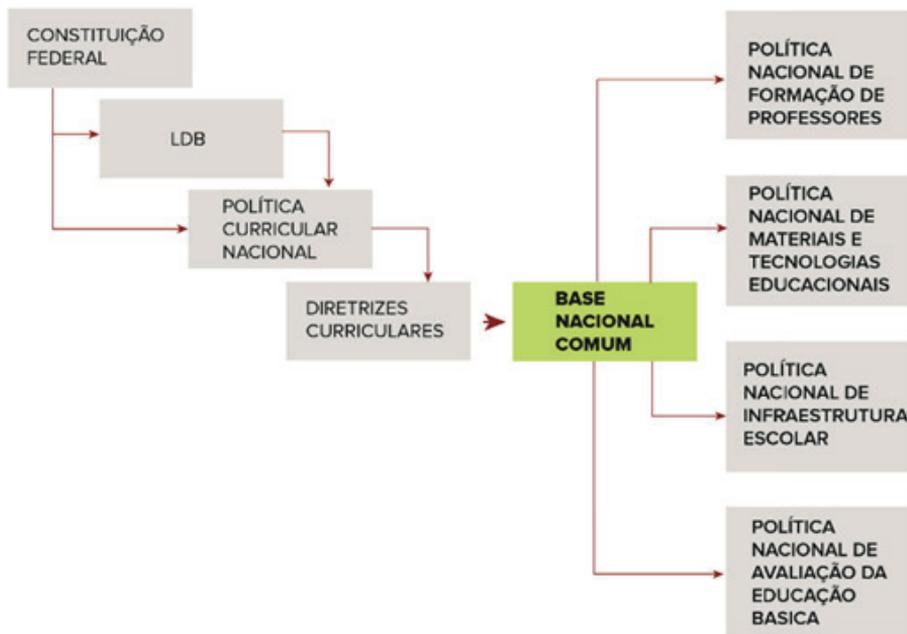
6 Minha tradução para “offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another”. (STREET, 2009, p. 337)

7 Minha tradução para “What is the power relationship between participants? What are the resources? Where are people going if they take on one literacy rather than another literacy?”. (STREET, 2009, p. 337)

4.3 O lócus ideológico da “formação de professores/as” na BNCC

Em sua primeira seção, Sobre a Construção de uma Base Comum Curricular para o Brasil, a BNCC é introduzida como “uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014)” (BRASIL, 2016, p. 25). Enfatiza-se também a intenção do documento em “se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação” (p. 25). Parte-se, portanto, da autoridade legislativa para se estabelecer o caráter deôntico do documento, ou seja, as propostas curriculares e os objetivos de aprendizagem apresentados não são colocados como sugestões, mas como prescrições a serem seguidas no processo de elaboração de currículos em todo território brasileiro. As justificativas apresentadas para que as diretrizes propostas sejam cumpridas e implementadas incluem o direito inalienável a uma educação de qualidade, o exercício pleno da cidadania, a necessidade de uma maior inclusão social que contemple movimentos sociais diversos, entre outras. Parte-se, portanto, das privações sofridas pelo sistema educacional brasileiro, das muitas ausências que contribuem para sua falta de qualidade para se prescrever uma base curricular que se pretende redentora na medida em que se propõe a contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica brasileira e para a construção de um Sistema Nacional de Educação” (p. 27).

Sendo o/a professor/a um/a protagonista central para a manutenção e/ou transformação de currículos, o lançamento de quaisquer diretrizes curriculares acaba por trazer posicionamentos acerca da formação de professores/as para o cerne das discussões. Visando construir uma compreensão inicial sobre o espaço textual ocupado pelo termo “formação de professores/as” na BNCC, fiz uma busca pela sua ocorrência no documento. Surpreendeu-me o fato da expressão aparecer apenas sete vezes ao longo de suas 676 páginas. A pouca frequência do termo no documento indica que, apesar da agentividade atribuída aos/às professores/as na consulta pública realizada em relação à sua primeira versão, questões sobre políticas de formação de professores/as são pouco, ou quase nada, problematizadas na BNCC. Se considerarmos a posição ocupada pelo termo no organograma reproduzido abaixo, sua pouca ocorrência no restante do documento causa ainda mais estranheza.

Figura 1 A BNCC e a Política Nacional de Educação Básica (p. 27).

Além de enfatizar a autoridade da BNCC em relação à Política Nacional da Educação Básica, posicionando-a como decorrência de documentos legais hierarquicamente superiores: a Constituição Federal, a LDB, a Política Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares, a figura também demonstra graficamente as quatro políticas que decorrem da BNCC. Mais do que uma consequência da sua implementação, a BNCC reconhece a articulação entre essas políticas como fundamentais para a melhoria da educação visionada pelo documento:

As quatro políticas que decorrem da BNCC – Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar – articulam-se para garantir as condições que geram a qualidade na educação básica, ou seja, o direito de aprender e de se desenvolver dos/das estudantes da educação básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva. Desse modo, a existência de uma base comum para os currículos demandará ações articuladas das políticas dela decorrentes, sem as quais ela não cumprirá seu papel de contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica brasileira e para a construção de um Sistema Nacional de Educação. (BRASIL, 2016, p. 27)

Apesar de ocupar a primeira posição como política *si ne qua non* para que os direitos e objetivos de aprendizagem prescritos pela BNCC sejam alcançados, (inter)ações esperadas ou possíveis em relação à formação de professores/as não são abordadas no restante do documento. As cinco esparsas ocorrências do termo transcritas no quadro abaixo indicam seu lócus ideológico bastante incipiente no documento.

Quadro 1 O termo “formação de professores/as” na BNCC.

Página	Área/Componente	Excerto
90	Área de Linguagens	A Base Nacional Comum Curricular, na sua qualidade de referência para a elaboração de propostas curriculares, apresenta um diálogo estreito com concepções já possivelmente disseminadas em contextos de formação de professores/as e conhecidas no ambiente escolar . Conceitos como discurso e gêneros textuais/discursivos, por exemplo [...]
160	Geografia	No âmbito da estruturação institucional da ciência moderna, somando-se à importância político-militar e às demandas de formação de professores para as escolas , a Geografia foi formalizada como campo científico em universidades na Europa.
191	Língua Portuguesa (anos iniciais do ensino fundamental)	Conforme documentos de formação de professores produzidos no Brasil, nos últimos anos , como o que se estabelece no Pró-Letramento e no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ao final do bloco pedagógico de três anos do Ensino Fundamental, espera-se que os/as estudantes dominem o sistema de escrita alfabética, aprendam a segmentar palavras nas frases [...]
523	Língua Portuguesa (ensino médio)	Esta proposta, portanto, fundamenta-se em concepções já disseminadas em contextos de formação de professores e conhecidas no ambiente escolar , tais como discurso e gêneros textuais/discursivos.
659	Filosofia	O êxito da proposta, de sua conversão em currículos e implementação nas escolas, depende, naturalmente, da concomitante valorização e investimento em formação de professores de Filosofia , de todo presentes entre as metas do PNE (Lei 13005/2014).

Enquanto em três ocorrências o termo “formação de professores” é convocado para historicizar o surgimento da Geografia como campo científico, retomar pactos de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental (Língua Portuguesa, anos iniciais do ensino fundamental) e enfatizar a importância do investimento na formação docente para que a proposta curricular para o componente Filosofia seja exitosa, nas outras duas a formação de professores/as é citada para enquadrar sistemas ideológicos cristalizados, “tais como discurso e gêneros

textuais”, que fundamentam as propostas para a Área de Linguagens em geral e para o componente Língua Portuguesa, no âmbito do que já é partilhado e conhecido na formação de professores/as. Ao considerar conceitos fundantes da proposta curricular desenhada para a área de linguagens como familiares àqueles/as que a implementarão na sala de aula, a BNCC, à semelhança do que ocorre em outros documentos prefigurativos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006), toma como pressuposta a capacidade dos/as professores/as de operar com as ideologias linguísticas autorizadas pelo documento. As sete ocorrências em que a expressão “formação de professores” é entextualizada na BNCC parecem, portanto, apontar para um modelo autônomo de formação em que esta é tomada como consequência direta desse documento oficial e mediada pelo conhecimento prévio de professores/as e formadores/as sobre os conceitos científicos que embasam a proposta. Nota-se, portanto, uma simplificação dos embates ideológicos que ocorrem em processos de (des/re)contextualização de ideologias linguísticas defendidas em documentos oficiais para contextos diversos de ensino-aprendizagem e formação de professores/as.

Assumindo o caráter complexo e multiescalar dos processos de ensino-aprendizagem e formação de professores/as, a próxima seção foca nas ideologias sobre línguas(gens) (não)legitimadas na BNCC com o intuito de descortinar possíveis embates ideológicos.

4.4 Lócus ideológico das línguas(gens) nos componentes Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna

Conforme apontado por Szundy e Leung (no prelo), as propostas curriculares para o ensino de línguas no Brasil têm buscado em concepções sócio-históricas em relação à linguagem e aos processos de ensino-aprendizagem caminhos para a transformação de práticas tradicionais em que as línguas são tomadas como sistemas de regras estáveis e abstratas. No âmbito da abordagem sócio-histórica, os estudos de Vygotsky (1930 [1998], 1934 [1998]) e Voloshinov/Bakhtin (1929 [1999], 1953 [2011]) têm constituído bases ideológicas importantes para a defesa de processos de construção de conhecimento orientados na e pela alteridade, em que os posicionamentos e as identidades dos/as alunos/as são continuamente (des/re)construídos nas (inter)ações com outrem em esferas sociais distintas. Partindo da ideologia que perpassa a vertente sócio-histórica de que nessas (inter)ações o (in)sucesso da comunicação depende em larga escala da competência dos interlocutores em operar com diferentes recursos linguísticos (verbais e não verbais) em

práticas de letramento sempre situadas e marcadas por relações de poder, documentos oficiais anteriores à BNCC como os PCN (BRASIL, 1998) e as OCEM (BRASIL, 2006) já defendem o trabalho sempre situado com as línguas(gens).

Os dois excertos abaixo mostram que a defesa do ensino situado das línguas (gens) é retomado na BNCC.

Excerto 1 – Área de Linguagens

A utilização do termo linguagens, no plural, aponta para a abrangência do aprendizado na área de conhecimento, que recobre a linguagem verbal, musical, visual e corporal, e para a integração desses recursos expressivos na participação na vida social. O termo abrange também diferentes formas de experiências: estéticas, sensoriais, sensíveis, corporais, sonoras, cinestésicas, imagéticas, performativas. (BRASIL, 2016, p. 87)

Excerto 2 – Língua Portuguesa

A variedade de composição dos textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, que constituem o que se denomina multimodalidade de linguagens, deve também ser considerada nas práticas de letramento. A escola precisa, assim, comprometer-se com essa variedade de linguagens que se apresenta na TV, nos meios digitais, na imprensa, em livros didáticos e de literatura e outros suportes, tomando-as objetos de estudo a que os estudantes têm direito. (BRASIL, 2016, p. 88)

Nos excertos acima percebemos que o trabalho situado com as linguagens legitimado na descrição da Área de Linguagens (excerto 1) e dos fundamentos do componente Língua Portuguesa (excerto 2) é aquele calcado na multimodalidade. A partir desses excertos é possível presumir a filiação da BNCC à ideologia linguística de que as línguas(gens) constituem recursos multisemióticos, ideologia amplamente defendida em estudos recentes das/sobre as linguagens em campos como a sociolinguística da mobilidade (BLOMMAERT, 2005; 2010), a linguística aplicada (MOITA LOPES et al., 2006; MOITA LOPES, 2013), os novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006), os multiletramentos (COPE; KALANTZIS et al., 2000), entre outros. Nota-se, portanto, a entextualização da concepção de que a linguagem verbal não é suficiente para compreender, transitar entre e transformar significados construídos na contemporaneidade. Enfatizando essa insuficiência, vemos a defesa da utilização do plural para destacar a abrangência das linguagens em processos sempre híbridos e articulados de construção de significados que abarcam “o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil” (excerto 1) e que decorrem de múltiplos letramentos inscritos em suportes diversos “nos meios digitais, na imprensa, em livros didáticos e de literatura e outros suportes” (excerto 2).

Somando-se à ideologia de que as línguas(gens) constituem recursos multise-mióticos, os excertos 3 e 4 revelam a compreensão de que os significados que (des/re)construímos no mundo social são multiescalares, complexos e, frequentemente, palcos para embates ideológicos.

Excerto 3 – Área de Linguagens

Se, por um lado, as linguagens aproximam e podem constituir as formas de interação e a identidade cultural de grupos sociais, por outro lado, podem gerar discriminação e conflitos, decorrentes de percepções e representações sobre a realidade. Tendo em vista o caráter diverso, dinâmico e contraditório das práticas de linguagem, a atuação confiante dos sujeitos nessas práticas demanda oportunidades de participar delas, conhecer como se estruturam e compreender como interagem na construção de identidades, pertencimentos, valores, e da vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2016, p. 87)

Excerto 4 – Língua Portuguesa

Os enunciados ou textos são produzidos em uma situação de enunciação, determinada por condições históricas e sociais, por meio de discursos que instauram relações de poder. O aprendizado da leitura, da escrita e da oralidade culta envolve a compreensão dessas situações. (BRASIL, 2016, p. 89)

Os posicionamentos sobre as linguagens e os discursos nos excertos acima se aproximam da perspectiva de “não verdades” assumida pela vertente indisciplinar da Linguística Aplicada (FABRÍCIO, 2006) na medida em que operam a partir da ideologia de que os significados que (re)circulam no mundo social são fabricados no curso das (inter)ações entre pessoas e textos (verbais e não verbais) nesse mundo. Nessa fábrica onde enunciados são ininterruptamente ressignificados, as “verdades” criadas nas e pelas linguagens são sempre contingentes e podem contribuir para aproximar ou distanciar as pessoas, reificar ou abalar significados que geram discriminação e conflito (excerto 3). Essas “verdades”, determinadas “por condições históricas e sociais” específicas tornam-se mais ou menos legítimas “por meio de discursos que instauram relações de poder” (excerto 4). Ao contrário do que se observa nos modelos autônomos de letramento, que tomam a língua padrão como norma abstrata que deve constituir o foco central (se não único) no ensino-aprendizagem de línguas, o excerto 4 remete para a ideologia linguística de que aquilo que se entende como leitura, escrita e oralidade culta também constitui “verdades” fabricadas em (inter)relações de poder com o intuito de, conforme bem nos lembra Bordieu (1991 [1982]), preservar o capital linguístico daqueles/as que estão (e pretendem permanecer) no topo das relações de poder. Assim, ao

mesmo tempo que o documento defende que práticas de letramento inscritas naquilo que é determinado como língua culta e padrão continue a ocupar um espaço central no ensino-aprendizagem de língua portuguesa (excerto 4), a abordagem pedagógica proposta para essas práticas dialoga com a perspectiva ideológica dos letramentos delineada por Street (1984, 2009, 2014) na medida em que pretende desenvolver a consciência de que o que é determinado como língua padrão e norma culta serve a interesses específicos nos jogos de e pelo poder envolvidos em processos de (des/re)construção de significados.

Enquanto os excertos 2 e 4 indicam que na proposta curricular para Língua Portuguesa o domínio progressivo “e a apropriação crítica da norma padrão” (BRASIL, 2016, p. 96) ocupam um espaço central, na descrição dos fundamentos do componente Língua Estrangeira Moderna, a pluralidade de línguas(gens) parece ganhar mais destaque, conforme podemos observar nos excertos 5 e 6.

Excerto 5 – Língua Estrangeira Moderna

Na sua dimensão educativa, o componente Língua Estrangeira Moderna contribui para a valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, de modo a estimular o respeito às diferenças. **Lidar com textos em outra(s) língua(s) coloca o/a estudante frente à diversidade. É no encontro com textos em outras línguas que ele/a pode ampliar e aprofundar o acesso a conhecimentos de outras áreas e conhecer outras possibilidades de inserção social.** Não se trata, portanto, de compreender um conjunto apenas de conceitos teóricos e categorias linguísticas, para aplicação posterior, mas, sim, de **aprender, no uso e para o uso, práticas linguístico-discursivas e culturais que se adicionem a outras que o/a estudante já possua em seu repertório**, em língua portuguesa, línguas indígenas, línguas de herança, línguas de sinais e outras. (BRASIL, 2016, p. 121)

Excerto 6 – Língua Estrangeira Moderna

Em contextos plurilíngues, a opção pela familiarização e por conhecimentos básicos de diversas línguas pode ser tão relevante e valorizada quanto o aprofundamento em apenas uma língua estrangeira. A pluralidade linguística, contudo, não deve prejudicar a possibilidade de avanço do conhecimento em uma das línguas. [...]Também é importante observar os repertórios linguísticos que os/as estudantes já utilizam em suas práticas cotidianas, muitas vezes envolvendo línguas diferentes faladas em casa ou em determinados grupos sociais.

A visão da língua estrangeira como lócus para valorização dos usos heterogêneos das línguas(gens) que caracteriza a sociedade brasileira é revelada nos dois

excertos acima a partir de escolhas lexicais como pluralidade, diversidade, plurilíngues e repertórios para caracterizar, respectivamente, a sociedade brasileira, o contato dos alunos com a alteridade e os recursos linguísticos que estes já mobilizam no processo de construção de conhecimento de uma língua estrangeira. Essa celebração da língua estrangeira como espaço de encontro com a diversidade – de textos, de áreas, de inserção social, de contextos, de repertórios etc. – remete à concepção bakhtiniana de plurilinguismo (BAKHTIN, 1975 [1998]). Em uma visão plurilíngue inscrita na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, a visão de língua como sistema unitário é substituída pela de línguas(gens) como heteroglossia, o que significa tomá-las como línguas sociais através das quais múltiplas vozes e pontos de vistas sobre o mundo se fazem ecoar.

Nessa acepção as línguas(gens) são sempre estratificadas, socialmente e axiológicamente. Considerando-se tal estratificação, não faz sentido pensar em uma língua portuguesa, inglesa, francesa, espanhola etc., pois o que chamamos de português, inglês, espanhol, francês depende, como nos adverte Blommaert (2005), dos recursos semióticos que mobilizamos para a construção de significados em práticas de usos das línguas(gens) diversas. De forma semelhante, a avaliação que fazemos do que conta como “bom” inglês, português, espanhol etc. varia de acordo com os contextos sócio-culturais, os objetivos das práticas de letramento e as relações de poder entre os/as participantes. Alinhando-se a essa ideologia, os fundamentos do componente Língua Estrangeira Moderna parece compreender as línguas(gens) como recurso adicional, compreensão claramente enunciada na afirmação de que devemos aprender “no uso e para o uso, práticas linguístico-discursivas e culturais que se adicionem a outras que o/a estudante já possua em seu repertório, em língua portuguesa, línguas indígenas, línguas de herança, línguas de sinais e outras” (excerto 5). A entextualização de que os repertórios construídos se adicionam àqueles que os/as alunos/as já trazem para sala de aula inscreve o componente em ideologias linguísticas relacionadas à concepção de língua adicional. Nesse sentido, o uso do termo língua estrangeira parece destoar dos posicionamentos ideológicos adotados⁸.

Apesar dos fundamentos do componente Língua Estrangeira Moderna recorrer à concepções como plurilinguismo e língua adicional, é interessante notar como no excerto 6 ideologias linguísticas que veem as línguas como entidades unitárias, estáveis e territorializadas (pertencentes a um estado nação) são re-

8 Durante uma reunião da qual eu e a Profa. Dilma Melo participamos como representantes da ALAB no MEC em março de 2016, autoras envolvidas na elaboração das diretrizes para o componente confirmaram que o uso do termo língua adicional seria de fato mais adequado. Esclareceram, no entanto, que não puderam fazê-lo porque na LDB (1996), lei a que a BNCC deve se submeter, esse componente curricular é denominado Língua Estrangeira Moderna.

fratadas. Vemos nesse excerto um claro embate entre ideologias linguísticas que reconhecem e defendem práticas transidiomáticas e àquelas relacionadas ao mito de Babel. Enquanto as primeiras são revozeadas na ideia de que em “contextos plurilíngues, a opção pela familiarização e por conhecimentos básicos de diversas línguas pode ser tão relevante e valorizada quanto o aprofundamento em apenas uma língua estrangeira” e de que “é importante observar os repertórios linguísticos que os/as estudantes já utilizam em suas práticas cotidianas, muitas vezes envolvendo línguas diferentes faladas em casa ou em determinados grupos sociais”, as segundas ressoam na percepção de que a “pluralidade linguística, contudo, não deve prejudicar a possibilidade de avanço do conhecimento em uma das línguas”. O temor de que o foco na pluralidade nos coloque diante de uma Nova Babel parece não mais se sustentar em um mundo onde, conforme nos lembra Jacquemet (2005), novas identidades (des)construídas por pessoas que se movem cada vez mais (d)entre fronteiras tecnológicas e físicas em contatos com textos igualmente móveis não podem mais ser capturadas em uma dimensão territorial na medida em que são cada vez mais expressas em processos de criolização, mistura de idiomas e poliglotismo.

Os embates encontrados nos excertos acima entre ideologias linguísticas que reificam a norma padrão, o monolingualismo e a concepção uma língua, uma nação e outras que abalam essas mesmas normas como a visão de multimodalidade, plurilinguismo e línguas adicionais contribuem para somar desafios aos já complexos processos de ensino-aprendizagem e formação de professores/as de línguas(gens). Na última seção desse capítulo, problematizo alguns desses desafios para a formação de professores/as.

4.5 Possíveis implicações da BNCC para a formação de professores/as

Vimos na análise acima que:

1. apesar de sua explícita intenção de desencadear políticas de formação de professores/as, o termo “formação de professores” só aparece de forma genérica na BNCC, o que sugere seu lócus ideológico incipiente no documento;
2. dentre as ideologias linguísticas legitimadas nesse documento oficial destacam-se a concepção de línguas(gens) como recursos multisemióticos; a visão de práticas de línguas(gens) como arenas para batalhas ideológicas travadas em (inter)jogos de/pelo poder; a sugestão de que línguas(gens) operam como recursos adicionais a outros repertórios linguísticos que (re)circulam na sala de aula; o posicionamento em relação à língua estrangeira ora como prática transidiomática ora como língua circunscrita a um terri-

tório nacional que precisa ser dominada em sua unicidade para afastar os perigos de uma Nova Babel.

Não obstante o pouco espaço que a BNCC dedica à formação de professores/as propriamente dita⁹, as ideologias linguísticas legitimadas na Área de Linguagens e nos fundamentos dos componentes Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna autorizam certas práticas de letramentos e excluem outras, trazendo implicações diretas para a formação inicial e continuada de professores/as. No âmbito de uma Linguística Aplicada implicada com as privações sofridas na educação básica no Brasil, parece-me relevante questionar que professores/as de línguas(gens) são visionados pela BNCC e em que práticas eles/as devem engajar os estudantes em suas salas de aula? A partir das ideologias resumidas acima (item 2 dessa seção), a figura a seguir esboça alguns dos desafios que a BNCC parece trazer para a prática docente e, conseqüentemente, para a formação de professores/as de línguas(gens).

Figura 2 Desafios da BNCC para a prática docente.



A imagem do rizoma na figura acima indica a necessidade de desaprender ideologias linguísticas enraizadas na escola a fim de operar com os regimes de “não verdades” sugeridos por Fabrício (2006). Semelhantemente ao crescimento poliformo e sem direção definida das estruturas rizomáticas, o caráter multise-miótico, multimodal, híbrido e frequentemente transidiomático dos significados que (re)circulam no mundo social requer que estes sejam desafixados, ou seja,

9 Provavelmente devido à natureza do gênero referenciais curriculares em que esse documento se inscreve e a seu propósito de estabelecer parâmetros para o processo de ensino-aprendizagem.

des/recontextualizados em trajetórias textuais heterogêneas realizadas através de múltiplas práticas de letramento, esferas e gêneros discursivos. Tomando o rizoma como metáfora, a implementação de fundamentos pedagógicos como aqueles defendidos pela BNCC demandam uma postura sempre ideológica em relação aos recursos semióticos através dos quais significados que legitimam e/ou abalam relações de poder e/ou “verdades” que causam dor são entextualizados. Os quatro desafios distribuídos em torno do rizoma na figura acima parecem-me essenciais para a construção de bases curriculares mais responsivas aos usos efetivos e éticos de recursos semióticos na contemporaneidade.

Contanto que tomem as línguas(gens) como estruturas rizomáticas, políticas curriculares como a BNCC podem incitar uma reforma pedagógica em que as práticas de letramentos se orientem para o redesenho de futuros sociais através da imersão em experiências situadas, do desenvolvimento de uma metalinguagem para descrever e interpretar diferentes modalidades de significados, do visionamento crítico dos contextos onde significados são construídos e da transformação desses significados, abrindo espaços para processos de formação de professores/as e de ensino-aprendizagem voltados para o acontecimento, o irrepetível, o que é da ordem do discursivo e cujo funcionamento não se dá pela estrutura, mas em rede. No entanto, para se transformar efetivamente em instrumentos pedagógicos abertos ao plurilinguismo social, a agência de atores/atrizes pedagógicos/as que operem com ideologias linguísticas mais amplas e inclusivas é fundamental. Só assim, políticas como a BNCC podem contribuir para a (re)construção de uma educação mais responsável e responsiva à vida contemporânea.

Referências

- BAKHTIN, M. (1920-24). *Para uma filosofia do ato responsável*. Organização por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – CEGE/UFsCar. Trad. por Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. (1953). Gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 262-306.
- BAKHTIN, M. (1975). *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernadini; José Pereira Júnior; Augusto Góes Júnior; Helena Spryndis Nazário; Homero Freitas de Andrade. 4 ed. São Paulo, Ed. UNESP, 1998.

- BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BLOMMAERT, J. *Discourse: a critical introduction*. Cambridge University Press, 2005.
- BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press, 2010. Kindle Edition.
- BORDIEU, P. (1982). *Language and symbolic power*. Cambridge: Political Press, 1991.
- BRASIL, SEF/MEC. *Parâmetros curriculares nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.
- BRASIL, SEB/MEC. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: SEB/MEC, 2006.
- BRASIL, SEB/MEC. *Base nacional comum curricular*. Proposta Preliminar. Segunda Versão. Brasília, DF, SEB/MEC, 2016.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Routledge, 2000.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.
- JACQUEMET, M. Transidiomatic practices: language and power in the age of globalization. *Language & Communication*, vol. 25, 2005, 257-277.
- KROSKRITY, P. V. Language ideologies. In: Duranti, A. (Ed.). *A companion to linguistic anthropology*. Blackwell Publishing: 2004, 496-517.
- LEUNG, C.; STREET, B. Introduction: english in the curriculum – norms and practices. In: Leung, C.; Street, B. (Eds.). *English: a changing medium for education*. Multilingual Matters, 2012a. Kindle Edition.
- LEUNG, C.; STREET, B. Linking EIL and literacy: theory and practice. In Alsagoff, L. et al (Eds.). *Principles and practices for teaching English as an*

international language. London and New York: Routledge, 2012b, chapter 6. Kindle Edition.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Ideology in research methodology. In: Chapelle, C. A. (Org.). *The encyclopedia of applied linguistics*. New York: Wiley Blackwell, 2013, p. 1-6.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T.C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. São Paulo: *Bakhtiniana*, vol. 9, n. 2, 2014, p. 184-205.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

SILVERSTEIN, M. The uses and utility of ideology: a commentary. In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (Eds.). *Language ideologies: practice and theory*. Oxford: Oxford University Press, 1998, p. 123-145.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. Ethnography of writing and reading. In: Torrance, N.; Olson, D. R. (Eds.) *The cambridge handbook of literacy*. Cambridge University Press, 2009, p. 329-345.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SZUNDY, P. T. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: seqüências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 8, n. 1, 2008, p. 115-137.

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de línguas a luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 53.1, 2014, p. 13-32.

SZUNDY, P. T. C.; LEUNG, C. English as an Additional Language – Conceptual bases and curricular realizations. No prelo.

VOLOSHINOV, V. N. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológica na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 9 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

VYGOTSKY, L. S. (1930). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. (1934). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOOLARD, K. A. (1998). Introduction. In Schieffelin, B. B.; Woolard, K. A.; Kroskrity, P. V. (Eds.). Oxford: Oxford University Press, 1998, p. 3-47.