



Interdisciplinary

LINKSCIENCEPLACE

DOI: 10.17115

ISSN: 2358-8411

Scientific Journal

Interdisciplinary Scientific Journal. ISSN: 2358-8411

Volume 12, article nº 14, January/March 2026

D.O.I: <http://dx.doi.org/10.17115/2358-8411/v12a14>

Accepted: 20/09/2025 Published: 30/11/2025

CAN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING PRESENT A SOCIOLINGUISTICALLY ORIENTED APPROACH? AN ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE BNCC AND THE (LACK OF) MAINTENANCE OF ACHIEVED SOCIAL RIGHTS

PODE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PRESCINDIR DE UMA ABORDAGEM SOCIOLINGUISTICAMENTE ORIENTADA? UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A BNCC E A (FALTA) DE MANUTENÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS CONQUISTADOS

Kleverson Gonçalves Willima (UENF) ¹

Abstract - Educational Sociolinguistics, as a field of knowledge, studies the relationship between linguistic variation, society, and language teaching, offering relevant contributions to teacher training and the school environment. However, educational policies, such as the National Common Curricular Base (BNCC), have not fully followed this field's guidelines. The BNCC, which guides the curriculum for Basic Education and teacher training, has problems stemming from its context of formulation and the influence of organizations such as the World Bank and UNESCO, such as: i) its focus on the Pedagogy of Competencies, which limits individuals' access to knowledge historically accumulated by societies; ii) its curricular reorganization by subject areas, disregarding traditional disciplinary fields; and iii) the use of "rhetorical traps" and "empty signifiers" to promote the BNCC as an educational advance, but which, in practice, undermines the comprehensive education of students. In light of the above, this study aimed to analyze how the BNCC actually acts against the guarantee and maintenance of hard-won social rights by undermining and streamlining the development of individuals through the aforementioned strategies. To this end, a qualitative documentary analysis was conducted of the BNCC for Secondary Education in Portuguese Language (PL), searching for the descriptors (critical literacy), prejudice(s), discrimination(s), social justice, and others, in order to identify the document's approach. The results indicate that, although the BNCC mentions the importance of recognizing linguistic and social diversity and combating prejudice, this approach is sporadic and does not permeate the document fully. Linguistic variation, for example, is treated marginally and should be explored more broadly in PL classes. Therefore, it is concluded that, to build a Culturally Sensitive Pedagogy that respects linguistic and social diversity, it is essential to rethink pedagogical practices and review current educational policies.

Keywords: Common National Curriculum Base; linguistic and social diversity; educational sociolinguistics.

¹ Mestrando em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGPS/UENF)

Resumo - A Sociolinguística Educacional, enquanto campo do saber, estuda a relação entre variação linguística, sociedade e ensino de línguas, oferecendo contribuições relevantes para a formação docente e para o ambiente escolar. No entanto, as políticas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não têm seguido integralmente os direcionamentos desse campo. A BNCC, que orienta o currículo da Educação Básica e da formação docente, possui problemas originados de seu contexto de formulação e das influências de organizações como o Banco Mundial e a UNESCO, tais como: i) o foco na Pedagogia das Competências, que limita o acesso dos sujeitos aos conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades; ii) a reorganização curricular por áreas, desconsiderando campos disciplinares tradicionais; e iii) o uso de “armadilhas retóricas” e “significantes vazios” para promover a BNCC como avanço educacional, mas que, na prática, esvazia a formação integral das/os estudantes. Em consideração ao exposto, este trabalho objetivou analisar como a BNCC age, na verdade, na contramão da garantia e da manutenção dos direitos sociais conquistados com muita luta, ao esvaziar e aligeirar a formação dos sujeitos por meio das estratégias mencionadas. Para tanto, fez-se uma análise documental de caráter qualitativo na BNCC do Ensino Médio em Língua Portuguesa (LP), buscando pelos descritores: letramento (crítico), preconceito(s), discriminação(ões), justiça social e outros, a fim de identificar o que o documento aponta sobre sua abordagem. Os resultados indicam que, embora a BNCC mencione a importância de reconhecer a diversidade linguística e social e de combater preconceitos, essa abordagem é pontual e não permeia o documento por completo. A variação linguística, por exemplo, é tratada de forma marginal e deveria ser explorada amplamente nas aulas de LP. Portanto, conclui-se que, para se construir uma Pedagogia Culturalmente Sensível e respeitosa das diversidades linguístico-sociais, é fundamental repensar as práticas pedagógicas e rever as políticas educacionais vigentes.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; diversidade linguística e social; sociolinguística educacional.

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, os paradigmas linguísticos e educacionais foram mudando. Tanto para a Linguística quanto para a Educação, o século XX foi o momento das grandes explosões de teorias, pensamentos e concepções. Desse momento em diante, passou-se a disputar por uma concepção de educação e de língua(gem) que considerasse a realidade sociocultural, histórica e individual dos sujeitos, a fim de possibilitar um melhor processo de ensino e aprendizagem. Foi nesse recorte histórico que nasceu a Sociolinguística. Segundo Bagno (2017), Bortoni-Ricardo (2014) e Calvet (2002), trata-se da ciência responsável por lidar com as implicações linguísticas na sociedade e as implicações sociais na língua(gem), compreendendo e (re)conhecendo a diversidade constitutiva das línguas humanas e dos seres humanos que pensam, falam e praticam essas línguas.

Embora tenha havido essa explosão de correntes, pensamentos e concepções, as políticas educacionais brasileiras e os materiais didáticos, em especial no que diz respeito ao ensino da LP enquanto língua materna das/os brasileiras/os, nem sempre se adequa aos novos conhecimentos produzidos pelas Ciências da Linguagem, menos ainda quando o assunto é o tratamento da variação linguística nas escolas (Bagno, 2017; Willima; Souza, 2023c). O exemplo mais vívido disso foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): trouxeram avanços importantes no que concerne ao ensino de língua portuguesa nas escolas, mas permaneceram com um discurso normativista quanto ao ensino de gramáticas (Santana, 2020). Mais recente em data, tem-se a BNCC, atual política educacional/curricular do país.

De acordo com o próprio documento, a BNCC é um documento de caráter normativo “que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 7). Em outras palavras, trata-se da normativa reguladora dos currículos escolares e dos projetos político-pedagógicos das instituições de

ensino do país. Aguiar e Dourado (2018), De Pietri (2021), Dourado e Siqueira (2019) e Willima e Souza (2023b), apenas para citar alguns exemplos, tecem numerosas críticas à Base, que serão discutidas posteriormente neste trabalho. Entretanto, cabe destacar uma das principais: seu caráter esvaziador, limitador e contraditório, em especial por deixar de fora debates sociais sumamente importantes e por esvaziar e limitar tantos outros no decorrer de suas páginas (Silva et al., 2020; Sousa; Gomes; Willima, 2024).

Em consideração ao exposto, este trabalho objetivou analisar como a BNCC age, na verdade, na contramão da garantia e da manutenção dos direitos sociais conquistados com muita luta, ao esvaziar e aligeirar a formação dos sujeitos por meio de estratégias como: i) foco na Pedagogia das Competências, que limita o acesso dos sujeitos aos conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades (Silva, 2018a); ii) reorganização curricular por áreas, desconsiderando campos disciplinares tradicionais (Ramos; Paranhos, 2022; Silva, 2018a); e iii) uso de “armadilhas retóricas” e “significantes vazios”² (Dourado; Siqueira, 2019). Para tanto, fez-se uma análise documental de caráter qualiquantitativo (Marconi; Lakatos, 2021) na BNCC do Ensino Médio em LP, seguindo os moldes de Evangelista e Shiroma (2019) para a parte qualitativa, isto é, observação do contexto de formulação do documento, análise dos ditos e dos silenciamentos presentes no documento, entre outros pontos, buscando pelos descritores: Letramento, Letramento Crítico, Preconceito, Discriminação, Justiça Social, Racismo, Gênero, Sexualidade e Variação Linguística, a fim de identificar o que a BNCC aponta sobre sua abordagem.

Assim sendo, este trabalho está organizado de modo a apresentar as primeiras discussões acerca da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística, debatendo sobre pontos importantes que norteiam esses temas. Em um segundo momento, serão pontuados elementos indispensáveis no que concerne ao papel da BNCC no ensino de LP nas escolas brasileiras, discutindo sobre seu contexto de formulação, seus principais pontos, sua organização, algumas críticas à tessitura do documento e alguns avanços em relação ao ensino de português brasileiro. Por fim, serão apresentados os resultados da pesquisa à luz do referencial teórico construído e debatido neste texto, a fim de alcançar o objetivo proposto.

1 Da Sociolinguística Educacional à Pedagogia da Variação Linguística: concepções de língua(gem) em disputa

A abordagem social relacionada aos fenômenos da língua(gem) estão presentes em diversos campos do saber há mais de um século, embora sem que fosse algo determinante (Alkimim, 2001). No entanto, a ciência que estuda as relações entre língua(gem) e sociedade, entendendo-as como intrínsecas e indissociáveis por ser a língua(gem) um objeto eminentemente social e, portanto, heterogêneo, variável e complexo, nasce em meados do século XX. Faraco (2006, p. 31) afirma que qualquer língua humana é sempre um conjunto de variedades, justamente porque “as línguas não existem sem as pessoas que a falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes” (Calvet, 2002, p. 12). Para Faraco (2006, p. 31), “não existe língua homogênea: toda e qualquer língua é um conjunto heterogêneo de variedades”. É a partir dessa ideia que William Labov, considerado o pai da Sociolinguística Variacionista, constrói a Teoria da Variação e Mudança, criando e consolidando a Sociolinguística enquanto campo científico (Bortoni-Ricardo, 2014).

De acordo com Cruz (2023, p. 41), a Sociolinguística “não estuda somente a língua por si só, mas estuda também como ela se modifica e se adapta aos falantes e, principalmente, às suas reais

²Para Laclau (2007), “significante vazio” é um termo ou conceito que tem uma forma (um significante), mas que não tem significado estável ou fixo. Ele pode ser preenchido com diferentes significados conforme o contexto ou os interesses de quem o utiliza.

necessidades”. Alkimim (2001, p. 31), por sua vez, afirma que o objeto da Sociolinguística “é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso”. Enquanto campo científico, a Sociolinguística possui algumas vertentes, dentre elas: a Variacionista, que lida exclusivamente com os processos de variação e mudança pelos quais as línguas passam; a Interacional, que se debruça sobre os usos contextualizados da língua(gem) em interação face a face; a Educacional, que lida com os fenômenos variáveis e sua relação com o ensino e a aprendizagem, entre tantas outras (Bagno, 2017).

Para os fins deste trabalho, será adotada a abordagem Educacional, sobre a qual se debruçará melhor a seguir. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2005, p. 128), a Sociolinguística Educacional compreende, “de forma um pouco genérica, todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna”. Ainda segundo a autora, “a escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 14). É por esse e tantos outros motivos que ela afirma que a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas dos sujeitos que constroem esse espaço. A fim de levar a cabo esse esforço de respeitar e (re)conhecer a diversidade linguística dos sujeitos escolares, é preciso adotar uma outra forma de ensinar língua materna em sala de aula: a partir da Pedagogia da Variação Linguística.

Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004), Bortoni-Ricardo (2005) e Faraco (2008) muito contribuíram para o desenvolvimento do conceito de Pedagogia da Variação Linguística. Embora cada um a aborde de uma forma distinta, há certo consenso em torno da ideia de que essa forma de ensinar língua materna nas escolas parte do pressuposto de que é preciso compreender a língua(gem) como um fenômeno eminentemente social, cultural, histórico, cognitivo, heterogêneo e variável, a fim de que seja possível analisar os processos linguísticos pelas lentes da variação, além de promover o respeito e o (re)conhecimento da diversidade linguística presente na sociedade brasileira, em outros países e dentro da própria sala de aula. A Pedagogia da Variação Linguística não propõe apenas ensinar sobre variação: é uma outra forma de olhar para os fenômenos linguísticos e para os processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Faraco (2008, p. 180):

[...] nosso grande desafio é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/standard no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação. Mas, acima de tudo, uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística.

A abordagem variacionista no ensino e na aprendizagem de língua materna (e de línguas adicionais, já que a variação é intrínseca a todas as línguas humanas), como se pode imaginar, não é um consenso no meio acadêmico. Segundo Bagno (2007), Bagno (2013), Bortoni-Ricardo (2004), Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008), Santana (2020), Willima (2024) e Willima e Souza (2023a), há diferentes e variadas concepções de língua(gem) em disputa na sociedade, algo que inevitavelmente se reflete nas políticas educacionais/curriculares brasileiras, nos discursos políticos e da grande mídia, na práxis pedagógica de docentes de línguas e no comportamento social dos sujeitos falantes-praticantes-pensantes de línguas. Bagno (2007, p. 83) já afirmava, em 2007, que a língua não é simplesmente um meio de comunicação, “ela é um poderoso instrumento de controle social, de manutenção ou ruptura dos vínculos sociais, de preservação ou destrocamento das identidades individuais, de promoção ou de humilhação, de inclusão ou de exclusão”. Significa dizer, então, que dialeticamente falando, a

língua(gem) pode ajudar na manutenção do status quo, tanto quanto pode ajudar a rompê-lo. É justamente nesse ponto que entra a importância e urgência de uma Pedagogia da Variação Linguística nas escolas.

O professor Dante Lucchesi, em sua obra “Língua e Sociedade Partidas: a polarização sociolinguística do Brasil” (Lucchesi, 2015), afirma que as línguas não existem fora das sociedades humanas. Essa afirmação gera uma série de elementos que permitem o entendimento do título de sua obra: língua e sociedade partidas. O primeiro deles talvez seja o fosso social entre aquilo que os sujeitos falantes-pensantes-praticantes produzem e aquilo que a sociedade exige que esses mesmos sujeitos façam com sua língua materna. Trocando em miúdos, está-se falando daquilo que Willima (2024) denominou de “norma dos excessos e os excessos da norma”, ou seja, os excessos contidos no padrão normativo socialmente imposto³ que acabam por gerar novos excessos, inclusive esbarrando em comportamentos sociais. A esse último efeito, Bagno (2015) chama de Preconceito Linguístico, isto é, o movimento de rechaçar e ridicularizar a produção linguística do outro, excluindo-o e marginalizando-o por isso. Nas palavras de Lucchesi (2015, p. 18):

O estigma sobre as variedades de língua das populações pobres, excluídas do universo superior do letramento, atua de forma decisiva na construção de uma cosmologia estratificada e rigidamente hierarquizada, naturalizando as relações de dominação política e de exploração econômica. Dessa forma, os fatores sociais atuam como um importante mecanismo de reforço e sedimentação dos mitos, estereótipos, dogmas e preconceitos que plasmam a visão hegemônica de língua na sociedade.

Um outro aspecto explicativo do título gira em torno do que De Pietri (2018) chama de desigualdade de distribuição linguística. Segundo o autor, esse conceito se refere à forma como os recursos linguísticos (como a norma culta e a escrita padrão) são distribuídos de maneira desigual entre diferentes grupos sociais no país. Esse tipo de desigualdade é histórica e socialmente construído e está ligado às disparidades sociais, econômicas e raciais. Assim como a desigualdade de distribuição linguística está diretamente relacionada a disparidades socioeconômicas, a polarização sociolinguística, tomando emprestado o termo cunhado por Lucchesi (2015), também está. Isso se dá, entre outras coisas, pelo passado escravocrata, preconceituoso, violento e autoritário do país, muito bem discutido por Schwarcz (2019) e pelo próprio Lucchesi (2015). Esse passado, por sua vez, favorece a promoção e manutenção das desigualdades existentes no Brasil, refletindo-se explicitamente na produção e no comportamento (socio)linguístico dos sujeitos. Nas palavras de De Pietri (2018, p. 12):

As classes pobres se encontram, portanto, num processo de dupla dominação: em relação à língua, são estratificados com base num processo de desvalorização linguística em relação ao português brasileiro. No que se refere à cultura, são cobrados a se apropriar dos valores da elite, cifrados em escrita padrão e em norma culta, sem que possuam a priori a base gramatical e lexical para essa recepção, nem as referências para a compreensão dos produtos culturais que são simbolizados nessa norma e nesse padrão. Cumpre-se, de fato, a função que tem tido o Estado no Brasil como instrumento de poder das elites econômicas: esvaziar as possibilidades de atuação política das classes subalternas, o que favorece a permanência da subalternidade dócil.

Tal fato explicitado na citação acima está igualmente relacionado à ideia de que a sociedade brasileira vive assolada pelo preconceito linguístico e seus inúmeros mitos, conforme afirmam Bagno (2015) e Othero (2017). Alguns exemplos são: i) brasileiro não sabe português; ii) as pessoas sem instrução falam tudo errado; iii) o certo é falar assim porque se escreve assim; iv) a gramática do português não tem lógica; v) a língua dos índios é muito rudimentar; vi) todo mundo tem sotaque, menos eu; vii) o domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social; viii) ninguém fala o português

³A famosa “norma-padrão” da língua, com suas regras infundáveis, confusas e contraditórias.

correto, certo? ix) português é muito difícil; entre outros. Todos esses mitos de linguagem e o próprio preconceito linguístico, por sua vez, estão diretamente ligados aos preconceitos e às desigualdades sociais existentes no Brasil, de acordo com Andrade, Ribeiro e Santana (2012) e Bagno (2015).

Segundo Andrade, Ribeiro e Santana (2012, p. 3), “as diferenças de status social em nosso país explicam a existência do verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro que compõe a maior parte da população e os falantes da variedade culta [...] que é a língua ensinada na escola”. É por esse e outros motivos que as autoras afirmam, balizadas em Bagno (2015), que todo preconceito linguístico é, antes de tudo, social. Na esteira dos apontamentos feitos até aqui, é possível observar alguns dos muitos motivos que explicam os conflitos normativos existentes no Brasil. Andrade, Ribeiro e Santana (2012), Bagno (2007), Bagno (2013), Bagno (2015), Bortoni-Ricardo (2004), Bortoni-Ricardo (2005), De Pietri (2018), Faraco (2008), Lucchesi (2015) e Willima (2024) já denunciavam e permanecem denunciando, cada um/a a seu jeito, esse fato. Conforme afirma Faraco (2008, p. 87):

[...] a língua é uma realidade heterogênea e mutante. Os usos diferem e alteram. Nem mesmo a difusão fortemente institucionalizada da norma- padrão (como na França) consegue homogeneizar as normas sociais e estancar as mudanças. É inevitável que, com o passar do tempo, ocorram conflitos entre os usos e os instrumentos normativos, entre a norma culta/comum/standard e a norma gramatical, conflitos que, dependendo do contexto, podem desembocar em impasses.

É pensando na atenuação dos impasses mencionados por Faraco (2008) que as políticas linguísticas assumem um papel importantíssimo na/para a sociedade. Calvet (2002, p. 133) conceitua política linguística como sendo “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social”, estando diretamente ligada à ideia de planejamento linguístico, que segundo o próprio autor tem a ver com “a implementação concreta de uma política linguística, de certo modo, a passagem ao ato”. De acordo com Calvet (2007, p. 157), “as políticas linguísticas existem para nos recordar, em caso de dúvida, os laços estreitos entre línguas e sociedades”. No entanto, como o próprio Calvet (2007) aponta e Faraco (2019) reforça pensando na realidade brasileira, nem toda política linguística é progressista, isto é, benéfica para todo o conjunto da população.

Faraco (2019), a respeito das políticas linguísticas que o país já teve, afirma que uma das maiores políticas linguísticas em data do país (o Diretório dos Índios, de 1758) foi, na verdade, uma política excludente, que influenciou sobremaneira o comportamento linguístico do Brasil. Esse Diretório, segundo o autor, proibia o uso das línguas nativas de povos originários em favor da imposição da língua portuguesa, limitando o seu uso e obrigando esses povos a aprenderem o português a todo custo. Por se chocar frontalmente com o que estava sendo praticado na antiga colônia de Portugal (hoje Brasil), o Diretório foi revogado em 1798, embora a obrigatoriedade da LP tenha se mantido. Até a expulsão dos jesuítas do país em 1759, o português era apenas uma das línguas que circulavam no Brasil, sendo as mais utilizadas: a língua geral paulista e a língua geral amazônica (Faraco, 2019).

Por fim, cabe destacar que, na atualidade, uma outra política linguística contraditória e controversa é a própria BNCC, que exclui, por meio da Contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17, hoje Lei nº 14.945/24), a língua espanhola dos currículos escolares e coloca apenas o inglês como possibilidade de língua adicional obrigatória (Silva, 2018b). De acordo com Willima, Candido e Franzoso (2023), a exclusão do espanhol da Educação Básica pressupõe grande retrocesso no campo das políticas linguísticas/educacionais no Brasil. Nas palavras dos autores (Willima; Candido; Franzoso, 2023, p. 356), ao excluir o espanhol dos currículos, mantendo apenas o inglês, “o que realmente está sendo feito é abraçar a ideologia linguística dominante, que coloca o inglês como o único centro de possibilidades, silenciando as outras tantas línguas existentes” e, ao mesmo tempo, rasgar “a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, cujo texto afirma que todas as pessoas têm o direito inalienável de

aprender a(s) língua(s) de sua comunidade, além de todas as outras que tiver vontade”.

2 O papel da BNCC no ensino da língua portuguesa-brasileira: alguns apontamentos

O ano de 2016 foi muito emblemático para o Brasil por inúmeros motivos. Um dos mais impactantes, certamente, foi o Golpe Parlamentar disfarçado de impeachment perpetrado contra a ex-presidenta Dilma Rousseff (Antunes, 2020). O golpe, por sua vez, gerou uma série de eventos no país, dentre os quais cabe citar o processo de implementação de contrarreformas⁴, como a do Ensino Médio, a Previdenciária e a Trabalhista (Pelissari, 2023). Paralelamente a tudo isso, ocorria a construção da BNCC, que passou por profundas mudanças em decorrência da saída de Dilma e da entrada de Michel Temer na presidência (Aguiar; Dourado, 2018).

Segundo afirmam Aguiar (2018), Dourado e Siqueira (2019) e Gonçalves (2020), a BNCC, tal como passou a ser encarada a partir de 2016, após a mudança abrupta de governo, perdeu muito de seu caráter democrático, participativo e potencialmente benéfico para o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos escolares. De acordo com Aguiar (2018), o processo de construção da Base tornou-se apressado e antidemocrático, culminando na promulgação de uma versão da BNCC em 2017 que excluía o Ensino Médio, o que foi considerado inconstitucional, já que a Educação Básica compõe a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sem exceção (Brasil, 1996). Em 2018, a versão final foi publicada, mas enfrentou críticas por seu caráter autoritário e pela falta de consideração com relação às contribuições das audiências públicas (Albino; Araújo, 2019; Aguiar, 2018).

A BNCC, além dos tópicos pontuados acima, ainda possui algumas falhas, tais como: o enfraquecimento da EJA e das demais modalidades que compõem a Educação Básica (Aguiar; Dourado, 2018), o esvaziamento teórico-filosófico e a confusão de concepções no que concerne a determinados conceitos e temas dentro das áreas (Willima; Souza, 2023b), redução do Ensino Médio a apenas Língua Portuguesa e Matemática quando dispostas as respectivas habilidades, seguindo o que apregoa a Contrarreforma do Ensino Médio (Ramos; Paranhos, 2022; Silva, 2018a), dentre outras. Um último ponto a ser apresentado, embora haja inúmeros outros, diz respeito à centralidade da BNCC na ideologia da competência, conforme o termo adotado por Chauí (2014).

Segundo a autora mencionada, essa ideologia, herdeira da virada neoliberal, reforça a ideia apontada por Ramos (2005) de que bastaria, segundo a concepção de formação baseada nessa ideia, somente a aquisição de habilidades e competências específicas para dar conta da vida em sociedade e do mundo do trabalho. De acordo com Ramos (2005, p. 117), a pedagogia das competências “apoiase no pressuposto de que os saberes são construídos pela ação”, ou seja, a competência “caracteriza-se pela mobilização de saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptáveis e flexíveis, tais como análises, síntese, inferências, generalizações, analogias, entre outros”. Por meio dessa perspectiva, segue a autora, “o currículo passa a ser orientado pelas competências que se pretende desenvolver, e não pelos conteúdos a ensinar”. Nas palavras de Macedo (2018, p. 32):

Se esses sentidos circulam aqui e ali nos debates da BNCC, a noção de competência como “mobilização de conhecimentos (...), habilidades (...), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (MEC, 2017, p. 8) é materializada, ao longo do documento, como meta a ser atingida. Funciona, assim, como standard para avaliação e torna-se uma versão atualizada da velha racionalidade sistêmica que

⁴Conforme afirma Ramos (2019, P. 10, grifos nossos), “[...] preservamos o termo reforma para ações que possam beneficiar a classe trabalhadora, mesmo na condição de subordinação à classe dominante. **As medidas que vêm a partir da classe dominante e numa lógica não de concessões, mas que somente reforçam o seu poder com a ênfase no elemento da restauração, chamamos de contrarreformas**”.

sustenta a elaboração curricular técnica, especialmente bem desenvolvida nos EUA. [...] Não é à toa que as competências são formuladas, na BNCC, como comportamentos mais globais, depois são desdobrados em habilidades. Estas são descritas em termos comportamentais como aquilo que se espera do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar.

Nesse sentido, os conteúdos relacionados aos conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades perdem o seu espaço nos currículos escolares, com maior ênfase nos do Ensino Médio (Silva, 2018a). Ressalta-se, no entanto, que o principal problema da adoção desse ideário de formação reside no seu caráter anticientífico e modulador de comportamentos. A importância de os processos de ensino e aprendizagem adotarem uma perspectiva que compreenda e auxilie na formação humana integral dos sujeitos é, entre outras questões, permitir com que eles construam a sua autonomia intelectual e possam, de fato, receber formação adequada para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Outro ponto importante a ser observado com relação à centralidade nas competências é que, além de a BNCC se tratar de uma normativa obrigatória, ou seja, que deve nortear os Projetos Político-Pedagógicos, os currículos e os livros/materiais didáticos das instituições de ensino, ainda aprofunda a concepção de competências estendendo-a às competências socioemocionais, um dos carros-chefes da Base.

Como aponta Gonçalves (2020, p. 58), as competências socioemocionais são “apreendidas nas interações sociais e interpessoais, caracterizando-se pelos comportamentos, atitudes e valores que a pessoa pode expressar em um determinado momento, além de determinar a maneira como reagir nas situações”. A autora complementa dizendo que, ao que tudo indica, essas competências “configuram-se pelo disciplinamento psicológico, ou seja, o saber agir, saber ser e ter o comportamento, atitudes e valores considerados primordiais ao ‘mutável contexto mundial’, torna-se uma condição de sobrevivência” (Gonçalves, 2020, p. 59). Nesse sentido, fica evidente que a ideia principal da mobilização das tais competências socioemocionais é, em última instância, controlar o comportamento dos sujeitos que passarão pela escolarização básica e, caso dê certo, controlar os próprios sujeitos. Mobiliza-se, assim, um conjunto de competências que precisam ser desenvolvidas e exclui-se, no caminho, conhecimentos que de fato serão importantes para as pessoas. Ainda de acordo com Gonçalves (2020, p. 97):

Desenvolver competências socioemocionais representa a demanda histórica de um determinado período. Por isso, afirma-se que, essas, por sua vez, não rompem com o poder ideológico de subordinação e reprodução ao processo sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2009). Rompimento, certamente, não é o objetivo. As Competências Gerais da BNCC estão diluídas na concepção socioemocional. O conteúdo não é pensado para a apropriação do conhecimento científico. O objetivo é atingir o “projeto de vida”, ou seja, “Na proposta das competências, o que deve ser considerado é como eu vou usar a matemática para meu projeto de vida, para resolver problemas ou para meu autoconhecimento” (NOVA ESCOLA, 2018, p. 5).

Evidencia-se, então, o caráter doutrinador, autoritário, anticientífico e impositivo da BNCC, que por sua vez representa um dos maiores retrocessos em termos de políticas educacionais que o Brasil já teve em séculos de existência enquanto nação. Ainda que essa afirmação seja verdadeira e sustentada por autores e autoras tais como os/as já utilizados/as neste trabalho, não há consenso quanto ao caráter retrógrado da BNCC. O posicionamento que será sustentado aqui gira em torno da ideia de que a BNCC representa, no todo de sua concepção e construção, bem como de seu produto final, um grande retrocesso enquanto política educacional/curricular. No entanto, autores/as como Santana (2020), Souza (2020) e Willima e Souza (2023c) identificam, pontuam e explicitam, embora com ressalvas, os avanços que a Base possui, em especial no que diz respeito ao componente curricular Língua Portuguesa. Nas palavras de Santana (2020, p. 96):

[...] notamos que houve um avanço para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa com a implantação da BNCC, ao se propor um ensino de língua mais pautado na reali-

dade linguística do país e na inclusão dos gêneros discursivos/textuais/multissemióticos. É sinalizada a importância de que o ensino da língua portuguesa não tenha como foco o ensino da gramática normativa, mas sim que o/a aluno/a reflita sobre os usos da linguagem.

De acordo com a autora, um dos principais avanços da BNCC em relação ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa diz respeito à centralidade desse processo nos usos e funções da língua(gem), através dos mais variados gêneros textuais/discursivos, e não apenas no padrão normativo socialmente imposto⁵. Outros avanços igualmente importantes da Base são aqueles relativos aos debates sociais contemporâneos, em especial sobre raça/etnia, desigualdades, discriminações e preconceitos. No documento, esses temas aparecem, ainda que de forma indireta, em todas as grandes áreas; porém, não há aprofundamento e nem sustentação dessas temáticas em toda a Base, conforme será discutido na seção seguinte. Um bom exemplo da afirmação anterior é o esvaziamento em torno das discussões que concernem à gênero e sexualidade na BNCC.

Segundo Silva et al. (2020), a ideia de gênero numa perspectiva social, cultural, histórica e antropológica como se tem discutido contemporaneamente foi completamente excluída da BNCC, bem como aprofundamentos e detalhamentos sobre sexualidades e identidades sexuais e de gênero na espécie humana. De acordo com Sousa, Gomes e Willima (2024), esse processo de exclusão e esvaziamento foi ratificado pelo Movimento Escola “Sem” Partido (MESP), que por meio de emendas parlamentares fez com que fossem retiradas essas discussões do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e, posteriormente, da própria BNCC (embora, na primeira versão dela, ainda houvesse maiores apontamentos acerca dessas temáticas).

No que diz respeito propriamente ao ensino de LP, o documento está organizado da seguinte forma: no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a BNCC se divide em eixos (oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta e produção de textos) e campos de atuação (vida cotidiana, artístico-literário, vida pública e práticas de estudo e pesquisa para os anos iniciais, jornalístico-midiático, atuação na vida pública, práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário para os anos finais e para o Ensino Médio). Contudo, no Ensino Fundamental há habilidades específicas para os componentes curriculares, articulados às competências de forma implícita (sem mencionar diretamente a que competência se relaciona cada habilidade, embora seja possível fazer esse levantamento), o que não ocorre no Ensino Médio da mesma forma. Na última etapa da Educação Básica, as habilidades são vinculadas direta e explicitamente às competências, limitando-se a aprofundar alguns de seus pontos, deixando tantos outros de fora. Além disso, somente há descrição de habilidades para o componente curricular Língua Portuguesa, desconsiderando-se os outros campos do saber que compõem a grande área de Linguagens.

Cabe mencionar, ainda, que boa parte das habilidades e competências dispostas para Linguagens/Língua Portuguesa se relacionam, igualmente, a temáticas sociais como respeito e (re)conhecimento das diversidades humanas, respeito pelo outro e por si mesmo/a, combate a todas as formas de preconceito, entre outras. Não se trata apenas de conteúdos específicos de Língua Portuguesa ou qualquer outra linguagem, mas também temas sociais emergentes, associados diretamente ou não aos conteúdos próprios das Linguagens. No entanto, apesar da afirmação feita ser facilmente verificável no documento, Santana (2020, p. 96) afirma que, embora seja possível observar importantes avanços no documento relativos ao tratamento da língua portuguesa-brasileira nas escolas, a Base “reforça o monolingüismo da língua portuguesa e a escrita como lugar da norma de prestígio, portanto, como lugar de uma certa normatização, como já acontecia nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)”. A autora prossegue dizendo que “ainda que não seja o espaço do que prescreve a gramática, é o lugar da língua de prestígio” e, portanto, da língua legítima, “da língua de poder (Bakhtin, 2015), da língua única.

⁵Termo mais bem aprofundado e discutido em Willima (2024) e Willima e Souza (2023b).

Nesse sentido, a escrita é o espaço da normatização; não a norma das gramáticas tradicionais, mas a norma do bem escrever e do bem falar dos grupos de elite”.

Trocando em miúdos, pode-se perceber, a partir do que afirma a autora, que a BNCC, apesar de se apresentar sob um (falso) discurso funcionalista, reconhecendo a língua como um construto heterogêneo e variável, não sustenta esse posicionamento em todo o documento, na parte que diz respeito ao componente curricular Língua Portuguesa (Santana, 2020; Willima; Souza, 2023b). A esse respeito, Souza (2020, p. 91-93) pontua que, com a Base,

[...] o sujeito terá que deixar de lado todo o conhecimento que tem validade em si mesmo, para se dedicar apenas aos conhecimentos que servem utilitariamente para alguma finalidade na sociedade. [...] O conhecimento é assumido não mais como um bem público, comum, mas sobretudo como um bem comercializável, dado a estruturação e os códigos presentes na Base [...]. A visão é centrada na importância dos exames nacionais, das disciplinas consideradas “essenciais”, das “competências-chave”, das “qualificações básicas” ou dos “saberes fundamentais”, segundo uma visão amputada e fragmentada do currículo escolar [...]. Com esse pensamento, pode deixar o conteúdo de lado e criar uma educação por competências em que não tem mais sentido o conhecimento desinteressado e erudito, com fim em si mesmo, tendo, assim, apenas o conhecimento utilitarista, ou seja, voltado para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, fica evidente que a BNCC tenta se mostrar como um documento de caráter inovador, condizente com o que se tem de mais contemporâneo e avançado nos Estudos de Linguagem e nos Estudos Sociais aplicados ao Ensino de Línguas, mas a realidade é que tudo isso não passa de um discurso pomposo, que não se sustenta no decorrer de todo o documento, muito pelo contrário. A Base se contradiz em muitos momentos, especialmente quando o assunto é o tratamento da gramática nas aulas de língua portuguesa-brasileira, conforme muito bem apontam Brunieri (2022) e Santana (2020), e o da variação linguística, como afirmam Willima e Souza (2023b). Corroborando com essa discussão, Santana (2020, p. 95) pontua o seguinte:

A BNCC, ao colocar em evidência os estudos sobre a norma-padrão, revela, teoricamente, “um conflito na concepção de linguagem como ação dialógica, porque ignora a realidade sócio-historicamente construída pelos sujeitos que ocupam lugares sociais e falam a partir desses lugares” (SOUZA, 2019, p. 181). Sem dúvida, como afirma Souza (idem) “linearizar o conhecimento sobre a língua e sobre a norma-padrão significa reduzir o conhecimento a “bons usos”, tomando como padrão ou modelo uma língua idealizada cujas regras são de caráter prescritivo-normativo, tal qual as abordadas pelas gramáticas tradicionais”. Segundo a autora, “ainda que o documento oriente o estudo de “outras variedades”, fragiliza-se com o estabelecimento da norma-padrão e a listagem de conteúdos dissociados de práticas situadas de linguagem” [...].

Brunieri (2022), na esteira da citação supracitada de Santana (2020), afirma que a BNCC apresenta, indiscutivelmente, avanços em relação às políticas educacionais/curriculares pretéritas no que concerne ao ensino da Língua Portuguesa nas escolas. No entanto, conforme já se discutiu neste trabalho e será demonstrado na seção seguinte, esses supostos avanços são pontuais e não se sustentam em toda a Base. Pode até soar repetitivo e maçante voltar nessa afirmação recorrentemente, mas esse movimento é de extrema importância se se quer ratificar aquilo que a BNCC faz, com maestria, no componente curricular Língua Portuguesa: contradizer-se e posicionar-se como os demais documentos normativos fizeram em seu momento, isto é, pautando-se numa abordagem normativa, por vezes desconsiderando a língua(gem) em uso. A esse respeito, Brunieri (2022, p. 25) aponta que:

[...] a BNCC articula no ensino de Língua Portuguesa, de um ponto de vista macro, orientações pedagógicas e metodológicas distintas: de um lado o texto e de outro a frase como objeto de ensino. Essa articulação aparentemente harmoniosa agrada, em certo sentido, redes de escolas, mercado editorial de livros didáticos e de sistemas apostilados, bem como parte da sociedade e, principalmente, responsáveis pelos

estudantes que ainda consideram o ensino de língua dito tradicional como pertinente e satisfatório. Todavia, tal articulação, em um documento curricular de referência é negativa, pois desestimula mudanças no ensino de língua materna, seja em nível macro, pelos sistemas e redes de ensino, seja em nível micro, por professores ou profissionais educacionais. Permite-se, assim, a manutenção de práticas e propostas que vinham há mais de três décadas sendo desencorajadas e, paulatinamente, sendo revistas em processos de formação inicial e continuada de professores.

Com isso, observa-se que a BNCC, alinhada aos ditames neoliberais do mercado, tem concorrido para esvaziar, ainda mais, a formação dos sujeitos, considerando a forma como foi pensada e construída (Willima; Souza, 2023b). Certo é, no entanto, que há, no Brasil, forte resistência à implementação da Base tal como ela está formulada, o que contribui para que os problemas apresentados pelo documento não sejam tão sentidos pelas/os estudantes. Embora essa realidade seja verídica e facilmente observável em muitos cotidianos escolares, por orientar a produção de livros didáticos, de diretrizes curriculares, de projetos pedagógicos de curso, de projetos político-pedagógicos e dos cursos de formação docente, os problemas que a BNCC possui permanecem pungentes e interferindo, por vezes negativamente, por vezes positivamente, no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos escolares, em especial no que diz respeito ao componente curricular Língua Portuguesa, um dos mais importantes (se não o mais importante) do processo de escolarização dos sujeitos.

3 Resultados E Discussão

A BNCC, conforme foi visto na seção anterior deste trabalho, é um documento normativo que tem como principal objetivo orientar a construção dos currículos (escolares e de formação docente) e dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino do país. Sua organização, por sua vez, está estruturada da seguinte forma: uma introdução com as bases constitutivas e norteadoras do documento, competências gerais da Educação Básica, as etapas e suas especificidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), habilidades e competências de cada área (no caso do Ensino Médio, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática que têm suas habilidades e competências específicas) e habilidades e competência de cada componente curricular (no caso do Ensino Fundamental). Para os fins deste trabalho, não serão abordadas as questões relativas à Educação Infantil, por se tratar de uma etapa da Educação Básica não contemplada na formação do autor deste texto.

Para que seja possível compreender o que a BNCC diz em relação a temáticas sociais e ao tratamento da variação linguística em sala de aula, esta seção será organizada por meio da apresentação: i) de algumas competências gerais da Educação Básica, que se relacionem com o objetivo proposto para este trabalho; ii) das competências específicas de Linguagens do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que também estejam relacionadas ao objetivo aqui proposto; iii) do(s) contexto(s) em que os descritores escolhidos (Letramento, Letramento Crítico, Preconceito, Discriminação, Justiça Social, Racismo, Gênero, Sexualidade e Variação Linguística) aparecem na Base e, caso não apareçam, apresentar as possíveis explicações sobre as causas que levaram a esse apagamento.

Imagem 1 - Competências Gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Fonte: Brasil (2018, p. 9-10).

Imagem 2 - Competências Específicas de Linguagens do Fundamental

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

Fonte: Brasil (2018, p. 65).

Imagem 3 - Competências Específicas de Linguagens do Ensino Médio

2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Fonte: Brasil (2018, p. 490).

A partir da análise das competências expostas acima, é possível notar um evidente movimento da BNCC de abordar, ainda que de forma genérica e nem sempre explícita, temas sociais importantes para o processo de formação integral e crítica dos sujeitos. Boa parte dessas temáticas, como aquelas

relacionadas às diversidades humanas, às identidades dos indivíduos, ao respeito ao outro e aos direitos humanos, à empatia, às diferentes formas de expressões culturais e à luta contra toda forma de preconceito, estão diretamente ligadas aos direitos que o povo brasileiro vem conquistando a base de muita luta no decorrer das décadas, conforme afirmam Vieira et al. (2022). Considerando o passado (e, por vezes, o presente) emblemático do Brasil, fundado em autoritarismos, discriminações, exclusões e muita violência (Schwarcz, 2019), trabalhar com esses e outros temas em sala de aula se torna indispensável, bem como a presença deles nas políticas educacionais/curriculares brasileiras.

No entanto, como será visto no Quadro 1, a abordagem dessas temáticas não se sustenta em todo documento, que por vezes marginaliza e/ou exclui debates essenciais para os sujeitos escolares. A BNCC, por ser uma política construída num contexto de intensa polarização e crise social, econômica e política, especialmente quando se considera o golpe parlamentar perpetrado contra a ex- presidenta Dilma Rousseff (Campelo; Johann; Pereira, 2021), possui inúmeras contradições constitutivas, como a exclusão de modalidades da Educação Básica, em especial a Educação de Jovens e Adultos (Dourado et al., 2021), a apresentação de debates essenciais para a formação dos sujeitos, mas a não sustentação deles no decorrer do documento (Sousa; Gomes; Willima, 2024), o esvaziamento teórico- filosófico frequente na Base (Willima; Souza, 2023b), entre outras tantas. Nas palavras de Dourado e Siqueira (2019, p. 298-299):

O que se observa na BNCC é a defesa de um tipo de procedimento do ato de conhecer e do próprio conhecimento em si a partir de uma lógica instrumental [...]. [...] esse novo padrão de conhecimento utilitarista é apreendido e adquirido mediante a ação (saber fazer), a utilização (saber usar) e a interação (saber comunicar). O conhecimento é orientado por sua operacionalidade, funcionalidade [...] O conhecimento vai-se confundindo com a informação e o ato de conhecer vai ficando cada vez mais identificado com os procedimentos de documentação e acesso às informações. [...] Mas de qual conhecimento estamos falando na BNCC? Daquela que deve ser produzido a partir dos currículos também regulados e avaliados.

Com vistas a ratificar a afirmação de que as temáticas sociais não se sustentam em todo o documento da BNCC, alinhando-se aos apontamentos feitos por Dourado e Siqueira (2019) na citação acima, serão analisados os descritores escolhidos para este trabalho e o(s) seu(s) contexto(s) de aparecimento - ou a falta dele(s), a partir do Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 – Os descritores escolhidos e como eles aparecem na BNCC

| Descritores | Apontamentos |
|--------------------|---|
| Letramento | 48 entradas (a principal entrada de Letramento na BNCC tem a ver com o letramento da letra, na relação com a alfabetização, e com o uso e o trabalho com gêneros textuais/discursos em sala de aula. Além disso, Letramento também aparece em Matemática e em Ciências da Natureza) não há qualquer menção aos letramentos sociais. |
| Letramento Crítico | Nenhuma entrada. |
| Preconceito | 43 entradas (geralmente, as entradas deste termo se relacionam aos preconceitos de natureza geral, combate a quaisquer tipos de preconceitos, sem fazer menção, na maior parte dos casos, a tipos específicos de preconceito, entradas em outras áreas também, especialmente Humanas e Educação Física). |

Continua na próxima página

| Quadro 1 – continuação | |
|-------------------------------|--|
| Descritores | Apontamentos |
| Discriminação | 7 entradas (em diversas áreas e no sentido generalista, como o preconceito). |
| Justiça Social | 2 entradas (no sentido da formação dos sujeitos pensando a construção da justiça social, que a Base não diz o que significa) “Significante Vazio”. |
| Racismo | 3 entradas (em áreas variadas: Ciências da Natureza e Humanas). |
| Gênero | 320 entradas (nenhuma sobre gênero numa perspectiva social, cultural e histórica, de construção de parte da identidade dos sujeitos). |
| Sexualidade | 3 entradas (com ênfase em seu aspecto biológico/reprodutivo) “Significante Vazio”. |
| Variação Linguística | 14 entradas, aparecendo tanto na parte de fundamentação teórica de Linguagens, quanto na condição de competências ou habilidades específicas da área. Contudo, não contemplada em todo o documento no que concerne ao ensino de línguas. |

Fonte: Brasil (2018).

Feitas as primeiras observações a partir dos dados que constam no Quadro 1, é possível perceber algumas questões importantes e que, por sua vez, tornam a BNCC visivelmente contraditória: i) não há qualquer menção, por exemplo, aos chamados Letramentos Sociais (Lopes, 2004), que incluem o Letramento Racial, os Letramentos Críticos, o Letramento Feminista, o Letramento LGBTQIAPN+ e todos os outros tipos de letramentos que estão diretamente relacionados com as múltiplas identidades humanas e as práticas linguístico-sociais que esses tantos grupos produzem e reproduzem socialmente (Bueno, 2019), ainda que a Base aponte para a necessidade de mitigação de preconceitos e discriminações⁶; ii) tanto preconceito quanto discriminação aparecem de forma generalista na BNCC, sem fazer qualquer menção a formas específicas desses processos, como a LGBTfobia, o machismo/sexismo, a xenofobia e tantos outros, além de não se sustentar em outras partes do documento, aparecendo pontualmente na Base. Isso contradiz frontalmente as competências gerais e específicas do documento, já que muitas delas versam sobre essa temática. A única expressão discriminatória e preconceituosa que consta explicitamente na BNCC é, de fato, o racismo, embora ele apareça apenas em três momentos específicos.

Além do que já foi pontuado acima, cabe destacar outros pontos igualmente importantes. O primeiro deles diz respeito às entradas de “justiça social” e “sexualidade” na BNCC. No entendimento deste trabalho, ambos os conceitos podem ser caracterizados, na Base, como significantes vazios, seguindo as orientações conceituais de Laclau (2007) acerca do tema, já discutido neste trabalho. Esses conceitos são mobilizados muito pontualmente, apenas para cumprir com a legislação vigente (que

⁶Contradição fundamental já que a própria ideia de Letramentos(s), no documento, tem a ver, também, com a relação entre as práticas sociais e linguísticas dos sujeitos. Os trabalhos de Almeida (2022), Brum e Fuzer (2019), Nunes, Souza e Lima (2019) e Willima (no prelo), tratam muito bem desses aspectos.

prezava, por exemplo, pela ideia de justiça curricular⁷, que passa pelo lugar da justiça social⁸, da igualdade de distribuição dos conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades humanas etc.) e evitar maiores descontentamentos, em especial no que diz respeito à sexualidade. Silva et al. (2020), bem como Sousa, Gomes e Willima (2024), afirmam que a sexualidade aparece na BNCC apenas quando se fala em infecções sexualmente transmissíveis e na identidade homossexual, excluindo todas as outras identidades sexuais dos sujeitos, esvaziando a importância e urgência da luta contra a LGBT-fobia e aproximando a ideia de sexualidade tão somente a questões de ordem biológica, higienista e de comportamento moral. Esse movimento esvazia a concepção de sexualidade como produto social, biológico, antropológico, psicológico e histórico, para encaixar uma outra ideia no lugar, aproximando-se do conceito de significante vazio.

Por fim, mas não menos importante, resta desdobrar um pouco os dois últimos descritores utilizados nesta pesquisa: gênero e variação linguística. Quando se buscou por gênero, desejava-se encontrar a categoria social do gênero, ou seja, esse construto identitário histórica, social, cultural, psicológica e antropológicamente construído, que atravessa os sujeitos sociais de inúmeras formas (Silva et al., 2020). Homens, mulheres, pessoas não binárias, gêneros fluídos e as mais diversas identidades de gênero existentes era o que se esperava encontrar, mas nada disso consta na BNCC explicitamente. Gênero, no documento, refere-se tão somente aos gêneros textuais/discursivos, sejam digitais ou não, relacionados majoritariamente à grande área de Linguagens. Nas palavras de Sousa, Gomes e Willima (2024, p. 4):

[...] é possível perceber que a exclusão desses debates na BNCC nos indica a presença de uma forte onda conservadora nas políticas educacionais brasileiras, algo que tem o potencial de nos trazer incontáveis problemas, como a exclusão ainda maior das relações assimétricas de gênero presentes na nossa sociedade, das discussões sobre as múltiplas violências de gênero existentes, sobre os cuidados que devemos ter com o nosso corpo, sobre como as mulheres são representadas discursivamente e os impactos disso na vida delas, isso apenas pensando na categoria "gênero". Quando pensamos na sexualidade, a exclusão dessa temática se mostra igualmente problemática: deixamos de abordar as múltiplas identidades sexuais e de gênero existentes (que estão para além do binarismo socialmente imposto), de discutir sobre as incontáveis violências pelas quais a população LGBTQIAPN+ passa todos os dias de suas vidas, de debater sobre a importância de uma cultura do respeito ao outro e as suas singularidades, centralizando o foco tão somente nas questões reprodutivas/biológicas.

Já no que concerne à variação linguística, ela aparece na BNCC da forma clássica: relacionada aos tipos e modalidade de variação (regional, social, histórico, a nível fonético-fonológico, morfossintático, semântico-pragmático etc.), ao respeito pela diversidade linguística dos sujeitos e combate ao preconceito linguístico. No entanto, quando trata de conteúdos e habilidades diretamente relacionados à gramática normativa da língua, por exemplo, o documento desconsidera a abordagem variacionista, adotando, como de costume nas políticas educacionais/curriculares brasileiras, a perspectiva normativo-prescritiva em muitos desses momentos (Santana, 2020; Willima; Souza, 2023b). Esse movimento, por sua vez, torna a Base um documento extremamente contraditório no que diz respeito à concepção de língua(gem) que ela própria tenta sustentar em suas páginas, especialmente por ser o normativismo/prescritivismo uma abordagem (mais que) ultrapassada quando o assunto é o ensino das

⁷De acordo com Ponce e Leite (2019, p. 795), "por justiça curricular, toma-se uma concepção de currículo que reconheça as diversidades humanas; que se interesse por superar as várias desigualdades mantendo a valorização das diferenças; que promova um pensar crítico sobre o mundo; que valorize os diversos saberes das diferentes culturas; que se comprometa com um mundo inclusivo, justo e democrático; que não aceite como versão de qualquer fato, uma "história única". Ter na vida escolar uma experiência de respeito à dignidade e de construção de identidades democráticas é uma busca urgente

⁸Frangella (2020) critica a BNCC em decorrência de sua abordagem universalista e normatizadora que embora proponha justiça e equidade, tende a homogeneizar experiências e limitar a expressão de diferenças culturais, sociais e educacionais. Nesse sentido, a autora propõe uma visão de justiça mais aberta ao pluralismo e às disputas democráticas, reconhecendo a importância das diferenças na construção de políticas educacionais mais inclusivas.

normas gramaticais do português brasileiro, conforme afirmam Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004), Bortoni-Ricardo (2005), Di Pietri (2018), Santana (2020), Souza (2020), Willima (2024) e Willima e Souza (2023); (2023).

As exclusões, os silenciamentos e os esvaziamentos que foram pontuados até aqui geram o enfraquecimento das proposições de legislações como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Temas Transversais), adotados parcialmente pela BNCC; a Lei nº 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, já que esses temas são colocados na Base de forma marginal; e a Lei nº 14.986/2024, que inclui abordagens fundamentadas nas experiências e perspectivas femininas nos conteúdos curriculares, mas que não poderá ser devidamente implementada como deveria, haja vista a BNCC desconsiderar, completamente, discussões de gênero que envolvam questões sociais, culturais, históricas, psicológicas e antropológicas associadas às múltiplas identidades de gênero dos sujeitos sociais.

CONCLUSÃO

Os resultados encontrados neste trabalho apontam que a BNCC, apesar de indicar, nas competências gerais da Educação Básica e específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a importância do (re)conhecimento da diversidade linguística e social presente na sociedade brasileira, da mitigação de preconceitos e discriminações e de uma abordagem que considere as diversidades e os múltiplos letramentos nas aulas de língua portuguesa, não sustenta essa realidade em todo o documento, haja vista as habilidades nem sempre confluírem para/por esses caminhos. O maior exemplo disso é a variação linguística, que aparece muito discretamente em habilidades específicas e deixa de ser reconhecida em momentos nos quais deveria sê-lo.

A variação, assim como os demais temas, precisa ser abordada em diversos momentos das aulas de língua portuguesa, não apenas pontualmente, de forma marginal, como tem sido feito historicamente no Brasil. A realidade sócio-histórica, cultural e política brasileira existe e acontece cotidianamente na vida dos sujeitos e isso não pode ser ignorado, muito pelo contrário. Se o intuito é praticar aquilo que Bortoni-Ricardo (2005) chama de Pedagogia Culturalmente Sensível, que (re)conheça e respeite as diversidades linguístico-sociais dos sujeitos escolares, é urgente que a práxis docente em língua portuguesa-brasileira seja repensada e que as atuais políticas vigentes sejam revistas, em especial a BNCC, que tem se mostrado um documento contraditório, controverso e problemático, para dizer o mínimo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (ed.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto. *In*: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (ed.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- ALBINO, A. C. A.; ARAÚJO, R. P. A. Ser ou não ser um currículo? Contestações em torno da definição (anti)democrática da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 41, p. 243–272, 2019. ano 24, jan./abr. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1123>. Acesso em: 04 jan. 2025.
- ALKIMIM, T. M. Sociolinguística. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (ed.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1.
- ALMEIDA, A. P. Letramento Crítico na Base Nacional Comum Curricular: uma análise do componente Língua Portuguesa. **Revista Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, p. 40–64, 2022. Dossiê n. 8, ago. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/37894>. Acesso em: 04 jan. 2025.
- ANDRADE, G.; RIBEIRO, J.; SANTANA, I. O preconceito linguístico: discriminação social ou linguística? *In*: ANAIS do VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão-SE: UFS, 2012. São Cristóvão-SE/Brasil. 20-22 set. 2012.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BAGNO, M. **Dicionário Crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC - Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Acesso em: 04 jan. 2025. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- BRUM, M. H.; FUZER, C. Representações de letramento na BNCC para o Ensino Fundamental nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Língua Inglesa. **Revista Horizontes de Linguística**

Aplicada, n. 1, p. 161–184, 2019. ano 18. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/23513>. Acesso em: 04 jan. 2025.

BRUNIERI, H. T. S. Base Nacional Comum Curricular e Gramática: das controvérsias do currículo ao ensino de Língua Portuguesa. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 22, 2022. e1836. Disponível em:
<https://curriculosemfronteiras.org/vol22articles/brunieri.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2025.

BUENO, I. C. Letramentos Sociais: possibilidades de leitura, escolarização do letramento e construção de identidade. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, Vilha Velha, v. 8, n. 2, p. 60–71, 2019. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/saladeaula/article/view/601>. Acesso em: 04 jan. 2025.

CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno.

CALVET, L.-J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2002. Tradução de Marcos Marcionilo.

CAMPELO, C. L. F.; JOHANN, R. C.; PEREIRA, A. M. S. A Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio: uma crítica à luz do materialismo histórico. **Revista Gesto-Debate**, Campo Grande-MS, v. 21, n. 3, p. 31–64, 2021. jan./dez. Disponível em:
<https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17109>. Acesso em: 04 jan. 2025.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. São Paulo: Autêntica, 2014.

CRUZ, É. **Sociolinguística: Unidade 1 – História da Sociolinguística**. [S. l.: s. n.], 2023. Material didático da Pós-graduação lato sensu em Letras com Ênfase em Linguística da Faculdade Focus.

DE PIETRI, E. O ensino da língua portuguesa: das propostas e parâmetros à Base Nacional Comum Curricular. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1–26, 2021. jan./dez. Disponível em:
<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23935>. Acesso em: 04 jan. 2025.

DE PIETRI, E. O ensino de português no Brasil: as desigualdades da distribuição linguística. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1–30, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/5yGzHgWcTbprNh3k9KRjFpy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2025.

DOURADO, D. L. O. et al. Direito à Educação: a invisibilidade da EJA na BNCC. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES) – UEBS**, Itapetinga, v. 2, n. 1, p. 1–18, 2021. ISSN: 2763-5716. set./dez. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8489>. Acesso em: 04 jan. 2025.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291–306, 2019. mai./ago. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v35n2/2447-4193-rbpae-35-02-291.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2025.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (ed.). **Trabalho e Educação: Interloquções Marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019.

FARACO, C. A. **História do Português**. São Paulo: Parábola, 2019.

FARACO, C. A. **Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da História das Línguas**. São Paulo: Parábola, 2006.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FRANGELLA, R. C. P. Muitos como Um: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1–20, 2020. e75647. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HGLQSkbzfd9N3RktVzy6GMR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2025.

GONÇALVES, A. M. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos**. 2020. Diss. (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação).

LACLAU, E. Why do empty signifiers matter to politics? *In*: EMANCIPATION(S). London: Verso, 2007. p. 36–46.

LOPES, I. A. **Cenas de Letramentos Sociais**. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 212 f. Tese (Doutorado em Letras).

LUCCHESI, D. **Língua e Sociedade Partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

MACEDO, E. A base é a base. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (ed.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Barueri/SP: Atlas, 2021.

NUNES, M. B.; SOUZA, M. S. A.; LIMA, M. S. A BNCC sob a perspectiva do(s) letramento(s): uma análise do componente de Língua Inglesa. **Revista PERcursos Linguísticos**, Vitória-ES, v. 9, n. 22, p. 48–69, 2019. 2019/02. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/28230/20032>. Acesso em: 04 jan. 2025.

OTHERO, G. A. **Mitos de Linguagem**. São Paulo: Parábola, 2017.

PELISSARI, L. B. A reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. 1–15, 2023. e37056. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tNfT7jkd4WfXGDtYQWrFghf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2025.

PONCE, B. J.; LEITE, C. Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 794–803, 2019. jul./set. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45229/29947>. Acesso em: 04 jan. 2025.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (ed.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do Ensino Médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Revista Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022. jan./abr. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488/1095>. Acesso em: 04 jan. 2025.

RAMOS, M. N. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no Estado de Exceção. **Revista Nova Paideia**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 2–11, 2019. jan./jun. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/riep/article/view/11>. Acesso em: 04 jan. 2025.

SANTANA, A. N. Ideologias Linguísticas: uma breve análise da BNCC. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 74–100, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73228>. Acesso em: 04 jan. 2025.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, J. C. et al. Gênero e sexualidade na BNCC: uma análise sob a perspectiva freiriana. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 8, n. 2, p. 152–176, 2020. jul./dez. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12104/8470>. Acesso em: 04 jan. 2025.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1–15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2025.

SILVA, M. V. (Des)políticas Linguísticas no Brasil: a reforma do Ensino Médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na Educação Básica. **Revista Diálogos-RevDia**, v. 6, n. 2, p. 233–245, 2018. maio/ago. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5894/pdf>. Acesso em: 04 jan. 2024.

SOUSA, H. M. B. A.; GOMES, L. A. N.; WILLIMA, K. G. Diversidades, Currículos e Conservadorismo: uma análise do esvaziamento das discussões sobre gênero e sexualidade na BNCC. *In*: ANAIS do II Seminário de Educação, Diversidade e Direitos Humanos. [S. l.: s. n.], 2024.

SOUZA, S. S. **Uma análise glotopolítica da concepção de língua(gem) no componente de língua portuguesa da Base Nacional Comum Curricular**. 2020. Diss. (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras).

VIEIRA, K. M. et al. Os temas transversais na Base Nacional Comum Curricular: da legislação à prática. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro/SP, v. 32, n. 65, p. 1–121, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15719>. Acesso em: 04 jan. 2025.

WILLIMA, K. G. A norma dos excessos e os excessos da norma: limites e fronteiras entre a desigualdade linguística e as desigualdades sociais. **Revista FT**, v. 28, n. 134, p. 1–23, 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-norma-dos-excessos-e-os-excessos-da-norma-limites-e-fronteiras-entre-a-desigualdade-linguistica-e-as-desigualdades-sociais/>. Acesso em: 04 jan. 2025.

WILLIMA, K. G. Letramento Sociolinguístico e BNCC: alguns apontamentos acerca de um ensino de língua materna (socio)linguisticamente orientado. *In*: ANAIS da VII Semana Acadêmica de Letras da UEMA. [S. l.: s. n.], no prelo.

WILLIMA, K. G.; CANDIDO, G. C.; FRANZOSO, I. C. F. A Contrarreforma (golpista) do Ensino Médio e suas implicações para estudantes de Letras - Espanhol. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, São José, v. 5, n. 4, p. 344–362, 2023. Edição Especial. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/723/686>. Acesso em: 04 jan. 2025.

WILLIMA, K. G.; SOUZA, S. S. Isso não existe no português: uma análise das estruturas variáveis da língua, suas repercussões midiáticas e o papel da educação (linguística) nesse processo. *In*: ANAIS do IX Congresso Nacional de Educação. [S. l.: s. n.], 2023. 2023a.

WILLIMA, K. G.; SOUZA, S. S. O esvaziamento teórico-filosófico presente em documentos oficiais como estratégia de alienação por parte do capital: o (não) ensino de variação linguística na BNCC em perspectiva. **Revista Anhanguera**, n. 1, 2023. jan./jun. 2023b.

WILLIMA, K. G.; SOUZA, S. S. Transpondo os Muros da Discriminação e do Preconceito Linguísticos: uma análise do (não) ensino de variação linguística em sala de aula. *In: VIEIRA, S. R. et al. (ed.).* **Varição linguística, ensino e interfaces: resultados e propostas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. 2023c.