

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO “CARLOS ALBERTO REYES
MALDONADO”**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD

**O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, A TRANSLINGUAGEM E OS
DOCUMENTOS OFICIAIS: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DISCURSIVA**

CÁCERES-MT

2023

SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD

**O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, A TRANSLINGUAGEM E OS
DOCUMENTOS OFICIAIS: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DISCURSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística - PPGL, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de Concentração: Estudo de Processos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Estudo de Processos Discursivos

Orientadora: Professora Dra. Eni Puccinelli Orlandi.

CÁCERES-MT

2023

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

N139o NAEDZOLD, Simone De Sousa.
O Ensino de Línguas Estrangeiras, a Translinguagem e os Documentos Oficiais Uma Análise da Perspectiva Discursiva / Simone de Sousa Naedzold - Cáceres, 2024.
281 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso (Tese/Doutorado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Doutorado) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024.
Orientador: Eni Puccinelli Orlandi

1. Análise de Discurso. 2. Línguas Estrangeiras. 3. Translinguagem. 4. Bncc. I. Simone de Sousa Naedzold. II. O Ensino de Línguas Estrangeiras, a Translinguagem e os Documentos Oficiais: Uma Análise da Perspectiva Discursiva.
CDU 81'02

SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD

**O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, A TRANSLINGUAGEM E OS
DOCUMENTOS OFICIAIS: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DISCURSIVA**

BANCA DE DEFESA

Professora Doutora Eni Puccinelli Orlandi
Orientadora – PPGL/UNEMAT

Professora Doutora Maristela Cury Sarian
Avaliadora Interna – PROFLETRAS/UNEMAT

Professora Doutora Cristinne Leus Tomé
Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT

Professora Doutora Débora Raquel Hettwer Massmann
Avaliadora Externa – UFAL

Professora Doutora Greciely Cristina da Costa
Avaliadora Externa - UNICAMP

Professor Doutor Paulo Cesar Tafarello
Avaliador Interno (Suplente) - UNEMAT

APROVADA EM: 15/12/2023

DEDICATÓRIA

Dedico a escrita desta Tese a Deus, pelas forças, pelas provas, por me manter em pé diante de tantas adversidades, de tantas provações, hoje vivo o Kairos;

Ao meu esposo Velci, que, muitas vezes, tinha tudo para desistir, mas ficou ali, firme, forte, minha base, minha rocha, minha vida. Para você meu eterno amor;

Aos meus filhos Mariana e Júlio César que me mostraram que suas ações e as ações alheias podem despertar os sentimentos mais profundos, mais lindos e mais fortes;

Aos meus pais José (in memoriam) e Santana que sofrem e sofreram as mais duras penas pelas ações e atitudes de seus filhos e, mesmo assim, estão lá;

À minha irmã Susana que consegue lidar com as situações diárias com carinho e força de Deus e sem saber me fortalece, porque suas ações me tranquilizam e me dão forças para seguir;

Aos demais irmãos, por estarem comigo nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

À minha mais querida Professora e Orientadora Doutora Eni Puccinelli Orlandi, pelas leituras em conjunto, pelas indicações de leitura, pelo carinho, por ter acreditado em meu estudo, pela paciência nesses quatro anos. Muito obrigado pelas profundas mudanças que nossas reflexões me proporcionaram; por seu ensinamento e paciência para comigo. São marcas que o tempo jamais vai apagar. Minha gratidão eterna.

À Professora Doutora Cristinne Leus Tomé, por te me acolhido em seu grupo de estudos e apresentado Eni Puccinelli Orlandi, Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. Meu carinho e admiração, sempre.

Às Professoras Doutoras Olímpia Maluf-Souza e Freda Indursky por aceitarem contribuir com meu crescimento intelectual e profissional participando da banca de qualificação. Serão eternas em minhas orações e lembranças.

Às Professoras Doutoras Eni Puccinelli Orlandi; Débora Massmann; Cristinne Leus Tomé; Maristela Cury Sarian; Greciely Cristina da Costa e ao Professor Doutor Paulo Cesar Tafarello, por participarem de minha banca de defesa, pela paciência e carinho nas orientações. Marcados na minha história, no acontecimento mais lindo da minha vida. Uma memória eterna.

Aos profissionais que atuam na Unemat/Cáceres, especialmente ao Douglas do PPGL, pelas orientações e informações e por ter aguentado as minhas perguntas quase diárias;

À professora Doutora Silvia Nunes, pelos esclarecimentos, pela paciência e pelo exemplo;

Ao Itamar Bressan, da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso, pelas prontas respostas às minhas dúvidas e inquietações e por ter me enviado os Documentos de Referência Curricular Ensino Médio (Introdução, Linguagens e Propostas Eletivas) depois que os mesmos foram aprovados pela Conselho Estadual de Educação em 2022;

Aos colegas de Mestrado ProfLetras – Turma III – *Campus* de Sinop, pela parceria, pelos aprendizados, pelos estudos e por todos os cafés que compartilhamos. Obrigada pela Sagrada Família;

Aos colegas de Doutorado do grupo de whatsapp PPGL e das aulas *online* que me ajudaram com materiais, carinho, forças e compartilhamento de vidas;

Às minhas queridas colegas/amigas de vida e de publicações/produções Cristinne Leus Tomé; Débora Pereira Lucas Costa e Luciane Lucyk por todos os dias de carinho, de incentivo, de colaboração e de companheirismo;

Ao Wagner Faquinetti, colega que conheci nas aulas de doutorado e se tornou pessoa querida para a minha vida. A você Wagner, meu carinho e orgulho;

À Professora mestra Franciane Gobbi que, quando precisei, estava lá para me ajudar em 2007 com as atualizações do lattes e outras ações as quais serei eternamente agradecida;

Aos colegas profissionais da educação que me incentivaram a cada dia que passamos juntos a buscar mais conhecimentos e mais formação acadêmica;

Aos estudantes que compõem e compuseram minhas turmas de atribuição e regência na Educação Básica por me mostrarem o quanto a formação acadêmica é necessária para compreender e apoiar e/ou (re)orientar suas ideias e as minhas;

Aos meus cunhados Cleonice, por quem nutro enorme admiração e amor, e Marcelo por terem me aturado nos tempos de faculdade, considerando minha presença nos fins de semana, estudando textos sobre Clarice Lispector e A Hora da Estrela; digitando com cata grãos. Com carinho, aturaram minha ignorância, minha pobreza, minha quase nenhuma possibilidade de terminar o curso de Letras na Universidade Federal de Santa Catarina. Pela atitude de vocês, alcanço mais um degrau. Gratidão eterna;

Às minhas cunhadas Clarici, Rose, e à minha sobrinha Sofia, por serem guerreiras, por não desistirem, por serem exemplos de força e fé. Vocês, junto com Cleo, Marcelo, Alemão, Lovaine, Luis e João formam a família que sempre quis ter. Amo vocês.

Aos professores de Mestrado ProfLetras, principalmente, Leandra Ines Seganfredo Santos (Minha querida orientadora), Albina Pereira de Pinho e Neusa Inês Philippsen por lerem minhas escritas, me auxiliarem na construção de conhecimentos diversos sobre a Língua, a Linguagem, a Tecnologia. Obrigada pela parceria nas produções e por me orientarem com carinho. Gratidão;

À Unemat, *campus* de Sinop, pela oportunidade do Mestrado, pois sem este não teria seguido adiante;

À Unemat, *campus* de Cáceres, pela oportunidade do Doutorado;

Aos professores Eni Orlandi, Eduardo Guimarães, Valdir Silva (in memoriam), Ana Maria Di Renzo, Silvia Regina Nunes, Antonio Carlos Santana de Souza; Flávio Roberto Gomes Benites, Paulo Cesar Tafarello, Taisir Mahmudo Karim, Marcos Luiz Cumpri, Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira, Albano Dalla Pria, Elizangela Patricia Moreira da Costa, Jocineide Macedo Karim, Fernando Jesus da Silva; que me mostraram, cada um a seu modo, como o estudo é importante e como cada um contribuiu para meu crescimento pessoal e profissional;

À Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso por respeitar o meu direito e conceder o usufruto de Licença Qualificação para dedicação aos estudos.

Na minha alma ignóbil e profunda registo, dia a dia, as impressões que formam a substância externa da minha consciência de mim. Ponho-as em palavras vadias, que me desertam desde que as escrevo, e erram, independentes de mim, por encostas e relvados de imagens, por áleas de conceitos, por azinhagas de confusões. Isto de nada me serve, pois nada me serve de nada. Mas desapoquento-me escrevendo, como quem respira melhor sem que a doença haja passado.

Há quem, estando distraído, escreva riscos e nomes absurdos no mataborrão de cantos entalados. Estas páginas são os rabiscos da minha inconsciência intelectual de mim. Traço-as numa modorra de me sentir, como um gato ao sol, e releio-as, por vezes, com um vago pasmo tardio, como o de me haver lembrado de uma coisa que sempre esquecera.

Quando escrevo, visito-me solenemente. Tenho salas especiais, recordadas por outrem em interstícios da figuração, onde me deleito analisando o que não sinto, e me examino como a um quadro na sombra.

Fernando Pessoa

RESUMO

O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, A TRANSLINGUAGEM E OS DOCUMENTOS OFICIAIS: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Esta tese liga-se à área de concentração Estudos de Processos Linguísticos, na linha de pesquisa Estudos dos Processos Discursivos, no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) Unemat, Cáceres, Mato Grosso. Apresenta-se como temática o ensino de línguas estrangeiras, a translanguagem e os documentos oficiais: uma análise da perspectiva discursiva, a fim de auxiliar na construção de saberes discursivos de professores e estudantes de línguas estrangeiras. Surgiu do interesse em compreender as discursividades materializadas nas práticas e, mais especificamente, como a materialidade da língua se desenvolve e faz sentido em condições de produção de práticas translíngues em sala de aula. Os procedimentos teóricos que a subsidiam no nível metodológico e analítico são os conceitos de discurso, efeitos de sentido, condições de produção advindos da Análise de Discurso Materialista considerando os estudos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi; da pedagogia translíngua com Zolin-Vesz, de polilinguismo e de polissemia com Eni Orlandi e multilinguismo, translanguagem com García, dentre outros. Pretende-se relatar, mapear, identificar, compreender e analisar práticas discursivas em movimento nas escolas. Espera-se contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, visando o aprimoramento e o enfrentamento dos desafios contemporâneos de se ensinar línguas. O *corpus* será composto de entrevistas com estudantes e professores de língua estrangeira, e, também, por parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que se refere à língua estrangeira dos Ensinos Fundamental e Médio; das sete Constituições Brasileiras e das três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), além da Lei n. 13.415/2017 que promove a substituição de língua estrangeira moderna por Língua Inglesa. Apresenta-se uma análise sobre as línguas estrangeiras estudadas e presentes no currículo de escolas brasileiras que mostram como a BNCC, ao colocar a Língua Inglesa como a língua estrangeira moderna oficial do Brasil, fomenta o apagamento das demais línguas, modificando, inclusive, a LDBEN que apontava línguas estrangeiras e não apenas Língua Inglesa como componente curricular. Conclui-se que os responsáveis pela educação no governo federal e os redatores da BNCC ao trocarem língua estrangeira por Língua Inglesa intensificam o monolinguismo, unificam um desfavor à educação brasileira e aprofundam ainda mais os estigmas existentes com relação às demais línguas, sejam elas as Espanhola, Francesa, por exemplo, e também outras como Baniwa, Talien, Pomerano, etc. que são cooficiais em municípios brasileiros e que podem ser ensinadas e estudadas como línguas estrangeiras. Neste sentido, as práticas translíngues, observadas em professores e estudantes da rede estadual de educação de Sinop, Mato Grosso, se configuram como práticas discursivas diárias compatíveis com o multilinguismo ou polilinguismo.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso. Línguas Estrangeiras. Translanguagem. BNCC.

ABSTRACT

THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES, TRANSLANGUAGE AND OFFICIAL DOCUMENTS: AN ANALYSIS FROM THE DISCURSIVE PERSPECTIVE

This thesis is linked to the concentration area Studies of Linguistic Processes, in the line of research Studies of Discursive Processes, in the Postgraduate Program in Linguistics (PPGL) Unemat, Cáceres, Mato Grosso. The theme is the teaching of foreign languages, translanguaging and official documents: an analysis of the discursive perspective, in order to assist in the construction of discursive knowledge of teachers and students of foreign languages. It arose from the interest in understanding the discursivities materialized in practices and, more specifically, how the materiality of language develops and makes sense under conditions of production of translingual practices in the classroom. The theoretical procedures that support it at the methodological and analytical level are the concepts of discourse, effects of meaning, conditions of production arising from Materialist Discourse Analysis considering the studies of Michel Pêcheux and Eni Orlandi; Translingual Pedagogy with Zolin-Vesz, polylingualism and polysemy with Eni Orlandi and multilingualism, translanguaging with García, among others. The aim is to report, map, identify, understand and analyze discursive practices in movement in schools. It is expected to contribute to the development of pedagogical strategies, aiming to improve and face the contemporary challenges of teaching languages. The corpus will be composed of interviews with foreign language students and teachers, and also by the National Common Curricular Base (BNCC) with regard to the foreign language of Elementary and Secondary Education; of the seven Brazilian Constitutions and the three Laws of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN), in addition to Law no. 13,415/2017 which promotes the replacement of modern foreign languages with English. An analysis of the foreign languages studied and present in the curriculum of Brazilian schools is presented, showing how the BNCC, by placing English as the official modern foreign language of Brazil, encourages the erasure of other languages, even modifying the LDBEN which highlights foreign languages and not just English as a curricular component. It is concluded that those responsible for education in the federal government and the editors of the BNCC, by exchanging a foreign language for English, intensify monolingualism, unify a disadvantage to Brazilian education and further deepen existing stigmas in relation to other languages, be they Spanish, French, for example, and also others such as Baniwa, Talién, Pomerano, etc. which are co-official in Brazilian municipalities and which can be taught and studied as foreign languages. In this sense, translingual practices, observed in teachers and students in the state education network of Sinop, Mato Grosso, are configured as daily discursive practices compatible with multilingualism or polylingualism.

KEYWORDS: Discourse Analysis. Foreign languages. Translanguage. BNCC.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AML	Academia Matogrossense de Letras
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
Arena	Aliança Renovadora Nacional (Partido Político) – Atual União
ASCL	Academia Sinopense de Ciências e Letras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CD	Compact Disc
CEE-MT	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
Cefapro	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CEP-MT	Comitê de Ética em Pesquisa de Mato Grosso
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CNRS	Centro Nacional de Pesquisas Científicas
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CP	Condições de Produção
CPC	Conselho Pastoral Comunitário
CPP	Conselho Pastoral Paroquial
DISSEFA	O Discurso da Sustentabilidade no Setor Extrativista da Floresta Amazônica
DP	Discurso Pedagógico
DRC-MT	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
DRE	Diretoria Regional de Educação
E1	Estudante 1
E2	Estudante 2
E3	Estudante 3
E4	Estudante 4
E5	Estudante 5
EEDIEB	Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GEDEL	Grupo de Pesquisa, Educação e Estudos em Linguagem
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
IPOL	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua estrangeira
LEITURAS	Leituras Urbanas e suas Materialidades Discursivas Socioambientais no Norte de Mato Grosso
LEM	Língua Estrangeira Moderna

Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSKB	Língua de Sinais Ka'apor Brasileira
MDB	Movimento Democrático Brasileiro (Partido Político)
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MECE	Ministro Extraordinário da Comunhão Eucarística
Mercosul	Mercado Comum do Cone Sul
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MT	Mato Grosso
OCN	Orientação Curricular Nacional
P1	Professor 1
P2	Professor 2
P3	Professor 3
P4	Professor 4
P5	Professor 5
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PCN+	Parâmetro Curricular Nacional +
PCNEM	Parâmetro Curricular Nacional Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento Escolar
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROS	Partido Republicano da Ordem Social (Partido Político)
RAE	Real Academia Española
RGA	Revisão Geral Anual
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Discursiva
SEDUC- MT	Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso
Sigeduca	Sistema Integrado de Gestão Educacional
Sinop	Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná
SINTEP- MT	Sindicato dos trabalhadores e das trabalhadoras do Ensino Público de Mato Grosso
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unemat	Universidade do Estado de Mato Grosso
Unipop	Universidade Popular
Usaid	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Base Nacional Comum Curricular – INEP	102
Figura 02	Tópicos do INEP sobre as competências gerais para a Educação Básica	105
Figura 03	10 Competências gerais da BNCC para a Educação Básica	106
Figura 04	Estrutura geral da BNCC, 2018	108
Figura 05	Direito de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil	110
Figura 06	Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	111
Figura 07	Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	112
Figura 08	Competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental	115
Figura 09	Competências específicas de Linguagens para o Ensino Médio	116
Figura 10	Línguas cooficiais em municípios brasileiros, 2021	130
Figura 11	BNCC. Ensinos Fundamental e Médio – Linguagens	134
Figura 12	Descrição do Código Alfanumérico da BNCC	158
Figura 13	Demonstrativo de habilidades de Língua Portuguesa – Anos Iniciais	159
Figura 14	Demonstrativo de habilidades de Matemática – Anos Iniciais	160
Figura 15	Demonstrativo de habilidades de Geografia – Anos Iniciais	160
Figura 16	Descrição das áreas – Anos Finais	164
Figura 17	Distribuição de carga horária nas escolas de Ensino Médio de tempo parcial	167
Figura 18	Distribuição de carga horária nas escolas de Ensino Médio de tempo integral	167
Figura 19	Distribuição de carga horária nas escolas de Ensino Médio de tempo integral com detalhamento da carga horária do Itinerário Formativo	168
Figura 20	Quadro geral do Ensino Médio da BNCC	169
Figura 21	Caderno Pedagógico, 6º ano, Ensino Fundamental – SEDUC-MT	178
Figura 22	Caderno Pedagógico Professor Ensino Fundamental Língua Portuguesa – Anos Finais	181
Figura 23	Professores efetivos por componente curricular. Mato Grosso, 2022	193
Figura 24	Professores interinos – área de Linguagens, Mato Grosso, 2022	193

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
------------------------	-----------

CAPÍTULO I

PERCURSOS DISCURSIVOS: A CONSTITUIÇÃO DOS <i>CORPUS</i>	34
--	-----------

1.1 Definição e trabalho com práticas translíngues	38
--	----

CAPÍTULO II

ANÁLISE DE DISCURSO: (RE)(DES)ENCONTROS NA LINGUAGEM	43
---	-----------

2.1 Dos fundamentos aos desdobramentos na Análise de Discurso	46
---	----

2.2 A Análise de Discurso	48
---------------------------------	----

2.3 Língua, linguagem, monolinguismo, bilinguismo, multilinguismo, polilinguismo	63
--	----

2.4 Translinguagem.....	70
-------------------------	----

CAPÍTULO III

O CURRÍCULO NACIONAL	85
-----------------------------------	-----------

3.1 Retrospecto histórico da educação no Brasil	85
---	----

3.2 Base Nacional Comum Curricular – BNCC	101
---	-----

3.3 O discurso na BNCC, nas Constituições Brasileiras e nas LDB	118
---	-----

3.4 As nomenclaturas das línguas estrangeiras nas Constituições e nas LDBEN	125
---	-----

3.5 Análise das Constituições Brasileiras com relação às línguas estrangeiras	136
---	-----

3.6 BNCC e a orientação para o ensino de línguas	142
--	-----

CAPÍTULO IV

DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO GROSSO	151
---	------------

4.1 Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso – Concepções	151
---	-----

4.2 Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso – Anos Iniciais	157
--	-----

4.3 Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso – Anos Finais	161
--	-----

4.4 Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Médio	165
---	-----

4.5 Caderno Pedagógico Ensino Fundamental Anos Iniciais – Linguagens	171
--	-----

4.6 Caderno Pedagógico Ensino Fundamental Anos Finais – Línguas Inglesa e Espanhola ..	176
--	-----

4.7 Caderno Pedagógico Professor Ensino Fundamental Anos Finais – Língua Portuguesa ..	180
--	-----

4.8 Os livros didáticos e as práticas translíngues	184
--	-----

CAPÍTULO V

O CURRÍCULO EM MATO GROSSO: O QUE DIZEM PROFESSORES E ESTUDANTES	192
---	------------

5.1 Descrição geral das Escolas Estaduais nas quais foram realizadas as entrevistas.....	196
--	-----

5.1.1 Escola Estadual Enio Pipino	196
---	-----

5.1.2 Escola Estadual São Vicente de Paula	198
--	-----

5.1.3 Escola Estadual Professora Edeli Mantovani	200
--	-----

5.1.4 Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Benedito Santana da Silva Freire	201
---	-----

5.2 Apresentação e análise dos dados das entrevistas	204
--	-----

5.2.1 Questões para professores	205
---------------------------------------	-----

5.2.2 Questões para estudantes	229
--------------------------------------	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	237
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	249
--------------------------	------------

Anexo I - Parecer consubstanciado do CEP-MT n. 5472.369/2022	275
--	-----

Anexo II – Ata de defesa 15.12.2023	279
---	-----

Apêndice I – Questões para professores e estudantes	280
---	-----

INTRODUÇÃO

Logo pensei de escovar palavras.
Porque eu havia lido em algum lugar
que as palavras eram conchas de clamores antigos.
Eu queria ir atrás dos clamores antigos
que estariam guardados dentro das palavras.
Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo
muitas oralidades remontadas
e muitas significâncias remontadas.
Eu queria então escovar as palavras
para escutar o primeiro esgar de cada uma.
Para escutar os primeiros sons,
mesmo que ainda bígrafos.

Manoel de Barros

Estes escritos e reflexões são resultados de inquietações de minha prática docente em sala de aula. Para atuar com estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio, que são altamente questionadores dos mais variados assuntos, é preciso estar sempre à frente, interrogar seus questionamentos primeiro, buscar subsídios para poder responder a eles com carinho e conhecimento. E, não só isso, rever as práticas metodológicas, as novas pesquisas na área de atuação, é uma constante que não pode ser relegada.

Sempre fui inquieta em relação aos estudos. Não sabia e não sei ficar sem estar vinculada a um curso. Como filha de pescadores e agricultores do interior do litoral de Santa Catarina, minhas inquietações começaram na escola do campo em que estudava, quando recebia material didático que as escolas urbanas descartavam, ou seja, o que era lixo, servia de base para os estudos meus e de meus colegas. Sempre pensei que um dia ia estudar em livro novo, com os professores que escreviam os livros e minha professora Arina dizia, então estuda bastante, leia muito, não para de estudar. E isso me angustiava, pois, meus pais diziam que, antes do estudo, vem a comida na mesa. De uma família de 7 irmãos, numa situação de pobreza extrema, precisei trabalhar como empregada doméstica a partir dos 13 anos, para me sustentar. Onde nasci, tinha aula até a 4ª série, hoje nem isso tem. Com muito custo, em outra cidade, depois de alguns anos sem estudar, recomecei pelo Projeto LOGOS II. Faltando apenas uma disciplina para terminar o Ensino Fundamental, por questões de trabalho e sobrevivência, abandonei o LOGOS II. Mudei de cidade de novo. Terminei Ensinos Fundamental e Médio em

supletivo em Escola Particular, até hoje não entendo como isso se deu – de ter estudado em escola particular – penso que era a vontade de seguir estudando.

A Graduação em Letras – Línguas Espanhola e Portuguesa e Literaturas Portuguesa, Brasileira e Espanhola – na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) me mostrou possibilidades na aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) que me fizeram e fazem questionar o porquê de muitos estudantes não aprenderem outros idiomas, além de sua língua materna. O que faltava ou falta para isso, considerando que os questionamentos em relação a este tema ainda prevalecem?

Na Especialização, compreendi que era necessário buscar mais. Ir além dos conceitos sobre didática. O que estava aprendendo ainda não fazia sentido quando tinha em minha frente de 600 a 700 estudantes por semana com os mais diferentes níveis intelectuais.

O Mestrado veio 10 anos depois da Especialização. A parada foi necessária para cuidar de dois filhos pequenos. Fiz Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, o que me fez entender que, para quem está em sala de aula, este era o curso mais apropriado. No entanto, os textos lidos, as aulas com professores doutores com estudos em diferentes áreas de concentração e linhas de pesquisa, não suprimam minhas inquietações em relação ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras na Educação Básica, pois o foco era a Língua Portuguesa.

Para cumprir os créditos, segui o caminho dos letramentos e dos multiletramentos e, com a teoria dialógica de Bakhtin, investiguei como os gêneros discursivos memes e fanzines têm se mostrado como recursos no planejamento de atividades de leitura e escrita, e mostrei o processo de elaboração, desenvolvimento e conclusões de uma intervenção pedagógica com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação e diferentes metodologias.

A elaboração da dissertação intitulada *Produção textual com uso de gêneros memes e fanzines no desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental* (Naedzold, 2018) revelou que o caminho era a pesquisa, mas os teóricos pesquisados – Bakhtin (2011); Rojo (2009, 2012, 2013); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Bortoni-Ricardo (2004, 2008) – ainda não me davam a certeza do caminho a percorrer.

Do mesmo modo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em elaboração (Brasil, 2016; 2017), as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (Mato Grosso, 2012) e os Documentos de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT) (Mato Grosso, 2018a), em elaboração, mostravam um possível caminho, mas faltava a base teórica.

Foi preciso buscar novas leituras, outras possibilidades. Em 2017, ainda no Mestrado, descobri um grupo que estudava Análise de Discurso pecheuxiana. Não conhecia a teoria, mas, exatamente por ser desconhecida, despertou-me o interesse. O grupo de pesquisa *Educação e Estudos em Linguagem* (GEDEL), coordenado pela Professora Doutora Cristinne Leus Tomé, estava em andamento nas dependências da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Campus de Sinop, com um curso de extensão: *Michel Pêcheux: introdução*. Tanto o grupo quanto o curso de extensão ligavam-se ao Projeto de Pesquisa *O discurso da sustentabilidade no setor extrativista da floresta amazônica* (DISSEFA). A obra de referência deste estudo era *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*, organizada por Françoise Gadet e Toni Hak (2014), seguida das leituras complementares: *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, de Michel Pêcheux (2014b) e *Aparelhos ideológicos de estado* de Louis Althusser (2022).

Ao término desse projeto de pesquisa, foi apresentado e aprovado outro intitulado *Leituras urbanas e suas materialidades discursivas socioambientais no Norte do Mato Grosso* (LEITURAS), e, neste, o curso de extensão *Eni Orlandi: as formas do discurso*, no qual realizamos a leitura do livro *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*, de Eni Orlandi (1987), de quem também poucas leituras tinha. Não precisou de muitos encontros para sentir que havia encontrado a base teórica que me faltava para atuar em sala de aula.

Para conhecer mais a teoria, ministrei cursos de extensão na Unemat (Casa Brasil), no Projeto Universidade Popular (Unipop). O primeiro foi *Análise de Discurso: estudos iniciais*, de 27/04/2018 a 29/06/2018, com uma colega de curso Luciane Lucyk, mestra em Análise de Discurso. Neste curso, trabalhamos conceitos básicos em Análise de Discurso como: discurso, acontecimento, enunciado, materialidade discursiva, sujeito, condições de produção, formação discursiva. Dei continuidade sozinha, no segundo semestre de 2018, de 24/08/2018 a 30/11/2018, e trabalhei com os participantes: o discurso; sujeito, história e linguagem; dispositivo de análise e papel da memória, dando ênfase ao conceito de silêncio. Em 2019, ministrei o curso, também junto com Luciane Lucyk, *Análise de Discurso: reflexões introdutórias*, de 23/05/2019 a 17/10/2019. Neste curso, trabalhamos a noção de discurso; sujeito discursivo, formação discursiva; o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso. Também ministrei o curso: *Análise de Discurso: o papel da memória*, de 07/11/2019 a 05/12/2019, no qual trabalhei com duas obras: *O papel da memória*, de Pierre Achard, Jean Davallon, Jean-Louis Durand, Michel Pêcheux e Eni Orlandi (2015) e *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*, de Eni Orlandi (2007).

Em função de minha participação nesses cursos de extensão, não só como participante, mas também como ministrante, e, com o término do Mestrado (fevereiro de 2018), fui convidada para ser parecerista na Revista Eventos Pedagógicos. Ao analisar um dos textos, me deparei com um que falava de línguas estrangeiras e da *translinguagem*, tema que se tornou objeto de pesquisa desta tese.

Estou professora em Mato Grosso desde 2002. Em todos esses anos, participei ativamente dos movimentos da educação. Estive nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE); Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE); Encontros Estaduais de Educação; Seminários; inclusive de encontros, em Mato Grosso, para análise e proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto estava ainda em processo de elaboração. Em muitos desses eventos fui delegada eleita para representar meus colegas professores. Além disso, e isto significa particularmente neste trabalho, também participei da elaboração das Orientações Curriculares de Mato Grosso, área de Linguagens (2010) e dos Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) (2018a, 2021). Documentos estes muitas vezes silenciados no processo de ensino, pois não se oferece acesso a eles pelos professores.

A participação nestes movimentos revigora meu fazer pedagógico, me impulsiona a buscar mais e novos conhecimentos, a me qualificar e, mesmo nas adversidades, nunca desanimar. Sou professora da Educação Básica. Orgulhosa de meu lugar no mundo e feliz por saber que ainda há espaços em que posso me mexer.

De modo geral, no Brasil, temos ações políticas que procuram promover o ensino e a aprendizagem na Educação Básica pública. A publicação de Constituições, Leis, Decretos, Portarias e documentos orientadores de currículo como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Orientações Curriculares Nacionais e Estaduais; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) e Cadernos Pedagógicos (CP), os dois últimos no caso de Mato Grosso, apontam os caminhos que a educação deve seguir para que muitos estudantes possam ter acesso aos currículos mais adequados e permanência na escola para poder usufruir dele.

Destacamos, no entanto, que nem sempre quando falamos em políticas públicas de educação ou políticas estatais de educação, a compreensão que temos sobre estes termos são coerentes. Nestas condições, convém distinguir, de início, a que se compreende desses conceitos.

As políticas públicas que, na maioria das vezes, estão relacionadas às ações entre Estado e sociedade, segundo Costa e Bezerra Neto (2016, p. 165), “[...] adotam como pressuposto a neutralidade da ação do Estado [...]”, no entanto, observamos que elas “[...] visam

aos interesses de setores da sociedade, sendo [...] ações para atender a interesses mais focalizados do que universais [...]" (Costa; Bezerra Neto, 2016, p. 170). Com essa atitude, o Estado acaba por envolver os cidadãos numa rede de conflitos e, no fim, o que era para atender a todos, acaba em ações para atender as demandas do Estado e não as demandas que as pessoas precisam. Assim, temos a defesa da escola que o Estado quer (política estatal) e não a defesa da escola que os cidadãos precisam (política pública).

Isso ocorre em função de alguns pressupostos. No dizer de Costa e Bezerra Neto (2016, p. 170), "[...] a política educacional é uma das políticas sociais dentre as chamadas políticas públicas" e está atrelada ao processo de que os "[...] protagonistas são os representantes eleitos pelo povo, e não o próprio povo" (Costa; Bezerra Neto, 2016, p. 171). Seguindo esta linha de raciocínio, temos que o Estado age em interesse próprio, privado, ou seja, ele é, conforme afirmam Costa e Bezerra Neto (2016, p. 171), "[...] um instrumento político nas mãos de uma classe dominante, em que o público não passa de uma abstração, assim como a expressão 'políticas públicas' abstrai sua real intencionalidade ao ser entendida apenas em termos morfológicos [...]".

Esses conceitos se fazem importantes porque entendemos que as políticas para a educação e, dentro destas, as políticas de ensino e aprendizagem de línguas, estão relacionadas à política estatal e não às políticas públicas, por isso, em cada mudança de governo, muda-se também as formas de fazer política.

O processo de ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras em escolas públicas brasileiras, assim como as facilidades e dificuldades na aprendizagem de idiomas, geram formações imaginárias muitas vezes negativas das práticas em sala de aula. Zolin-Vesz (2013, p. 57) conclui, em uma de suas pesquisas, que uma dessas formações imaginárias é que "[...] na escola pública, não se aprendem línguas estrangeiras ou se aprende tão só o básico [...]".

A maneira como se aprende línguas estrangeiras (LE) passa por constantes processos de mudanças. Houve um tempo em que estudar LE era fazer a leitura e escrever em LE. Outro tempo em que a tradução era o foco. Não precisava interpretar, nem considerar a cultura, a política, a economia, a diversidade do país da língua que se aprendia. Havia uma única forma de significação para uma palavra. Nos dias atuais, focamos na translíngua, porque entendemos que, ao compreender que existem muitas maneiras de significar, afinal, como afirma Orlandi (2021b), o mundo das palavras não tem só dois lados, estamos intervindo, com nosso gesto de interpretação, no real dos sentidos.

Então, buscamos entender de que forma os documentos orientadores de currículo concebem e se concebem a translíngua e como os professores entendem e se a entendem

em seu fazer pedagógico, no dia a dia, em sala de aula. Além disso, objetivamos buscar, por meio de pesquisas em vários arquivos, como a translanguagem contribui para o desenvolvimento de capacidades de leitura, escrita, compreensão e interpretação de línguas estrangeiras.

Princípios fundantes relacionados ao ensino de línguas estrangeiras são a tradução *ipsis litteris* e a orientação ao não uso de misturas de línguas. A translanguagem se propõe a desnaturalizar estes princípios, pois, como prática languageira que é, possui uma abordagem diferenciada e, por isso mesmo, muito mais apropriada ao ensino de línguas. O contato com diferentes línguas possibilita que os estudantes mobilizem seus conhecimentos e suas capacidades para compreender e interpretar diferentes palavras, em diferentes condições de uso. Além disso, é necessário que professores e estudantes estejam atentos ao uso com sentidos diferentes de palavras do próprio idioma materno, pois isso interfere não só na compreensão, mas também nas produções oral e escrita.

Em algumas escolas estaduais de Mato Grosso, há o ensino de Línguas Espanhola e Inglesa para os mesmos estudantes ainda que em horários diferentes. Esta organização curricular permite que estudantes tenham acesso a esses dois idiomas e, nesse processo de aprendizado de línguas estrangeiras, muitos deles acabam, tanto na oralidade quando na escrita, fazendo uso de palavras que pertencem a idiomas diferentes e, em alguns casos, mesclam as Línguas Espanhola, Inglesa e Portuguesa. Os professores também não ficam longe dessa realidade. E, assim, procuramos refletir “[...] sobre o sujeito no entremeio de línguas”, como afirma Indursky (2020, p. 11).

No entanto, é necessário esclarecer que nem sempre esse contato ocorre de forma tranquila e aceita por todos os envolvidos. Para López (2002, p. 09), por exemplo, “Falar de Línguas em contato hoje em dia supõe, por muitos motivos, entrar em um terreno complexo, cheio de matizes e perspectivas, amplo em terminologias às vezes não muito claras e que, além disso, ocasionam conflitos e tensões política e ideológica em muitos lugares¹”.

Considerando as afirmações de López (2002), agregamos a este sentido que “A relação de uma língua à outra produz efeitos metafóricos, de deriva, de deslizamentos, trabalhando essas relações de modo que as línguas sejam tocadas por estes efeitos” (Orlandi, 2015a, p. 580). E, neste complexo processo de contato, as línguas se significam e significam os sujeitos falantes. Assim, “[...] a análise discursiva [...] procura reavivar é a percepção de que os

¹ Tradução da Língua Espanhola feita por Simone de Sousa Naedzold.

processos de influência mútuas em línguas, culturas e seres diferentes em contato são complexos, permanentes e mesmo, sob certos aspectos, imprevisíveis” (Orlandi, 2008, p. 177).

O ensino de línguas estrangeiras em escolas estaduais de Sinop, promove, provoca o contato linguístico, pois os estudantes já possuem a língua materna, que já vem mesclada com outros idiomas e falares. Orlandi (2009a, p. 162) afirma que “O Brasil é um país multilíngue [...] tem sua língua oficial, ao lado das muitas línguas indígenas, falares regionais, línguas de imigração etc.”, e esses estudantes nas escolas, ou fora dela, através de professores ou não, iniciam o contato com as línguas estrangeiras Espanhola e Inglesa ou outras e este contato instabiliza os conhecimentos que eles possuem sobre a língua que usam e, por um período, na escrita e na fala, passam a usar os termos dos idiomas que estão aprendendo.

No que se refere ao encontro das Línguas Portuguesa e Espanhola, é preciso que o analista, ao analisar as materialidades discursivas, “[...] atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito” (Orlandi, 2015a, p. 59), efeito este impregnado de formações imaginárias que apregoam que a Língua Espanhola é uma língua estrangeira de fácil aprendizado por brasileiros por ser muito semelhante à Língua Portuguesa ou, ainda, como “[...] língua **auxiliar** ou **instrumental**” (Celada, 2002, p. 33, grifo da autora).

No contato entre essas duas línguas, temos o que se convencionou chamar de portunhol. Sobre este tema, afirma Celada (2002, p. 44-45),

[...] pelo fato de funcionar como uma espécie de “curinga” que circula e se desloca por diferentes espaços, refere-se a diversos objetos, dentre eles designa a língua de mistura – entre espanhol e português – nas diversas fronteiras do Brasil com os países hispano-americanos. Por isso, “portunhol” pode designar tanto a língua dos hispano-falantes que moram neste país (à qual alguns dão o nome de “espaguês”) quanto aquela produzida pela relativa audácia dos veranistas argentinos nas praias brasileiras ou, ainda, pela boa disposição dos anfitriões que aí os recebem. Pode designar também a modalidade com a qual os brasileiros “dão um jeito” de comunicar-se com os hispano-falantes dentro ou fora do Brasil.

Para Celada (2002, p. 46), “[...] o brasileiro [...] trabalha sua inscrição no espanhol e, por isso, o portunhol é uma língua na qual ficam inscritas as marcas da interpretação que ele faz da diferença entre sua língua brasileira e seu espanhol imaginário” (Celada, 2022, p. 46).

Na década de 90, do século XX, a Língua Espanhola se fortalece no Brasil com a criação, em 1991, do Mercado Comum do Cone Sul (Mercosul) e alcança seu auge com a publicação da Lei n. 11.161, de 2005, que ficou conhecida como a Lei do Espanhol. Mas é necessário observar que o portunhol serviu não só aos brasileiros, mas também aos que moram

nas fronteiras e que falam a Língua Espanhola como língua materna por ser classificada como língua de fácil compreensão e que é questionada desde o Mercosul.

Empresários ligados ao turismo começam a exigir a Língua Espanhola ou a Castelhana e a rechaçar o portunhol. Neste contexto, frases como ‘Não basta o portunhol’ ou ‘Chega de portunhol’, tornam-se acontecimentos discursivos recorrentes nos espaços educacionais. Ainda é possível encontrar falas que classificam o portunhol como inimigo ou como “[...] língua de risco ou maldita” (Celada, 2002, p. 110). No entanto, esse acontecimento discursivo e as discussões sobre o uso ou não do portunhol, nos últimos anos, vem diminuindo, assim como a inclusão de Língua Espanhola nas matrizes das instituições escolares públicas, principalmente, com a revogação da Lei do Espanhol pela Lei n. 13.415, em 2017, assinada pelo então Presidente do Brasil Michel Temer e pelo Ministro da Educação Mendonça Filho.

E, ao se estudar línguas estrangeiras, o contato provoca, a princípio, estranhamento e, por vezes, repulsa. É como afirma Revuz (1987 apud Pereira de Castro, 1998, p. 256) “[...] se o encontro com a língua estrangeira provoca efeitos [...] é que ela não é pura reprodução, nem pura descoberta de um alhures, mas jogo complexo de similitudes e afastamentos no qual a relação com a língua materna acha-se precisamente reposta em jogo [...]”².

Isso ocorre, segundo Orlandi (2009b, p. 211), porque “A língua não é una, a língua não é uma, as línguas mudam, as línguas entram em contato, desaparecem, criam-se novas, estão sempre em movimento”. E, no dizer de Heredia (1989, p. 192), “Não se aprende uma língua independentemente das situações de comunicação: é, pois, normal que língua e situação estejam estritamente ligadas [...]”.

Para alguns estudiosos, a língua materna é vista “[...] como um obstáculo, uma fonte de dificuldade, de erros e enganos” (Heredia, 1989, p. 201). Para o processo de práticas translíngues, a língua materna é parte inerente da aprendizagem, de efeitos de sentidos na articulação dos discursos entre os estudantes de línguas estrangeiras. Segundo Tabouret-Keller (1989, p. 248), “A relação com a linguagem, e antes de tudo com a língua materna, pode assim se qualificar como sendo uma relação de inscrição e não simplesmente uma relação de aquisição”.

O processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, de modo geral, segue caminhos difusos, às vezes, porque há professores com formações diferentes e, ao promover situações de ensino, acabam por regularizar, regulamentar, direcionando a aprendizagem para a qualificação e não para a formação. A relação de inscrição, que envolve os preceitos morais, as regras e os

² Pereira de Castro foi citada por Celada, 2002, p. 171.

comportamentos sociais, com a aquisição de uma língua estrangeira, se inicia com a aprendizagem dos símbolos e letras, passa pelas relações (pré)silábicas e chega nas sistematizações fonéticas, sintáticas, morfológicas e semânticas e mostra que os dois processos (inscrição e aquisição) são complementares.

À medida que nos inscrevemos na história do nosso povo, nas condições de produção de discursos diversos, também nós estamos assujeitados às suas linguagens, como afirma Henry (1992). Este saber que temos sobre a língua ou as línguas é que nos permite nos relacionarmos significativamente. E, assim, “[...] o trabalho do analista de discurso em sua escuta é explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentido: descrever a relação do sujeito com a sua memória” (Orlandi, 1998b, p. 12).

Para Guilherme (2019, p. 32), “[...] o poder de cada língua é sempre relativo e não limitado às suas fronteiras e, em consequência, permanece sempre incompleta, aparentemente constrangida e restringida nos seus limites porque o seu expansionismo exterior dissimula esses limites”. Há estudos sobre as práticas de ensino de línguas estrangeiras nas fronteiras do Brasil que trazem resultados desafiadores para a práticas translíngues. Com relação ao ensino de Língua Espanhola, Krause-Lemke (2020, p. 2073-2074) afirma que

No imaginário dos alunos, a língua espanhola associa-se ao seu espaço de circulação. Como se está em uma região de fronteira, com um trânsito intenso de pessoas e mercadorias, e o espanhol, neste contexto, é híbrido, e a vinculação entre língua e cultura está muito baseada na experiência do vai-e-vem da fronteira. Neste sentido, os alunos relacionavam o espanhol como não sendo uma “legítima” de ser aprendida, ou ainda, uma língua vinculada apenas ao intercâmbio comercial.

Zolin-Vesz (2013) falando sobre as formações imaginárias das pessoas sobre o ensinar e o aprender a Língua Espanhola infere que as pesquisas já existentes sobre o tema trazem abordagens diferentes e mostram aspectos interessantes sobre o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Estudos sobre o tema aumentaram desde a década de noventa do século passado, porém a maior parte é sobre Língua Inglesa o que já é um indício do que Krause-Lemke (2020) afirmou acima. Se a Língua Espanhola é *desqualificada* é porque existe outra que é *qualificada* e, neste caso, a *qualificada* é a Língua Inglesa.

Os livros didáticos também contribuem para que este pensamento se fortaleça, pois os de Língua Espanhola estão somente escritos em Língua Espanhola e os de Língua Inglesa estão mesclados com Línguas Portuguesa e Inglesa, às vezes, até mais Língua Portuguesa que Inglesa. E, também, por isso, essa formação imaginária (de ser a Língua Inglesa uma língua difícil de

aprender) passou a ser usada para a Língua Espanhola, principalmente, depois da homologação da Lei n. 11.161/2005. Esse *status*, no entanto, muda sua forma de agir, ou seja, passa a mostrar a Língua Espanhola como uma língua fácil, por inúmeros motivos: ser parecida com a Língua Portuguesa, ser também a língua estrangeira falada por nossos vizinhos de fronteira, etc. E por seu *status* de fácil, desestimula as pessoas a estudarem. Conforme Barcelos (2013, p. 12),

Se o inglês é visto como difícil, a crença no espanhol como língua “mais fácil”, devido à sua proximidade com a Língua Portuguesa, parece dar margem, [...] a práticas sociais de exclusão e demarcação, mais uma vez, de lugares fixos onde certas camadas da população podem ou devem aprender uma língua estrangeira.

Zolin-Vesz (2013, p. 15) tem seu foco de estudos centrado “[...] na compreensão de como as pessoas percebem o mundo e significam sua vida a partir de suas crenças”. Neste caso, formações imaginárias sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

As Línguas Francesa e Inglesa possuem um histórico muito interessante. Segundo Santos (2011, p. 01),

O ensino de língua inglesa como disciplina obrigatória teve início em 1809. Dom João VI decretara a implantação do ensino de duas línguas estrangeiras, a inglesa e a francesa, escolhidas estrategicamente, visando as relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e a França.

Observa-se que as Línguas Francesa e Inglesa foram incorporadas ao currículo em 1809, a Espanhola, *a priori*, entrou com línguas estrangeiras modernas (LEM), em 1942, e só foi incluída, de fato, como obrigatória em 2005 e permaneceu com este *status* até 2017. A Francesa há muitos anos não aparece nas matrizes das escolas públicas. Mato Grosso tem apenas uma escola estadual sediada em Cuiabá que possui uma única professora de Língua Francesa efetiva.

Na França, “Historicamente tornada língua nacional, o francês obteve um lugar particular na economia das trocas de linguagens. Língua *standart*, regida por uma norma interna, ela serve, entretanto, de referência ao conjunto de práticas de linguagens”, nos afirmam Vermes e Boutet (1989, p. 12).

A Língua Francesa, desde que foi inserida nos currículos das escolas brasileiras, em 1808, se configura como uma língua de cultura dentre as línguas estrangeiras modernas. Em 1810, através de Decreto assinado pelo Conde de Linhares que, ao criar a Academia Militar do Rio de Janeiro, instituiu que, nesta Academia, houvesse línguas vivas como o francês, o inglês

e o alemão. E, neste caso, a Carta de Lei, de 4 de dezembro de 1810, afirma em seu décimo quarto parágrafo que

[...] julgando-o necessario a Junta poderá propor que se estabeleçam Professores da Lingua Franceza, Ingleza e Allemã; e será obrigação dos Professores substituírem-se uns aos outros, quando succeda não bastarem os Substitutos, de maneira que jámais se dê caso de haver cadeiras que deixem de ser servidas, havendo alumnos que possam ouvir lições.

As línguas estrangeiras, de modo geral, passaram por obrigatórias e optativas dependendo do administrador da pasta da educação nos governos seguintes, inclusive com período de exclusão. Retornam ao currículo pelo Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, e Decreto n. 21.241, de 04 de abril de 1932, que trazem a público as reformas de Francisco Campos, primeiro Ministro da Educação e Saúde, do ministério criado no governo de Getúlio Vargas e reestabelecem as línguas vivas: francês, inglês e alemão no colégio D. Pedro II e nas escolas secundárias. Ainda, no governo de Vargas, o Ministro Gustavo Capanema, ao assinar o Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, amplia a quantidade de horas semanais de línguas estrangeiras modernas para 35 horas, isso equivale a 15% do total de horas destinadas aos estudos para as Línguas Francesa, Inglesa, Espanhola, Latina e Grega. Nas reformas educacionais, é a primeira vez que a Língua Espanhola aparece oficialmente como parte integrante do currículo de línguas estrangeiras.

Mas é o mesmo governo Vargas, por meio de seus ministros, que silencia algumas línguas estrangeiras, notadamente, a Língua Alemã, em função da ascensão do nazismo, durante a II Guerra Mundial e obriga que currículos escolares foquem no ensino de Língua Portuguesa, ou seja, impõe um discurso nacionalista, assim como o fizera Pombal em 1759.

Notamos que este silenciamento afeta não somente o idioma, mas as pessoas, e não raro, uma comunidade inteira. O prejuízo para a nação brasileira deste ato é incalculável. Orlandi (1998c, p. 205) afirma que “[...] onde há censura (apagamento), há resistência, migração de sentidos, transferências obrigadas”. E, o ensino de línguas nas escolas, dentro desta perspectiva de silenciamento, provoca ações que afetam a identidade dos estudantes. “[...] quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na constituição de sua identidade. Isso não é pouca coisa” (Orlandi, 1998c, p. 205).

O procedimento poderia ter sido diferente. Implementar medidas para que as línguas alóctones fossem aprendidas por todas as pessoas; que as Universidades criassem cursos de licenciaturas e bacharelados nestes idiomas; que as crianças, nas escolas públicas, aprendessem

a Língua Portuguesa, mas que não deixassem de falar seu idioma pátrio. Hoje, teríamos uma sociedade diferente.

Como afirma Souza (2005, p. 200), houve um

[...] (des)encontro linguístico no qual sentidos construídos são singularizados em situações históricas e atos de voluntarismo político-legislativo vão dando lugar ao surgimento de uma língua nacional e de um novo sujeito nacional, reconfigurando a relação dessa língua com as línguas outras, as estrangeiras, ou seja, com si mesmo na sua alteridade constitutiva. É momento do início de uma política de infusão norte-americana através das indústrias de guerra e cultural.

O Decreto-Lei n. 4.244, de 1942, apresenta a Exposição de Motivos de Gustavo Capanema na proposição da reforma do Ensino Médio. Nesta Exposição, Capanema afirma que as Línguas Francesa e Inglesa, designadas como línguas vivas, permanecerão na matriz curricular do ensino secundário e que a Língua Espanhola será incluída no rol dessas línguas, pois, segundo Brasil (1942),

Além de ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica para todas as modalidades de estudos modernos, é o espanhol a língua nacional do maior número dos países americanos. Adotá-lo no nosso ensino secundário, estudá-lo, não pela rama e autodidaticamente, mas de modo metódico e seguro, é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente.

As políticas públicas promovem esse descompasso entre a obrigatoriedade ou não do ensino de uma ou outra língua estrangeira. Se a Espanhola ou a Francesa ou quaisquer outras fosse obrigatória, as Universidades já teriam essas línguas em suas matrizes, como é o caso da Língua Inglesa em que se oferta nas licenciaturas em praticamente todos os cursos de Letras do país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 4.024, de 1961, nem menciona línguas estrangeiras e silencia o processo que estava em desenvolvimento e se intensificando com a reforma de Gustavo Capanema.

A Língua Espanhola, por exemplo, ganhou mais notoriedade com a criação do Mercado Comum do Cone Sul (Mercosul) no qual as línguas reconhecidas são a Portuguesa, a Espanhola e a Guarani, sendo que as duas primeiras são as línguas oficiais do Mercosul.

E, deste modo, segundo Zolin-Vesz (2013, p. 20), a Língua Espanhola, por estar vinculada a *Real Academia Española* (RAE) assume três características “[...] língua de encontro

[...]. [...] língua de expansão [...]. [...] língua útil e rentável que pode constituir valioso capital cultural para quem o detém”.

Motivos para aprender línguas estrangeiras não faltam. As dificuldades aparecem na organização de políticas públicas da oferta e da efetividade na aprendizagem. Para Zolin-Vesz (2013) e Barcelos (2013), as formações imaginárias que aparecem nos estudos geralmente se referem a Língua Inglesa, e não é de se estranhar que haja mais pesquisas sobre a mesma, afinal, a hegemonia da Língua Inglesa, nos currículos das escolas brasileiras, data de 1809. O que possivelmente há, segundo Zolin-Vesz (2013, p. 26), são “[...] políticas públicas pouco eficazes”, e, aliado a isso, observa-se que “[...] há diferentes discursos em uma mesma comunidade” (Zolin-Vesz, 2013, p. 28), que interferem no modo a desanimar os aprendizes de línguas estrangeiras. Ora porque é fácil, ora porque é difícil aprender um idioma estrangeiro por diferentes razões.

Em seus estudos, Zolin-Vesz (2013) identifica crenças sobre o ensino de Língua Espanhola ao entrevistar pais de estudantes e equipe gestora. Para a Análise de Discurso, crenças, dependendo das condições de produção, deslizam para formações imaginárias, pois aqui está em relação as imagens que A e B, segundo Pêcheux (2019), fazem dos sujeitos que estão ao seu redor e de como esses sujeitos percebem e se preparam para possíveis questionamentos ou, ainda, como organizam, definem, selecionam discursos para conseguir o resultado que desejam. Assim, são formações imaginárias identificadas:

[...] na escola pública não se aprendem línguas estrangeiras ou se aprende só o básico. [...] o curso de idiomas é o lugar apropriado para aprender (a falar) uma língua estrangeira. [...] o espanhol é uma língua fácil de aprender. [...] os alunos e os pais não atribuem importância à aprendizagem de línguas estrangeiras. [...] o espanhol é a língua estrangeira que melhor atende aos alunos da escola pública (Zolin-Vesz, 2013, p. 57).

Esse processo de formações imaginárias mostra que a aplicação de verbas em políticas públicas mais eficazes nas escolas das redes estadual e municipal levaria a uma possível reorganização de sentidos sobre e da escola pública pela sociedade de tal maneira que não é eficaz para o ensino e a aprendizagem ou de que a mesma é feita para estudantes carentes e que manter um ensino desta natureza garante a mão de obra necessária para o trabalho braçal e outras ações de subordinação. E o ensino translíngua pode ser o móvel dessa (des)(re)organização.

Estamos imersos num discurso pedagógico autoritário, conforme conceito de Orlandi (1987), no qual os estudantes e professores são falados pelo governo federal, pelo estadual e

pelos componentes da esfera municipal. Mas há resistências aos comandos, por isso que há, ao mesmo tempo, uma senda para que apareça o discurso pedagógico polêmico e, neste caso, sujeitos da escola podem falar, mesmo sob algum controle. Eles se relacionam de forma crítica, tensionando as vozes dos governos. No dizer de Pruinelli (2020, p. 253) “É pela resistência que se abre espaço para as múltiplas possibilidades interpretativas, para os distintos gestos de leitura, para as formas difusas de promover significação”.

Quando, estudantes e professores, sujeitos no processo educacional, começam a compreender que falamos de direito, e que temos vozes e que elas podem fazer eco a outras vozes e juntos podemos buscar um espaço mais harmonioso e no qual haja mais empatia, mais respeito, práticas começam a mudar. Quando isso acontece, estamos vivenciando o discurso pedagógico polêmico e é esta compreensão da própria escola como espaço de compartilhamento e não de subordinação que passa a fazer sentido porque inclui, porque respeita, porque permite vários gestos de interpretação por parte de professores e estudantes que potencializam as aprendizagens.

Não é somente ir para a escola. É se encontrar um espaço de resistência. É saber que neste espaço podemos conviver com as diferenças marginalizadas na sociedade e ter a certeza de que o investimento em educação é a diferença entre um estado forte e um estado submisso, fraco. Que somos sujeitos de direito. Neste contexto, o discurso lúdico não tem nenhum controle e nele os sentidos podem ser quaisquer uns, não há compartilhamento, há relações livres etc. A escola é uma instituição social e, como tal, impõe restrições de ação tanto aos professores como aos estudantes e não há discurso lúdico nesta situação. Só em situações lúdicas que se permitem a brincadeira, o jogo, a abertura sem regras.

Para melhor análise, elencamos como objetivo geral: compreender os efeitos de sentidos do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras e de práticas translíngues atuais em escolas públicas estaduais de Sinop, relacionando aos documentos orientadores de currículo, por meio da Análise de Discurso, a fim de auxiliar nos procedimentos didático-pedagógicos dos professores de línguas estrangeiras e na aprendizagem de processos discursivos dos estudantes. Assim, para este objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: relatar os processos discursivos das práticas translíngues nas aulas de LE dos estudantes de Línguas Espanhola e Inglesa do Ensino Médio de escolas estaduais de Sinop, Mato Grosso; mapear os sujeitos/grupos que estão envolvidos no processo de aprendizagem translíngues; identificar a existência de práticas translíngues e os sentidos produzidos por professores e estudantes de Línguas Espanhola, Inglesa e Portuguesa; compreender como se produz o processo linguístico-histórico nas práticas translíngues fazendo uma relação de inferência com os livros didáticos e

outros materiais curriculares; e verificar como as práticas translíngues estão presentes na descrição das capacidades, habilidades e objetos de conhecimento e como esse funcionamento interpela os sujeitos envolvidos e são por ele interpelados.

Para estudar as línguas estrangeiras, a translanguagem e sua relação com a história da educação no Brasil, com a BNCC, com os DRC-MT e compararmos com as Constituições Federais (CF), com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e outros documentos, dividimos esta tese em cinco capítulos nos quais são apresentados os fios condutores da pesquisa.

No **capítulo I**: *Percursos Discursivos: a constituição do corpus*, abordamos o arquivo sobre o qual iremos nos debruçar para buscar compreender o objeto desta tese: o ensino de LE, a translanguagem e a aplicação desses conceitos em sala de aula passando pelos documentos orientadores de currículo nacional e estadual e pela legislação pertinente ao tema.

No **capítulo II**: *Análise de Discurso: (re)(des)encontros na linguagem*, apresentamos as contribuições de teorias como Linguística, Materialismo, Psicanálise para a Análise de Discurso e buscamos seus fundamentos e desdobramentos tecendo um batimento entre descrição e interpretação em relação à translanguagem. Além disso, buscamos também relacionar os termos língua, linguagem, monolinguismo, bilinguismo, multilinguismo e polilinguismo aos estudos atuais da translanguagem e como esses conceitos influenciam as novas práticas educacionais.

No **capítulo III**: *O Currículo Nacional*, realizamos uma pesquisa histórica, trazendo pontos da educação no Brasil que elencamos como importantes e que versam sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Logo em seguida, trazemos algumas anotações sobre a BNCC, comparamos com os discursos nas CF e nas LDBEN, observamos a mudança de nomenclaturas com relação às línguas estrangeiras nestes materiais discursivos e, por fim, buscamos apresentar as orientações da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de línguas.

No **capítulo IV**: *Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso*, realizamos uma pesquisa intensa nos documentos orientadores do currículo do estado procurando apontar quais as concepções para os Ensinos Fundamental e Médio desses documentos e destacamos os que se referem ao ensino de línguas estrangeiras. Assim, analisaremos os DRC-MT: concepções; Ensino Fundamental: anos iniciais; anos finais e linguagens; Ensino Médio. E também os Cadernos Pedagógicos (CP) de Línguas Espanhola e Inglesa e o de Língua Portuguesa, ambos para os anos finais do Ensino Fundamental.

Apresentamos, ainda, a análise de 43 livros didáticos. Maioria de Língua Portuguesa, outros de Línguas Espanhola e Inglesa. Nestes livros, procuramos analisar de que forma são constituídos, tanto os produzidos sozinhos quanto as coleções e como apresentam, em suas orientações metodológicas, possibilidades para que haja relações com outros componentes curriculares.

No *capítulo V: O currículo em Mato Grosso: o que dizem professores e estudantes*, após leitura minuciosa dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, realizamos uma descrição geral de cada uma delas e focamos nas informações referentes ao ensino e à aprendizagem de línguas e na formação continuada dos professores.

Apresentamos, em seguida, neste mesmo capítulo, as questões elaboradas e aplicadas em forma de entrevistas presencial e *online* através do *Google Forms* à professores e estudantes da rede estadual de educação de Mato Grosso, em Sinop, sobre as práticas translíngues e seu desenvolvimento ou acontecimento em sala de aula. Depois, analisamos as respostas às questões apresentadas. A participação de professores de Línguas Espanhola, Inglesa e Portuguesa é uma maneira de trazer esse olhar de sala de aula para fazer um contraponto com as diretrizes curriculares em voga no momento atual no Brasil como a BNCC e em Mato Grosso por meio dos DRC-MT e dos CP.

Finalizamos a escrita com as considerações sobre os temas tratados e as referências usadas no decorrer da escrita. Nas referências também relacionamos os 43 livros didáticos analisados, em uma sequência separada. Elencamos, como anexo, o Parecer Consubstanciado do CEP-MT n. 5472.369/2022, de 15 de junho de 2022 e, como Apêndice I, as questões feitas para professores e estudantes.

Esta organização do texto visa apresentar o nosso percurso metodológico e a Análise de Discurso que nos fundamenta enquanto base teórica e toma para si a responsabilidade de analisar, interpretar textos que se constituem como práticas discursivas numa formação social dada. Tomando como fundamental as relações entre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e sua relação com os documentos orientadores de currículos, esta pesquisa direciona seu olhar para as práticas translinguageiras no cotidiano escolar. Busca, ainda, compreender de que maneira professores e estudantes estão imersos nestas práticas e como os discursos em um processo de retomadas, silenciamentos, rupturas, confrontos e transformações se constituem.

CAPÍTULO I

PERCURSOS DISCURSIVOS: A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

O que eu não gosto é de uma palavra de tanque.
Porque as palavras do tanque são estagnadas,
Estanques, acostumadas. E podem até pegar mofo.
Quisera um idioma de larvas incendiadas.
Palavras que fossem de fontes e não de tanques.

Manoel de Barros

O homem é um ser simbólico e histórico. Desde os tempos mais remotos, os homens significavam entre si e deixaram suas marcas nas pedras das cavernas e, mais tarde, no papel. Câmara Júnior (1977, p. 12), ao referir-se sobre esta ‘heterogeneidade comunicativa’, afirma que “Ela se realiza num ambiente determinado, em meio de uma situação definida, concreta, diante de dados indivíduos, e a situação assim estabelecida colabora na comunicação”.

Câmara Júnior. (1977, p. 13) afirma, ainda, que

[...] numa comunicação, que chamamos linguística, há elementos muito importantes extralinguísticos: primeiro, a situação concreta em que o indivíduo se acha; depois, a mímica toda, toda uma linguagem de gestos (inclusive os fisionômicos) com que se acompanha a enunciação. Isso faz com que, muitas vezes, a comunicação dita linguística se apresenta linguisticamente fragmentária, porque é completada pela situação e pela mímica. São essas as condições de uma comunicação linguística no uso cotidiano, entre nós [...].

Para o analista de discurso, o que há é relação entre a linguagem e a exterioridade, seja a exterioridade constitutiva, ou interdiscurso, seja a situação discursiva, em que constam os sujeitos na situação, em sentido estrito (circunstâncias da formulação), ou amplo (conjuntura sócio-histórica, ideológica). É o que, em Análise de Discurso (Pêcheux, 2019), denominamos condições de produção. Todo discurso é constituído pela relação do processo com as condições de produção.

Pesquisar, para Almeida Junior (1994, p. 99), “[...] num sentido amplo, é procurar uma informação que não se sabe e que se precisa saber. Consultar livros e revistas, examinar documentos, conversar com pessoas, fazendo perguntas para obter respostas, são formas de pesquisa”. E, para este autor (1994, p. 100), a pesquisa bibliográfica “[...] é uma atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita, para coletar dados [...] a respeito

de determinado tema. [...] pesquisar no campo bibliográfico é procurar [...] as informações necessárias para progredir no estudo de um tema de interesse”.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2007, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”. Ela é um importante meio para obter informações mais específicas, tanto sobre o trabalho e a formação continuada dos profissionais quanto dos estudantes sujeitos de sentido dessa pesquisa. Além disso, possibilita o conhecimento produzido sobre a língua, com relação aos próprios conceitos usados.

Desse modo, entendemos que as pesquisas bibliográficas trazem benefícios para o pesquisador. São fontes de dados e nos alicerçam para seguirmos adiante com nossas pesquisas sobre o tema que escolhemos. Uma pesquisa precisa ter bases e procedimentos que assegurem que os dados obtidos não distorçam ou falseiem a realidade. Isso é o que nos alerta Triviños (1987, p. 122), ao afirmar que “[...] as tentativas de compreender a conduta humana isolada do contexto no qual se manifesta criam situações artificiais que falsificam a realidade, levam a engano, a elaborar postulados não adequados, a interpretações equivocadas”.

A pesquisa qualitativa se preocupa, segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 269), “[...] em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.” e, segundo as autoras (2011, p. 271), “[...] há um mínimo de estruturação prévia. Não se admitem regras precisas, como problemas, hipóteses e variáveis antecipadas, e as teorias aplicáveis deverão ser empregadas no decorrer da investigação”.

Essa proposta instiga muitas maneiras de coleta de dados para a pesquisa e dá a possibilidade de observar os envolvidos no processo. Assim, no que se refere à metodologia, esta pesquisa segue alguns pressupostos das pesquisas bibliográfica e qualitativa e se propõe a uma análise da produção de arquivos, nos preceitos da Análise de Discurso Materialista, buscando compreender como se constitui discursivamente o processo da translinguagem nas ações diárias de professores e estudantes em escolas estaduais públicas em Sinop, considerando os documentos orientadores de currículo e, ainda, como a história da educação, as Constituições, os Decretos e as Leis observam, e se observam, a translinguagem.

O recorte que estabelecemos para o *corpus* a ser constituído, nesta perspectiva, é composto de arquivos jurídicos como Constituições, Decretos, Leis, Portarias e demais legislações; partes da BNCC no âmbito nacional, dos DRC-MT e dos CP, no âmbito estadual.

Além disso, haverá questões para entrevistas com professores e estudantes de 4 escolas públicas de Sinop com o objetivo de observar se há práticas translíngues em desenvolvimento nas aulas de línguas e se eles compreendem esta prática. Serão analisadas na íntegra, as respostas de 5 professores (P1 a P5) e 5 estudantes (E1 a E5).

As questões apresentadas para os professores são: a. Conte um pouco sobre a relação professor-estudantes nas aulas de língua estrangeira? b. Informe-nos com quais idiomas seus estudantes semanalmente têm contato? c. O que a língua estrangeira que você ministra representa para você? d. Os estudantes, na oralidade e na escrita, misturam línguas? Ou seja, eles falam e escrevem numa mescla de língua materna e língua estrangeira? e. Quais são as orientações suas quando o estudante faz esta mistura de línguas? f. Você identifica práticas translíngues em suas aulas? Em que momento elas acontecem? g. Você identifica competências da Educação Básica segundo a BNCC ou DRC-MT nas suas práticas em sala de aula? h. Deixe aqui registrado ações importantes que potencializam a aprendizagem de línguas nas turmas em que você atua.

Já as questões apresentadas para os estudantes são: a. Conte um pouco sobre a relação estudantes-professor nas aulas de línguas estrangeiras? b. Quais línguas você estuda semanalmente? c. Você costuma misturar na oralidade e na escrita línguas estrangeiras com a materna? Como os professores observam isso? O que falam para você fazer? d. Nas práticas conversacionais, você costuma misturar os idiomas? e. O que as línguas estrangeiras que você estuda representam para você? f. Deixe aqui registrado ações importantes que potencializam a aprendizagem de línguas na turma em que você está matriculado.

Comporá também o arquivo, livros didáticos e documentos orientadores de currículo, dos quais algumas sequências didático-discursivas serão destacadas para análise mais aprofundada.

Para a Análise de Discurso, os diferentes arquivos que compõem o *corpus* são *recortes* constituídos pelo material linguístico e a situação e essas fontes de pesquisa são chamadas de *arquivo*. Para Pêcheux (2014a, p. 59), o arquivo é um “[...] “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” [...]”. Por isso, diante dos arquivos para esta tese, vamos nos deter, mais demoradamente, nos recortes referentes a BNCC, DRC-MT, mais especificamente nos que estão relacionados à área de Linguagens e inseridos nesta, os referentes às línguas estrangeiras.

Orlandi (1984) faz distinção entre recorte e segmentação. Para a autora (1984, p. 14), na segmentação “[...] o linguista visa a relação entre unidades dispostas linearmente. A hierarquização dos níveis de análise, neste caso, se faz mecanicamente”. Já o recorte, para

Orlandi (1984, p. 14), “[...] é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, o recorte é um fragmento da situação discursiva”. E, “[...] o princípio segundo o qual se efetua o recorte varia segundo os tipos de discurso, segundo a configuração das condições de produção e mesmo o objetivo e o alcance da análise” (Orlandi, 1984, p. 14).

Ao recortar, definir o *corpus* para análise, pretendemos que ele nos ajude a compreender melhor nosso objeto de pesquisa: as línguas estrangeiras e a translíngua, e nos auxilie a mostrar como este processo se desenvolve nos professores e estudantes. Por isso, entendemos com Orlandi (1984, p. 14) quando esta autora afirma “[...] que a ideia de recorte remete à de polissemia [...]”, pois os textos do *corpus* produzidos ou a produzir são, em sua essência, polissêmicos e este ‘tecido discursivo’ nos remete também à metáfora da rede.

Na prática, a análise não será somente nos materiais do *corpus* em si, mas nas práticas discursivas presentes nas falas, nas ações dos sujeitos, ou seja, no *corpus discursivo*, que Courtine (2014, p. 54) define “[...] como um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das CP³ do discurso”. E, como afirma Orlandi (2015a, p. 61, grifo da autora), “[...] a construção do *corpus* e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas”.

Também para Courtine (1981, p. 58), o *corpus* é

[...] um conjunto aberto de articulações cuja construção não é efetuada de uma vez por todas no estado inicial do procedimento de análise: conceberemos aqui um procedimento de Análise de Discurso como um procedimento de interrogação regulado de dados discursivos que prevê as etapas sucessivas de trabalho sobre o corpus em todo o decorrer do próprio procedimento.⁴

Essas premissas são importantes porque possibilitam buscar subsídios para uma análise muito mais aprofundada e cotidiana das práticas reais em sala de aula sobre o objeto de pesquisa: a translíngua.

Leandro-Ferreira (2005, p. 19) nos esclarece que “Uma rede [...] é composta de fios, de nós e de furos. Os fios que se encontram e se sustentam nos nós são tão relevantes para o processo de fazer sentido, como os furos, por onde a falta, a falha se deixam escoar”. E, nesta

³ Condições de Produção.

⁴ Tradução da Língua Francesa feita por Simone de Sousa Naedzold.

compreensão, “[...] algo sempre vaza, resiste e foge para caminhos ainda não explorados, para espaços em que podemos nos mexer”, nos esclarece Orlandi (2018, p. 220).

Para a análise, nos fundamentamos na realização de entrevistas para obter informações mais detalhadas a respeito do processo translingual recorrente nas práticas discursivas de professores e estudantes.

Construindo um aparato discursivo com materiais discursivos diversos: Leis, Decretos, Constituições, Diretrizes e Bases da Educação; bases curriculares nacionais e estaduais de educação; outros materiais e entrevistas com professores e estudantes; livros e artigos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras e a translinguagem e assuntos correlacionados, iniciamos a organização da nossa escrita sobre os estudos que deram sustentação ao surgimento do termo translinguagem.

A teoria que nos sustenta é a Análise de Discurso, e, por meio dela, buscamos verificar em que medida seus principais fundamentos dão a compreender, balizados pelo que prescrevem as CF sobre a educação, os discursos que sustentam as práticas pedagógicas asseguradas nas LDBEN, na BNCC e nos DRC-MT.

Somado ao *corpus* que legisla o fazer educacional, as entrevistas com professores e estudantes e as análises têm o objetivo de compreender os efeitos de sentido presentes em práticas translíngues entre professores e estudantes de escolas estaduais de Sinop-MT e como profissionais e estudantes se movimentam nesta prática.

Convém esclarecer, de início, que, ao recortarmos a translinguagem como objeto de estudo, não pretendemos atingir a completude da pesquisa e nem levar o termo à exaustão. Mesmo porque, segundo Souza (2005, p. 73) “[...] a AD não objetiva a exaustividade, a extensão ou a completude do objeto empírico, que é inesgotável. Os discursos são abertos e se estabelecem em relação a um discurso anterior e apontam para outro”. Assim, o que propomos é uma reflexão fundamentada teoricamente em estudos recentes e apresentamos nossas contribuições como pesquisadores, ou seja, fazemos um recorte, neste vasto campo de pesquisa, para apresentar as possibilidades que se colocam exatamente no campo educacional, mais especificamente, no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, trazendo subsídios teóricos que sustentem as práticas translíngues como possível fundamento metodológico na sala de aula.

1.1 Definição e trabalho com práticas translíngues

Para a compreensão do que sejam práticas translíngues, mobilizamos o conceito trazido por García (2014) para quem *Translanguage* 'é a habilidade que um falante multilíngue tem de usar seu repertório linguístico para se fazer entender. Nesse processo, pode ocorrer também a alternância entre língua materna e estrangeira, sem que o falante se dê conta. No dizer de Pontes (2019); Canagarajah (2013), o translanguagem é ação, é uma prática linguística realizada. Na Análise de Discurso diríamos 'práxis'.

Com base nessa compreensão, a presente pesquisa justifica-se pela relevância científica que possui à medida em que, a partir dos organismos científicos de investigação, propõe uma (re)tomada dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso para compreender efeitos de sentidos de práticas translíngues atuais em escolas públicas estaduais de Sinop, a fim de auxiliar nos procedimentos didáticos pedagógicos dos professores de línguas estrangeiras e na aprendizagem de processos discursivos dos estudantes e que relação, na perspectiva discursiva, existe entre o ensino de línguas estrangeiras, a translanguagem e os documentos orientadores de currículo que orientam o processo educativo nacional.

Algumas pesquisas existem já sobre o assunto, como na linguística aplicada com Maciel e Rocha (2019); Canagarajah (2011; 2013); Pontes (2019); García (2014); García e Lin (2016); García e Wei (2014); Zolin-Vesz (2013; 2014). Este autor já traz aspectos da Análise de Discurso para as suas pesquisas, porém, a perspectiva que objetivamos são as práticas discursivas translíngues, notando como professores e estudantes produzem sentidos, a partir de ações cotidianas e em determinadas condições de produção. Ações que envolvem equipes – geralmente as turmas de Ensino Médio em Mato Grosso possuem entre 35 e 40 estudantes – ou turmas inteiras na aprendizagem de línguas, que é marcada por muito aprendizado, uma vez que “O sentido se cria e se permuta no seio de um grupo, em uma “dupla articulação”: a do indivíduo com o grupo, que constitui o grupo consigo mesmo, e o grupo com o exterior, que articula o ambiente com o ambiente mais global”, conforme esclarece Poche (1989, p. 63).

Para Souza (2005, p. 7), “[...] olhar os textos como fatos – e não como dados [...] é observar como eles enquanto objetos simbólicos estão funcionando”. Nas palavras de Orlandi (1996, p. 210), “Os dados são os discursos. E os discursos [...] são efeitos de sentido entre locutores, sendo análise e teoria inseparáveis”.

Como dito anteriormente, parte do *corpus* para análise também será composto de entrevistas com professores e estudantes. Os primeiros serão selecionados dentre aqueles que atuam em escolas públicas estaduais de Sinop/MT que ofertam, em suas matrizes do Ensino Médio, os componentes curriculares da área de Linguagens: Línguas Espanhola e Inglesa e também de materiais utilizados por eles em suas aulas. Nesta perspectiva, entram os livros

didáticos e os orientadores de currículo como a BNCC (BRASIL, 2018), mais especificamente, a parte que trata da área de Linguagens; os DRC-MT; os CP e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas estaduais de Sinop; os segundos serão os estudantes matriculados nas turmas em que os professores atuam. As análises serão realizadas com base nas respostas dos entrevistados, nos livros didáticos, dentre outros materiais com o objetivo de verificar como as práticas translíngues se materializam.

As Constituições Brasileiras (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988) no que tange a termos e delimitações sobre línguas estrangeiras e Língua Portuguesa; as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/1961; Lei n. 5.692/1971; Lei n. 9.394/1996) e a alteração disposta na Lei n. 13.415/2017, que exclui o termo língua estrangeira moderna substituindo-o por Língua Inglesa e esta como língua estrangeira oficial do país, também farão parte deste *corpus* discursivo. Destacamos que o *corpus* “[...] não é nunca inaugural em AD. Ele já é uma construção (fato)”, como afirma Orlandi (2020a, p. 63).

Nesse processo, coloco-me como professora, estudante, pesquisadora e participante de práticas translíngues, pois o espaço de uma escola estadual de Sinop é meu *locus* de atuação⁵. Como sou parte desse espaço, procuro analisá-lo, visando inferir e observar ações e informações que, muitas vezes, passam despercebidas. Em minha prática como professora de mais de 600 estudantes, assessora pedagógica, formadora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro), em 2018, e coordenadora pedagógica, em 2019, observo as práticas translíngues presentes nos processos discursivos tanto dos estudantes quanto de professores, porém não encontro registros na literatura sobre elas.

Professores muitas vezes reclamam, com razão, de que uma aula de 60 minutos por semana, por turma, é muito pouco para que um estudante consiga aprender, apreender e compreender aspectos importantes de uma língua estrangeira. Por isso, para que as aulas sejam dimensionadas de forma que o estudante não perca o foco, é imprescindível, a formação continuada, preferencialmente, no âmbito da escola. Temos profissionais nos mais diferentes percursos educacionais e com as mais diversas experiências. Assim, encontramos professores iniciando a carreira com muitas expectativas e com domínio de sala de aula. Outros que não conseguem chamar a atenção de um estudante que está atrapalhando a aula sem acompanhar as discussões do componente curricular e que o professor percebe, mas ele não sabe o que fazer. Outros já no final de carreira em que vemos uns apostando nos estudantes interessados e outros

⁵ Escola Estadual Enio Pipino ligada à Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso.

fazendo exercício de tradução ou indicando aos estudantes programas que ensinam Língua Inglesa de forma *online*.

A formação continuada proporciona aprendizagens inesquecíveis. Traz possibilidades de se conhecer a maneira de aprender do professor e este, ao entender como aprende, consegue proporcionar ao estudante inúmeras possibilidades de aprendizagem. Desenvolver capacidades de leitura e escrita em línguas estrangeiras não é fácil, mas é possível. Quando os estudantes se voltam para seus próprios escritos, por exemplo, ou quando escrevem em língua estrangeira ou o que pensam ser língua estrangeira, no início de um contato com outro idioma, conseguem enxergar que aprender, construir conhecimentos, desenvolver capacidades de interpretação, oralidade e escrita não são atividades instantâneas, aí o professor consegue se mexer, mesmo com apenas uma aula por semana. Neste caso, planejamento continuado e revisão constante de estratégias metodológicas fazem a diferença.

No espaço de uma escola pública, as atividades devem ser pensadas para todos os estudantes, inclusive para os que têm deficiências, pois nenhum pode ser deixado para trás, mesmo que se demore um pouco mais em uma atividade. São realidades que estão nas salas de aula, não temos como fazer de conta que não existem. As condições externas influenciam na maneira como podemos preparar nossas atividades. Muitas práticas realizadas com respeito, responsabilidade, compreensão dos problemas do outro, não são inerentes a uma ou outra língua estrangeira, mas podem servir de base para que um estudante produza oralmente textos que sirvam de orientação em outras turmas.

Ler os livros didáticos e analisar suas proposituras para o ensino na Educação Básica foi um processo instigante. Há muitos anos atrás, Faria (1984) falava em ideologia nos livros didáticos. Compreende-se que muitas coisas mudaram, mas as conclusões não são muito distintas. Faria (1984, p. 83) considera que o professor “Com a ilusão de se dar uma educação “livre”, voltada para as necessidades do aluno, o que se faz realmente é o “jogo” do sistema”. O jogo do sistema é esta inversão da qual já falamos. O que deveria ser política pública, transforma-se em política estatal muito mais próxima de uma política privada, no sentido administrativo do termo. Faz parte do jogo do sistema da política de Mato Grosso, por exemplo, comprar livros didáticos (apostilas) e não permitir que os professores escolham pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD). É verdade que nem sempre os livros escolhidos pelos professores de uma determinada escola chegam até eles no ano seguinte, mas este não é o fator relevante. O que se mostra aqui é uma inversão de investimento público. A qualidade do material importa, mas a formação continuada dos professores, impacta muito mais na educação e na aprendizagem dos estudantes.

Faria (1984, p. 84, grifo da autora) finaliza seu texto afirmando que “O professor deve **partir** do aluno, conhecer e socializar suas experiências de vida, para adequar os novos conhecimentos que serão ensinados aos seus interesses e ao seu nível de compreensão [...]” e esta percepção não vem nos manuais para professores nem nos livros didáticos dos estudantes. É prática, experiência que se adquire no dia a dia em sala de aula. É processo que se diferencia de uma turma para outra. O movimento é incessante. Cada turma é um novo recomeço, já com as aprendizagens das anteriores.

A ausência na literatura de exemplos de práticas translíngues pode vir da distância entre as instituições de fomento à pesquisa como as Universidades e Institutos Federais e as Escolas Públicas. Outro item que podemos analisar e que faz diferença nesta balança é que muitos professores da Educação Básica quando iniciam um Mestrado ou Doutorado, se concentram nas pesquisas que os próprios orientadores já estão desenvolvendo ou ainda focam somente em pesquisas bibliográficas ou ainda partem para a literatura e, neste aspecto, focam em um autor ou temática que, de modo geral, quase nunca vai chegar na Educação Básica. Mesmo não havendo nada que os impeçam de pesquisar o que ocorre em sala de aula, eles optam por não a investigar. Por isso, os cursos *stricto sensu* profissionais, como Mestrado Profissionais em Letras, Matemática, Ciências começam a fazer a diferença, porque os produtos devem estar ligados às ações em sala de aula.

Ao mapear os sujeitos/grupos que estão envolvidos no processo de aprendizagem translíngues, procuramos estabelecer contatos mais significativos para que não haja exclusão nem rivalidade entre os diversos contextos envolvidos. Esses processos produzem sentidos e os sentidos são vivenciados, apropriados, repelidos pelos falantes, porque a linguagem é a mediação necessária entre as pessoas e o mundo.

CAPÍTULO II

ANÁLISE DE DISCURSO: (RE)(DES)ENCONTROS NA LINGUAGEM

Eu acho que buscar a beleza nas palavras
é uma solenidade de amor.
E pode ser instrumento de rir.
[...] Aprendi [...] a brincar de palavras
mais do que trabalhar com elas.
Comecei a não gostar de palavra engavetada.
Aquele que não pode mudar de lugar.
Aprendi a gostar mais das palavras
pelo que elas entoam
do que pelo que elas informam.

Manoel de Barros

As diversas linguagens existentes no mundo são fruto de um intenso migrar de povos. No que tange especificamente a língua, a maneira de falar ia mudando e se adequando aos novos espaços e momentos de cada povo. A menção a pluralidade de línguas se faz em muitos discursos, inclusive no religioso e nos mitos.

Em Gênesis 11, 1-9, (Bíblia Sagrada, 1990, p. 22, grifo nosso) encontramos que a princípio havia uma só língua, mas que era necessário povoar a terra e as pessoas precisavam se espalhar, por isso, Deus (Javé) confundiu a língua dos homens e fez com que cada grupo falasse uma língua diferente, e, assim, cada povo que falava uma determinada língua, seguiu para outro espaço, porque já não havia mais entendimento entre as pessoas dos grupos diferentes.

O mundo inteiro falava a mesma língua, com as mesmas palavras. Ao emigrar do oriente, os homens encontraram uma planície no país de Senaar [Mesopotâmia, atual Iraque e Kuwait], e aí se estabeleceram. E disseram uns aos outros: “Vamos fazer tijolos e cozê-los no fogo!” Utilizaram tijolos em vez de pedras, e piche no lugar de argamassa. Disseram: “Vamos construir uma cidade e uma torre que chegue até o céu, para ficarmos famosos e não nos dispersarmos pela superfície da terra”. Então Javé desceu para ver a cidade e a torre que os homens estavam construindo. E Javé disse: “Eles são um povo só e falam uma só língua. Isso é apenas o começo de seus empreendimentos. Agora, nenhum projeto será irrealizável para eles. **Vamos descer e confundir a língua deles, para que um não entenda a língua do outro**”. Javé os espalhou daí por toda a superfície da terra, e eles pararam de construir a cidade. “Por isso, a cidade recebeu o nome de Babel, pois foi aí que Javé confundiu a língua de todos os habitantes da terra, e foi daí que Ele os espalhou por toda a superfície da terra.

Também na Bíblia, em Atos 2, 2-8, (Bíblia Sagrada, 1990, p. 1.327, grifo nosso), há a revelação ou descida do Espírito Santo para habitar naqueles que creem em Jesus Cristo. E essa passagem é descrita por São Lucas da seguinte maneira:

De repente, veio do céu um barulho como o sopro de um forte vendaval, e encheu a casa onde eles [os apóstolos] se encontravam. Apareceram então umas como línguas de fogo, que se espalharam e foram pousar sobre cada um deles. **Todos ficaram repletos do Espírito Santo e começaram a falar em outras línguas, conforme o Espírito Santo lhes concedia que falassem.** Acontece que em Jerusalém moravam judeus devotos de todas as nações do mundo. Quando ouviram o barulho, todos se reuniram e ficaram confusos, pois cada um ouvia, na sua própria língua, os discípulos falarem. Espantados e surpresos, diziam: “Esses homens que estão falando, não são todos galileus? Como é que cada um de nós os ouve em sua própria língua materna? [...]”

Pentecostes, cuja palavra vem do vocábulo grego *pentēkostē* e se refere a 50 ou quinquagésimo, ou seja, é uma referência de tempo marcada, 50 dias depois que Jesus ressuscitou, é uma festa judaica realizada em comemoração ao dia em que Moisés recebeu as Tábuas da Lei ou as Escrituras ou ainda os Dez Mandamentos. É, também, conforme relato de São Lucas, em Atos 2, a festa para a celebração da vinda do Espírito Santo para habitar entre os cristãos. Este evento, segundo o evangelista Lucas, aconteceu 50 dias após a Páscoa, ou após a Assunção do Senhor. Nesta passagem de Atos 2, os apóstolos reunidos recebem o Espírito Santo e Este lhes permite que falem de uma maneira que cada pessoa que ouve os ensinamentos os compreenda em sua língua materna.

As passagens bíblicas sobre Babel e Pentecoste narram momentos distintos e se relacionam porque ambas falam sobre a língua. No primeiro, o povo é dispersado para que a mesma língua que eles falavam não os levasse a pecar e, por isso, Javé (Deus) fez com que cada um falasse uma língua diferente e espalhou as pessoas pelo mundo. No segundo, após receberem o Espírito Santo, os apóstolos falam em seu idioma, mas as pessoas, que são de nacionalidades diferentes, ouvem em sua língua materna.

Os relatos dos apóstolos e de tantas outras pessoas que propagaram a fé cristã através de escrita e da leitura oral de textos sagrados mantêm este conhecimento sobre o divino sempre em movimento. Decrosse (1989, p. 21) afirma que “[...] se escrever é falar no texto sagrado e em torno dele, transmiti-lo é também traduzi-lo, para torná-lo compreensível por todos, isto é, interpretável”.

Quando aprendemos uma língua estrangeira, sofremos modificações em relação ao entendimento que temos da nossa sociedade, da nossa cultura. Revuz (1998, p. 226-227, grifo da autora), afirma que, ao incorporarmos uma língua estrangeira, vemos “[...] toda a

ambiguidade da maldição de Babel. Ao separar os homens de maneira radical, ela cria também o espaço para uma diferença legítima: *aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro*”.

Orlandi (2018, p. 223) esclarece que há muitas formações imaginárias sobre a origem da linguagem e, uma delas, é a de um mito grego referido em aula pelo Professor Cavalcante,

[...] o homem vivia em perfeita harmonia com a natureza. Havia uma ligação de comunidade entre homem e natureza. Por razões que se desconhece, de repente, homem e natureza se separaram. Do lugar desta separação, para que não houvesse aí um vazio, nasce a linguagem. O que significa dizer que a linguagem se constitui para preencher uma falta.

Essas formações imaginárias sobre a linguagem são tão antigas quanto a existência humana. É preciso seguir no tempo, buscar novas perspectivas, e, se quisermos tomar como verdades tanto o que está referido em Gêneses como pelo professor Cavalcante, é possível. São acontecimentos discursivos que perpassam, atravessam nossa memória e que, às vezes, desaparecem e, às vezes, se tornam presentes. Ou, como bem explicita Campos (2020, p. 17),

Na junção memória e acontecimento, a noção de deslocamento se faz presente na possibilidade de construção de uma nova série, de absorção de algo novo, na reorganização dos sentidos, nas trocas de trajetos. Nessa tensão, o deslocamento aponta para o efeito metafórico, a paráfrase e a polissemia, que jogam com os sentidos. É preciso deslocar para representar algo que é, a princípio, esquecido ou censurado e que não pode ser lembrado.

Na tensão ou no batimento entre paráfrase e polissemia encontramos traços fundamentais para compreender o processo de significação, pois a paráfrase, que para Orlandi (1978, p. 32) é a “[...] matriz do sentido [...]”, nos apresenta a repetição do mesmo de formas variadas, mas sem perder o fio do discurso. A polissemia, para a autora (1978, p. 32), é “[...] a fonte do sentido, [...] pois é a própria condição da existência da linguagem [...]”, e se abre para o diverso, para a ruptura, para as fendas nos sentidos que sempre podem ser outros. Ou mais especificamente “a. A polissemia (o novo, o diferente): é o processo de instauração da multiplicidade de sentidos;/b. A paráfrase (o mesmo, o dado): que é o processo pelo qual procura-se manter o sentido igual sob diferentes formas” (Orlandi, 1984, p. 11).

São interpretações que carregam muitas possibilidades dependendo do olhar do analista e dos processos de produção dos discursos. Para Orlandi (1987, p. 15), “[...] a polissemia [se apresenta] enquanto processo que representa a tensão constante estabelecida pela relação homem-mundo, pela intromissão da prática e do referente, enquanto tal, na linguagem”.

Pois, ainda segundo a autora (2015a), estamos sujeitos à linguagem e, conseqüentemente, a seus equívocos, à sua incompletude e à sua opacidade como uma “[...] fenda indomável [...]” (Orlandi, 1978, p. 32).

Pêcheux (2015c, p. 46) observa que “[...] memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” [...] de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”. Assim, a memória discursiva se realiza nas relações com outras leituras que qualquer pessoa, no nosso caso, na posição-sujeito translíngue, pode realizar considerando suas várias outras leituras ou suas não-leituras.

A medida que estudamos línguas estrangeiras, compreendemos com mais qualidade o que lemos e em consequência, escrevemos muito melhor. O aprendizado interfere na compreensão e na produção de um texto quando estamos aprendendo e quando a leitura se faz em uma língua outra. Aiub (2020) fala em sujeito entre línguas e neste contato linguístico as capacidades de leitura, de escrita, de fala e de compreensão se fortalecem mutuamente e o resultado é um aprendizado muito mais eficiente.

No caso do aprendizado de línguas estrangeiras, “Quanto mais se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem” (Revuz, 1998, p. 227).

2.1 Dos fundamentos aos desdobramentos na Análise de Discurso

As pesquisas linguísticas, principalmente, após 1916, ganharam forças a partir da publicação de Ferdinand de Saussure (2012) do *Curso de linguística geral*, organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger.

A Linguística passou a ser considerada uma Ciência em 1916 com Ferdinand de Saussure. Saussure, delimitou a língua como objeto e, para isso, fez algumas adaptações em seus estudos. Assim, sincronicamente, delimitou a língua como objeto de estudos da Linguística. Deste modo, a Linguística passa a ser considerada uma Ciência e a língua seu objeto. O recorte realizado por Saussure entre língua e fala foi necessário pois os critérios do estruturalismo para que algum estudo se transformasse em ciência, era ter objeto específico e estes deveriam ser imutáveis e simples.

Para Guimarães (1995, p. 20) “O corte saussureano exclui o referente, o mundo, o sujeito e a história”. Ou, nas falas de Orlandi (2017b, p. 16), “Segundo Saussure a língua é o

sistema onde tudo se mantém. É social, é constituída de constantes. De seu lado, a fala é ocasional, histórica, é individual e constituída de variáveis. Ao separar língua e fala, separa-se ao mesmo tempo o que é social do que é histórico”.

Para Pêcheux (2019, p. 18, grifo do autor), “[...] a partir do momento em que a língua deve ser pensada como um *sistema*, deixa de ser compreendida com tendo a *função* de exprimir sentido; ela se torna um objeto do qual uma ciência pode descrever o *funcionamento*”, ou seja, a língua de fato, a que falamos, escrevemos, cantamos, declamamos com suas vicissitudes, com suas características peculiares, em cada região do Brasil. A língua dos poetas, dos dramaturgos, dos compositores, dos intérpretes. Enfim, a língua concreta, nos dizeres de Orlandi (2019a).

O percurso de pesquisa de Saussure está atrelado ao de outros pesquisados como Michel Bréal (1992) e Antoine Meillet (1948). Meillet (1948), principalmente, pois seus estudos sobre as línguas indo-europeias e as características destas, ou seja, a formação dos radicais, prefixos e sufixos, o léxico são propriedades que acompanham os falantes e, à medida que estes migram para outros territórios, dentro de um mesmo país ou para outros países, suas falas são alteradas, modificadas pelas influências do meio e, de modo geral, ao nascer, a criança vai desenvolver a língua de sua comunidade linguística, das pessoas com quem convive no momento e não a língua de seus antepassados.

Para Alkmim (2003), os falantes se orientam pelo mesmo conjunto de regras linguísticas, mas não falam do mesmo modo. Na sala de aula, por exemplo, professores e estudantes falam de forma diferente. Bortoni-Ricardo (2004, p. 25) afirma que “[...] encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora que, por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não verbal”. As línguas se alteram, porque são continuidades históricas, que se integram e se modificam de forma diacrônica. Os falares são diferentes porque cada um de nós constrói sua identidade linguística adquirindo as características das comunidades de fala das quais participamos.

Na perspectiva da Análise de Discurso, a língua não é um sistema fechado nele mesmo. É um sistema aberto sujeito a falhas. Conforme o dizer de Orlandi (1998c, p. 204), “A identidade é um movimento na história [...]”, e, para esta autora (1998c, p. 204), “Identidade não se aprende, isto é, não resulta de processos de aprendizagem, mas refere, isso sim, a posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia [...]”. Nesta perspectiva, a identidade se modifica, se transforma a medida que cada sujeito também muda. Porque somos sujeitos polissêmicos. Dentro desta identidade, em relação

à língua, Orlandi (1998c, p. 204) afirma que “[...] falamos a mesma língua (o português brasileiro) mas falamos diferente e isto nos garante singularidade”.

Há, porém, casos em que somos ridicularizados por nossa maneira de falar, quando não seguimos as regularidades estrutural e social de uma outra determinada comunidade. Silva (2015, p. 21) afirma que “[...] todas as variedades, do ponto de vista estrutural linguístico, são perfeitas e completas entre si. O que as diferencia são os valores sociais que seus membros têm na sociedade”, e Gnerre (1998, p. 6-7) explicita que “Uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. Ou, ainda, como esclarece Wald (1989, p. 98), “Haverá então queixas de que [...] é a nossa língua que nos rebaixa” e se poderá opor o falar local de “pessoas atrasadas”, dos antigos, etc., à língua comum aprendida na escola, que permite “falar” como todo mundo”.

2.2 A Análise de Discurso

A Análise de Discurso tem sua origem na década de 60 do século XX na França em meio a muitos acontecimentos que movimentavam as ciências. Na Inglaterra e de lá para o mundo, os Beatles (1964) faziam sucesso; Edith Piaf, ícone da música francesa, morria em 1963; no ano de 1969, astronautas pisam na lua; o Ato Institucional número 05 (AI-05) era redigido pelo ministro da Justiça Luis Antonio da Gama e Silva e assinado pelo presidente Arthur da Costa e Silva. Um dos períodos mais violentos da Ditadura Militar no Brasil. Em maio de 1968, milhares de estudantes e trabalhadores saem às ruas, na França, numa greve geral, pedindo mais segurança, condições de trabalho e salários dignos. Década em que Charles de Gaulle era o Presidente da França (1959-1967).

Nas Ciências Humanas, no século XX, muitos pesquisadores em Linguística, Psicanálise, Materialismo Histórico se destacavam. A própria noção de ‘leitura’ é interrogada. Assim, encontramos Louis Althusser (1918-1990), relendo as obras de Karl Marx (1818-1883) e o Materialismo Histórico; Saussure (1857-1913), Benveniste (1902-1976), Harris (1909-1992), na Linguística; Freud (1856-1981), relido por Lacan (1901-1981), na Psicanálise e, nesta conjuntura teórica, temos Michel Pêcheux (1938-1983) e um coletivo de colaboradores, no Centro Nacional de Pesquisas Científicas (CNRS), estudando e realizando seu doutoramento orientado por Pagès.

Plon (2019, p. 248) explica que Michel Pêcheux, juntamente com ele [Michel Plon] e Paul Henry, entre 1968, 1969, se encontravam “[...] ao menos três vezes por semana, para

discutir, para trabalhar, para ler textos”. Assim, formaram uma equipe que, segundo Maldidier (2003, p. 17), se chamava a “[...] Comuna dos três amigos” [que] está na retaguarda do grande projeto de Michel Pêcheux”.

E neste processo de construção de um novo gesto de interpretação, a Análise de Discurso reúne, deslocando de sua rede de filiações teóricas, língua-sujeito-história, construindo um objeto próprio, o *discurso*, e um campo teórico específico, a Análise de Discurso, precisamente. (Orlandi, 2019a, p. 30, grifo da autora).

Plon (2019) afirma que muitos outros estudiosos de áreas diferentes participavam de estudos e seminários e que foram importantes para Pêcheux, como por exemplo: Règine Robin, Élisabeth Roudinesco, Francine Mazière, Denise Maldidier, Françoise Gadet, Jacques Guilhaumou, Catherine Fuchs, dentre tantos outros pesquisadores. Destaca-se, neste espaço, a pesquisadora brasileira Eni Orlandi com pesquisas e publicações desde a década de 1970 na área das Ciências Sociais da Linguagem e seu fundamento teórico em Michel Pêcheux e na Análise de Discurso Francesa. Orlandi é uma das pesquisadoras responsáveis quando ouvimos afirmações como a de Plon (2019) ao declarar admirado que o Brasil era uma exceção com relação aos estudos da Análise de Discurso com fundamentos pecheuxtianos. Afirma Plon (2019, p. 255) que

[...] quando a Françoise Gadet tinha vindo – e nós já estávamos, na época, em 2003-2004, absolutamente admirados de ver o lugar que isso [Análise de Discurso] ocupava em Porto Alegre, as camisetas com retrato de Michel ... –, tivemos a impressão de que havíamos chegado em outro planeta.

Orlandi (2015a, p. 13) afirma que a Análise de Discurso “[...] trata do discurso. E a palavra discurso [...] tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem [...]”. E expõe também que “[...] todo discurso **nasce de outro discurso e reenvia a outro**, por isso não se pode falar em um discurso, mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados, institucionalizados” (Orlandi, 1987, p. 26, grifo nosso). Deste modo, podemos considerar que, ao falarmos em educação em línguas estrangeiras e em práticas translíngues, estamos (re)produzindo ecos e rupturas em outros discursos.

A Análise de Discurso é constituída por uma relação complexa com os pressupostos do materialismo, da psicanálise e da linguística que são os campos metafóricos com os quais

essa disciplina se debate, procurando trazer para a pesquisa e para a análise, um processo mais dinâmico no sentido de compreender a vida em sociedade e as práticas discursivas que permeiam o cotidiano. A Análise de Discurso não é nenhum desses pressupostos, exclusivamente, mas conversa com todos eles. “Ela trabalha o espaço de contradições que se forma na relação entre estas diferentes linhas: é uma disciplina de entremeio” (Orlandi, 2019a, p. 10). É daí que trazemos a noção de entremeio da qual nos fala Orlandi (2020a). “A AD trabalha no entremeio, fazendo uma ligação, mostrando que não há separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva” (Orlandi, 2020a, p. 25).

Triviños (1987, p. 51, grifo do autor) conceitua o materialismo histórico como “[...] a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade de sua evolução histórica e da prática social dos homens, do desenvolvimento da humanidade”. Já Fernandes (2008, p. 52, grifo do autor), por sua vez, expõe que “[...] o **materialismo histórico**: [é] compreendido como teoria das formações e transformações sociais. É na/pela história que observamos as condições de produção do discurso, ou seja, o porquê da aparição de um enunciado em dado momento e lugar e não outro em seu lugar”, e Indursky (1997, p. 18, grifo da autora) infere que “[...] o materialismo histórico propõe-se a explicar as formações das idéias a partir da *praxis*”. Ou, “[...] *prática discursiva* [...]”, segundo Maldidier, Normand e Robin (2014, p. 85, grifo das autoras).

De modo geral, se na Análise de Discurso “[...] observa-se o homem falando” (Orlandi, 2015a, p. 13), e se “[...] o sujeito se marca no que diz [...]”. (Orlandi, 2015a, p. 63), esta tese visa um aprofundamento teórico-metodológico sobre o objeto de estudos: ensino de línguas estrangeiras, práticas translíngues e uma possível contribuição aos professores e estudantes no processo de ensino e de aprendizagem das Línguas Espanhola e Inglesa, em 4 escolas estaduais públicas de Sinop, Mato Grosso: quais sejam: Escola Estadual Enio Pipino; Escola Estadual Professora Edeli Mantovani; Escola Estadual São Vicente de Paula e Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Benedito Santana da Silva Freire. Estas escolas ofertam esses dois idiomas em suas matrizes. A tese também procura entender como os estudantes na posição-sujeito translíngue falam e como se marcam no quem dizem.

Este estudo pretende possibilitar, deste modo, reflexões e análise que possam fomentar uma formação mais profunda e qualitativa, que realmente possa fazer a diferença na vida e na atuação em sociedade de estudantes e professores, buscando, pela perspectiva discursiva, uma relação que envolva ensino das línguas estrangeiras em um batimento entre a compreensão e a interpretação dos documentos oficiais orientadores de currículo e as práticas translinguageiras da sala de aula.

Pensando-se a escola e o conhecimento, a noção de *formação*, trabalhada por Orlandi (2014), é a que se aproxima mais de nossas reflexões, pois possibilita compreender as relações e avaliar o efeito daquilo que o sujeito faz na sociedade e o efeito que a sociedade faz no sujeito.

No dizer da autora,

[...] a educação, o ensino de língua, poderia, se bem praticado, como processo formador do indivíduo na sua relação com o social e o trabalho, dar condições para que este sujeito “soubesse” que sabe a língua, soubesse ler e escrever com fluência, com todas as consequências sociais e históricas que isto implica e fosse, assim, capaz de dimensionar o efeito de sua intervenção nas formas sociais (Orlandi, 2014, p. 161).

Trata-se de um gesto que permite perceber que formar “[...] é dar condições para que, em seu modo de individuação, pelo Estado, o sujeito tenha a ‘formação’ [...] necessária para poder constituir-se em uma posição sujeito que possa discernir, e reconhecer, os efeitos de sua prática na formação social de que faz parte [...]” (Orlandi, 2014, p. 167). A posição-sujeito translíngua está ligada, então, ao assujeitamento à linguagem, conforme afirmam Henry (1992, p. 105): “[...] que a linguagem tenha algum papel no processo de assujeitamento, parece que não é possível contestar, em particular no que diz respeito aos aspectos ideológicos desse processo”, e Leandro-Ferreira (2005, p. 18): “Assujeitar-se é condição indispensável para ser sujeito. Ser assujeitado significa antes de tudo ser alçado à condição de sujeito, capaz de compreender, produzir e interpretar sentidos”. Dessa forma, o sujeito assujeitado, em termos de ensino, é o sujeito *formado* ou em constante processo de *formação*, pois somos seres inconclusos, inacabados, para constituir a sociedade e sermos constituído por ela.

Em outras palavras, o que se procura é a “[...] formação para um conhecimento real em que o sujeito do conhecimento ganhe independência e capacidade de escolha, desenvolvendo não só a ciência, a técnica, mas também a sensibilidade, a iniciativa, a inventividade” (Orlandi, 2018, p. 220).

Nesta conjuntura de formação, cada sujeito envolvido no processo tem seu gesto de interpretação deste ou daquele modo, dependendo de sua constituição como sujeito na história, afetado pelo inconsciente e atravessado pela ideologia pois, conforme afirma Leandro-Ferreira (2011, p. 344, grifo da autora), “O sujeito estaria sendo afetado, simultaneamente, por distintas ordens e deixando em cada uma delas um *furo*: o *furo* da *linguagem*, representado pelo *equivoco*; o *furo* da *ideologia*, expresso pela *contradição*, e o *furo* do próprio *sujeito*, manifestado pelo *inconsciente*”, uma vez que, “É no discurso que se concentram, se intrincam

e se confundem, como um verdadeiro nó, as questões relativas à língua, à história e ao sujeito” (Leandro-Ferreira, 2011, p. 347).

Os estudos sobre ‘ideologia’ se proliferam, principalmente, nos séculos XIX e XX. O primeiro a usar esse termo foi Destutt-de-Tracy em 1801: “A ideologia seria essa ciência das ideias” (Destutt-de-Tracy apud Souza, 2005, p. 31). Pêcheux (2014b, p. 130), no entanto, afirma que “[...] as ideologias não são feitas de “ideias” mas de práticas [...]”. Assim, as análises são realizadas considerando materialidades constituídas, práticas de leitura e escritas em diferentes níveis, que convergem ou não, dependendo das condições de produção de seus autores. São os acontecimentos a que Pêcheux (2015d) se refere ao analisar *on a gagné*.

Para Althusser (2022, p. 108), “[...] aqueles que estão dentro da ideologia se pensam, por definição, como fora dela: é um dos efeitos da ideologia a negação prática do caráter ideológico da ideologia, pela ideologia; a ideologia nunca diz “eu sou ideológica””.

O sujeito, na Análise de Discurso, ocupa diversas posições, a que chamamos de posição-sujeito. Considerando as ideias de Sartre (1943), Orlandi (2017a, p. 15) afirma que o sujeito “[...] ao surgir no mundo, já encontra um mundo, isto é, um conjunto de fatos em que nos inserimos, mas que nos precede e nos transcende: família, sociedade, ambiente histórico, condição social etc.”. Do mesmo modo, não criamos a linguagem, os discursos já estão se formulando no mundo e nós é que nos inscrevemos na linguagem, nos discursos. Partindo desta afirmação, podemos fazer uma relação do nosso nascimento com o início da nossa vida escolar. Quando entramos ou somos matriculados em uma escola, já encontramos o mundo da escola, com suas organizações, seus hábitos, suas formas de ensinar e somos levados a nos inserir neste espaço já constituído pelo histórico, pelo social, pela ideologia, pelos estigmas que os professores carregam, e pelos outros muitos sentidos aí presentes.

Nas condições de produção deste espaço chamado escola, passaremos boa parte de nossa vida (re)produzindo e sendo (re)produzidos por ela. Essa memória que insiste na presença, que não nos deixa, porque, considerando que uma “[...] voz sem nome [...]” (Courtine, 1999, p. 19) fala antes, em outro lugar e independentemente (Pêcheux, 2019), podemos verificar, nos discursos pedagógicos dos livros didáticos e dos materiais orientadores de currículo, que essa é uma premissa muito complexa de se achar.

Neste sentido, as vozes têm nomes e falam antes em vários lugares e estão inseridas em uma exterioridade circular significativa que está tão arraigada que, por mais que se busque inferir novos olhares, novas ações, a voz sem nome não se dobra. É a “[...] memória discursiva [...]” (Courtine, 1999, p. 17) que impõe gestos de interpretação e está presente na formação inicial e continuada daqueles que seguem a linha das licenciaturas e que atuam nas salas de aula

de todo o país. São posições-sujeito marcadas por um ensino circular, um discurso autoritário, que vem excluindo possibilidades de mudanças, de inferências, com mais efetividade e arrogância. Nossos últimos cinco Ministros da Educação: Mendonça Filho, Rossieli Soares, Ricardo Vélez Rodrigues, Abraham Weintraub e Milton Ribeiro dão mostras disso que estamos falando.

Para Orlandi (2015a, p. 08, grifo da autora), entender “[...] como os discursos funcionam é colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da **memória institucional** que estabiliza, cristaliza, e, ao mesmo tempo, o da **memória constituída** pelo **esquecimento** que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro”.

Orlandi (2010), escreve sobre esta memória que se estabiliza a qual nomeia de memória institucional. Para a autora,

[...] a memória de arquivo ou simplesmente o arquivo, é aquela que não esquece, ou seja, a que as Instituições (Escola, Museu, políticas públicas, rituais, eventos etc.) praticam, alimentam, normatizando o processo de significação, sustentando-o em uma textualidade documental, contribuindo na individualização dos sujeitos pelo Estado, através dos discursos disponíveis, à mão, e que mantêm os sujeitos em certa circularidade (Orlandi, 2010, p. 9).

É importante trazer para este espaço de análise e reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas o que a ideologia representa para a Análise de Discurso e como ela está imbricada nos processos de constituição dos sujeitos. Segundo Orlandi (1998b, p. 16),

A ideologia [...] está na produção de evidências do sentido (só pode ser “este”) e na impressão do sujeito ser a origem dos sentidos que produz, quando na verdade ele retoma sentidos pré-existentes. Daí a necessidade de se pensar o gesto de interpretação como lugar da contradição: é o que permite o dizer do sujeito pela repetição (efeito do já-dito) e pelo deslocamento (historicização). A interpretação se faz assim entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso). No domínio do arquivo a repetição congela, estabiliza, no domínio do interdiscurso a repetição é a possibilidade do sentido vir a ser outro, no movimento contraditório entre o mesmo e o diferente.

E esta autora (2020b, p. 513) explica que esta memória institucional é o que se mantém numa determinada estrutura e que a mesma “[...] faz parte da inserção do sujeito em uma formação social, uma cultura. E é assim que afeta a relação do sujeito com aquilo que, na sociedade, se deve lembrar [...]”. No nosso caso, a escola. Mas que, ao considerarmos a ‘memória constitutiva’, temos um espaço em que podemos nos mexer, mudar, mostrar novas

possibilidades e é neste espaço que as práticas translíngues podem tornar-se ações diferenciadas na aprendizagem dos estudantes e nas propostas didáticas dos professores.

Falar de aprendizado, formação de professores, de posições-sujeitos sociais, de memória discursiva nos leva a pensar a língua que falamos. Segundo Dias (1996), Portugal nos trouxe a Língua Portuguesa, mas ela se historicizou de tal maneira diferente, incorporando imagens que se tornaram constitutivas de nossa identidade e que Orlandi (2009a) vai afirmar que é a Brasileira. Para a Constituição Federal (CF) (Brasil, 1988) e até nossos dias ainda é a Portuguesa. Isso se pensarmos a língua oficial do país.

Mas temos também as línguas cooficiais em vários estados, as faladas por várias etnias e quilombos e as estrangeiras faladas por imigrantes, refugiados e que quase nenhuma aparece nos currículos da Educação Básica, nos cursos de idiomas, nas matrizes de licenciatura nas Universidades. Línguas estas que, para Mendonça Filho (2016), se resumem a Língua Inglesa. E temos, ainda, as línguas de fronteiras, onde as práticas translíngues são abundantes. Mesmo que se tente negar, conforme relato da diretora da escola em pesquisa de Oliveira e Sturza (2012), elas são frequentes e não vão desaparecer enquanto houver sujeitos nas fronteiras.

Milner (2012, p. 17, grifo do autor) afirma que é “[...] a *língua* esse núcleo que, em cada uma das línguas, sustenta sua unicidade e distintividade”, e essa característica mantém a sua identidade. Ou seja, mesmo que haja mudanças em seu interior, vai continuar sendo Língua Brasileira. Por isso, Milner (2012, p. 19) observa que há equívocos, mas “[...] o real do equívoco resiste: a língua não cessa de ser desestratificada por ele”.

A língua também é fator de economia, afinal quanto mais uma língua é falada no mundo, mais materiais dela serão vendidos; é também fator de dominação, de poder. A Carta Régia, de 12 de setembro de 1727, assinada por D. João V, determina que a Língua Portuguesa fosse ensinada aos povos do Brasil para o benefício da coroa portuguesa. Recordamo-nos que uma das bases da reforma de Sebastião Joseph de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, em 1759, foi exatamente diminuir a importância dos Jesuítas que estavam aprendendo, em muitos lugares, a língua dos índios ao invés de ensinar a Língua Portuguesa, um dos motivos aliás, para a expulsão dos Jesuítas. (Dias, 1996). E, também, porque, segundo Souza (2005, p. 87), Pombal entendia que os jesuítas eram “[...] culturalmente retrógrados, economicamente poderosos e politicamente ambiciosos”. E tinham, na época da expulsão do Brasil, “[...] 25 residências, 36 missões, 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus” (Souza, 2005, p. 84). Mas, essa visão de Pombal, não era exatamente o que existia. Na verdade, as reformas foram intensificadas, segundo Celada (2002, p. 197), “[...] devido à descoberta, no final do século

XVII, de ouro e diamante na região de Minas, para onde afluíram aventureiros de todas as regiões do reino e da própria colônia”.

Milner (2012, p. 27), referindo-se a este poder que as línguas têm, afirma que “[...] os ditadores, de Cesar a Stalin, sempre se preocuparam com a língua, reconhecendo nela a mais fiel imagem de um poder nu, que sequer necessita dizer seu nome”. Isso acontece porque cada povo da Terra tem a sua identidade e a língua é constitutiva dessa identidade. Ainda, conforme Milner (2012, p. 37), “[...] as palavras nascem e desaparecem ao sabor da necessidade e o princípio que está na origem da linguagem é o mesmo que rege sua subsistência”.

As línguas são dinâmicas. Não têm como decretar o que pode ou o que não pode se falar. As pessoas, falantes das línguas, à medida que conhecem novas palavras, inclusive de outros idiomas, modificam a sua. Agregam novas palavras, remodelam as conhecidas, mudam o seu sentido, sempre buscando se aproximar, o máximo possível, de alguns sentidos em determinadas condições de produção. Porque “[...] as palavras estão sempre em falta com alguma coisa – ou, ainda: há impossível de dizer” (Milner, 2012, p. 69). Essa busca pelo dizível, pelo sentido mais específico, nos mostra que os enunciados são práticas de língua, afirma Milner (2012), logo, se pensarmos na produção desses enunciados em línguas estrangeiras, objeto de nosso estudo nesta tese, temos aí a translinguagem.

Para Orlandi (2019a, p. 23, grifo da autora),

A relação entre as línguas são relações em que jogam a transferência, o movimento, a deriva de uma língua para a outra, o que faz que nenhuma língua permaneça imóvel, fora de suas possibilidades de mudança. Assim considerado, o *polilinguismo* está na própria possibilidade da transformação das línguas, fazendo parte da história e do político. Ideologia da globalização, agora repensada, dando-lhe um sentido dinâmico e aberto. Processual.

E, nestas relações entre línguas, vemos que elas “[...] são relações sempre incompletas, em que se pratica a *polissemia*, compreendida como o fato de que há sempre vários movimentos de sentidos, de variada natureza, no mesmo objeto simbólico” (Orlandi, 2019a, p. 23, grifo da autora). E, neste contexto, segundo a autora (2019a, p. 23), “As línguas são polissêmicas, sujeitas a falhas, ao possível, derivam, deslizam”.

Esse contato entre línguas passa, ao longo dos anos, por processos diferenciados e, com o avanço das pesquisas, é nomeado de muitas formas. Ao se referir ao multilinguismo, por exemplo, Orlandi (2019a, p. 23) afirma que “A questão do que se aloja no que é chamado de multilinguismo está [...] nos sentidos das relações que estabelecemos para as línguas e entre elas”. Se estabelecemos sentidos para as línguas e entre elas, então, podemos dizer que desses

contatos emergem sentidos e que esses deslizem, são outros em cada espaço de formulação. E, conseqüentemente, polissêmicos. Para Orlandi (1987, p. 27), “A polissemia é essa força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado. Essa é a tensão básica do discurso, tensão entre o texto e o contexto histórico-social: o conflito entre o “mesmo” e o “diferente” [...] entre a paráfrase e a polissemia”.

Assim como tivemos, no século XVI, o processo de colonização, vemos, no século XX, muitas pesquisas sobre o processo de descolonização ou descolonialidade. São ideias que vêm de séculos anteriores e que ganham corpo no Brasil. Busca-se, então, falar em Língua Brasileira, a valorização das línguas autóctones e incentiva-se a cooficialização de línguas autóctones e alóctones no país.

Orlandi (2019a, p. 18-19, grifo da autora) afirma que o

[...] *processo de descolonização*, enquanto um acontecimento linguístico, ele sustenta-se no fato de que a língua faz sentido em relação a sujeitos que não estão mais submetidos a um poder que lhes impõe uma língua de sujeitos de outra sociedade, de um outro Estado, de uma outra nação.

A descolonialidade individua o sujeito e seus sentidos, não mais como dependente de sentidos outros, mas constituindo seus próprios, com suas falhas e deslizem em um processo de significação, numa outra conjuntura histórica. Mas mantendo os postulados de qualquer língua com relação aos seus esquecimentos, aos seus sentidos. Desse modo, cada espaço linguístico tem seu modo de fazer significar, de romper com essas amarras que estabilizam os sentidos e de modificar as condições de produção dos discursos.

Para Orlandi (2019a, p. 19, grifo da autora), os espaços linguísticos, como a lusofonia, hispanofonia, arabofonia, francofonia etc. se constituem como um

[...] *conjunto de línguas que, no presente, é um campo dinâmico e diversificado, multilíngue, presente em vários continentes, na sua coexistência com uma língua europeia que já faz parte da história*. Hoje, as relações entre as línguas já são outras, reorganizaram-se histórica e politicamente nas diferentes sociedades.

E, nessa conjuntura, “Sociedades, sujeitos, sentidos estão sempre incompletos, em movimento e em processo de constituição. As línguas seguem o mesmo princípio. E seus cursos” (Orlandi, 2019a, p. 20). Ou, como afirma Pacheco Silva (1978 apud Orlandi, 2019a, p. 20, grifo da autora), “*As línguas não se fixam, “são rios que tendem sempre a aumentar em*

caudaes à proporção que mais se alongam da matriz (...) E a sociedade philologica morreu ao nascer”. A língua não. Seguiu seu curso”.

Neste processo de descolonização, temos sujeitos usuários e falantes. Para Orlandi (2019a, p. 107), os usuários de uma língua são os sujeitos “[...] capacitados para um saber pragmático/utilitário da língua [...]”, já os sujeitos falantes são “[...] formados para produzirem formulações que se elaboram em suas filiações de memória da língua [...] e processos identitários” (Orlandi, 2019a, p. 107).

Observamos como esses sujeitos se movem e se mostram seja nas redes sociais de forma virtual ou presencialmente. As falas, as conversas, os *posts* vão disseminando sentidos, e, às vezes, umas ações fazendo sentidos e outras, não. Podemos observar, também, que este processo não ocorre somente no Brasil, praticamente com as mesmas práticas e atitudes dos sujeitos usuários ou falantes. Para a Análise de Discurso, segundo Orlandi (1998a, p. 75), “O sujeito é um lugar de significação historicamente constituído [...]”.

A Análise de Discurso em seus gestos de análise e interpretação trabalha, segundo Orlandi (2019a, p. 36), com o

[...] processo de produção de sentidos, o confronto do simbólico com o político, a ideologia, o assujeitamento como parte do processo de constituição do sujeito, o seu modo de individuação pelo Estado, e os processos identitários de que resultam as práticas discursivas das posições-sujeito na formação social.

E, mais ainda, segundo Orlandi (2019a, p. 36), esta disciplina tem a especificidade de “[...] ser análise de linguagem e, portanto, trabalhar a articulação descrição/interpretação, uma relação particular entre língua(gem) e ideologia, onde a língua(gem) é parte da análise material e a ideologia é uma prática em seu funcionamento, tendo como materialidade o discurso”.

Ainda, segundo Orlandi (2019a, p. 36), a

[...] Análise de Discurso [...]. É uma forma de conhecimento extremamente rica no aporte de questões significativas no domínio epistemológico, dada a forma de sua constituição, que liga sujeito, linguagem, história e ideologia. E afetando a análise de outras formas materiais significantes. Pela natureza do conhecimento que produz, e pela compreensão da linguagem que acarreta, torna-se mais que uma disciplina, mas uma área de conhecimento sobre a(s) linguagem(ns).

Estes estudos da Análise de Discurso se espalharam pelo Brasil, com Eni Orlandi, a quem devemos muitas pesquisas e publicações, “[...] realizadas nacional e internacionalmente,

desde a década de 1970, principalmente, e de sua importância para as Ciências da Linguagem” (Orlandi, 2022, p. 189), e pesquisadores como Freda Indursky, Maria Cristina Leandro-Ferreira, Roberto Leiser Baronas, dentre tantos outros, que fortaleceram as pesquisas com orientações de Mestrado e Doutorado na Análise de Discurso e com publicações de livros e artigos aprofundando reflexões sobre pontos específicos.

Para Orlandi (2019a, p. 38),

A Análise de Discurso, que se desenvolve no Brasil, com seus deslocamentos, tem seu objeto próprio, o discurso, e é capaz de praticar uma teoria não subjetiva do sujeito, em que o sentido resulta de processo de significação que não se prendem à literalidade, mas derivam da inscrição de palavras e expressões em formações discursivas que são a reflexo das formações ideológicas.

Ou mais especificamente, observamos com Orlandi (2019a, p. 46), “[...] o político como constitutivo, a incompletude do sujeito, a falha e a não transparência da linguagem, e, sobretudo, o fato de que o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo”.

Pêcheux (2015a, p. 214), implementa o conceito de discurso ao afirmar que ele é

[...] uma sequência linguística de dimensão variável, geralmente superior à frase, referida às condições que determinam a produção dessa sequência em relação a outros discursos, sendo essas condições propriedades ligadas ao lugar daquele que fala e àquele que o discurso visa, isto é, àquele a quem se dirige formal ou informalmente, e ao que é visado através do discurso.

O discurso como ‘efeito de sentidos’ foi formulado por Pêcheux em 1969, em sua tese de Doutorado. Já esta complementação acima foi publicada inicialmente em 1973 no texto *A aplicação dos conceitos da linguística para a melhoria das técnicas de Análise de Discurso*. Orlandi (2012a, p. 14), por sua vez, vai afirmar que “[...] o discurso é um processo contínuo que não se esgota em uma situação particular”, e isso ocorre porque temos em funcionamento as condições de produção, as formações discursivas e imaginárias, além da memória discursiva, do interdiscurso, ou seja, segundo Orlandi (2015a, p. 30), “As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em um lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele”.

Para Maldidier (2003, p. 15, grifo da autora), “O discurso [...] É o lugar teórico em que se intrincam literalmente todas suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito”,

porque, em Pêcheux (2014b, 2019), se encontram as bases epistemológicas da Análise de Discurso e, essa autora (2003, p. 38,.) vai afirmar que essas bases são:

O materialismo histórico como teoria das formações sociais e suas transformações, aí compreendida a teoria da ideologia;/A linguística como teoria ao mesmo tempo dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação;/A teoria do discurso como teoria da determinação dos processos semânticos./Intervém uma quarta referência de “uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)”.

Deste modo, Orlandi (2019a, p. 39) afirma que, na Análise de Discurso,

Estão [...] ligados [...] sujeito, sentido, língua, história e ideologia. Não há sentido sem interpretação e o sujeito é instado a interpretar. Há injunção à interpretação, é o que afirmamos. A língua, sujeita a falhas, se inscreve na história para significar. O sujeito, com seus gestos de interpretação, é im sujeito interpelado ideologicamente. Desse modo, a ideologia não concebida como ocultação, passa a ser compreendida em sua estrutura-funcionamento pela qual, sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, pelo acontecimento do significante na história.

Com relação à ideologia, esta é definida por Althusser (2015, p. 192), como “[...] um sistema (com sua lógica e seu rigor próprios) de representações (imagens, mitos, ideias ou conceitos, conforme o caso) dotado de uma existência e de um papel histórico no interior de uma sociedade dada”. Para Pêcheux (2014b, p. 146, grifo do autor),

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” [...], evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos de o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados [...].

Considerando a importância e a dimensão que a Análise de Discurso tem alcançado nos últimos anos, Orlandi (2019a, p. 37), afirma que “Pela natureza do conhecimento que produz, e pela compreensão da linguagem que acarreta, [a Análise de Discurso] torna-se mais do que uma disciplina, mas uma área de conhecimento sobre a(s) linguagem(ns)”. E é como ‘área de conhecimento sobre as linguagens’ que vamos considerá-la neste texto. Esta posição é importante porque indica que os preceitos da Análise de Discurso vão além da abrangência de uma disciplina, conforme indicado por Pêcheux (2019, 2014b).

Observamos também que Orlandi, Guimarães e Tarallo (1989, p. 24) mostram uma maneira diferente de olhar a Análise de Discurso. Dizem, os autores, que

Esta metodologia [a de Análise de Discurso] se funda na consideração das condições de produção do dizer como constitutivas desse próprio dizer: assim, quem fala, para que fala, para quem se fala, o que se fala, em que situação, de que lugar da sociedade etc. são considerados elementos fundamentais do processo de interlocução que estabelece a linguagem.

Duas informações importantes ressaltamos desta afirmação. Aqui, a Análise de Discurso é tratada como **método**, ou seja, abrange a delimitação de ‘área de conhecimento sobre as linguagens’. A outra informação refere-se a este processo constitutivo de produção e os elementos que dele fazem parte: “[...] assim, quem fala, para que fala, para quem se fala, o que se fala, em que situação, de que lugar da sociedade etc. são considerados elementos fundamentais do processo de interlocução que estabelece a linguagem” (Orlandi; Guimarães; Tarallo, 1989, p. 24) e são importantes elementos na constituição dos efeitos de sentidos. Pêcheux (2015b, p. 272) vai confirmar que cada dizer possui diferentes efeitos de sentidos “[...] porque palavras, expressões e enunciados produzem diferentes sentidos de acordo com a posição da qual são enunciados”.

A medida que lemos e comparamos as Constituições, as Leis de Diretrizes e Bases e a Base Nacional Comum Curricular, e uma com as outras, vemos que os discursos já estão lá, significados pelas condições de suas produções.

Orlandi (2017c, p. 44) afirma que os “[...] objetos já vêm, pois, significados dadas as condições verbais de sua existência. Isto é historicidade, interdiscurso e memória discursiva”, e esta formulação (condições verbais de existência dos objetos) “[...] concebe que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua [e] [...] a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido” (Orlandi, 2017c, p. 45).

A língua como ‘lugar material em que se realizam os efeitos de sentido’ é um elemento muito importante e, por ser a língua nosso objeto de análise, neste texto, observamos que a medida que se mudam as condições de produção, mudam-se também os efeitos de sentido.

Pêcheux (2019, p. 35, grifo do autor), observa que “[...] *é impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido de condições de produção [...]”. E, por isso, as análises dos documentos pertencentes ao *corpus* deste texto são relacionadas ao ‘conjunto de discursos possíveis’ que possam levar a uma mudança nos efeitos de sentido.

Estas afirmações demonstram que as condições de produção de um discurso são importantes para o seu entendimento, para a sua interpretação. Pêcheux (2015a, p. 214) indica que as condições de produção são “[...] o conjunto da descrição das propriedades relativas ao destinador, ao destinatário e ao referente, sob condições de dar imediatamente certo número de precisões”. Isso porque todos os envolvidos no processo possuem o seu grau de importância para que um sentido seja aquele e não outro. Estas condições de produção, segundo Orlandi (2015a, p. 38), também “[...] implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário”.

Muitos efeitos de sentido, neste processo constitutivo, estão impregnados de silêncio. E para explicitar nossos caminhos teóricos, coadunamos com Orlandi (2007, p. 68, grifo da autora) que

O silêncio de que falamos aqui não é ausência de sons ou de palavras. Trata-se do *silêncio fundador*, ou fundante, princípio de toda a significação./A hipótese de que partimos é que o silêncio é a própria condição de produção de sentido. Assim, ela parece como o espaço “diferencial” da significação: “lugar” que permite à linguagem significar./O silêncio não é o vazio, ou o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa. Isso nos leva à compreensão do “vazio” da linguagem como um *horizonte* e não como *falta*.

O Silêncio é um conceito muito caro a Análise de Discurso. Orlandi (2007, p. 23) vai dizer que “[...] o silêncio é garantia do movimento dos sentidos. Sempre se diz a partir do silêncio”. E assim entendemos que ao dizermos uma coisa, silenciemos muitas outras e as palavras que usamos para dizer, também estão elas atravessadas de silêncios. “[...] o silêncio não fala, ele significa”, nos diz Orlandi (2007, p. 42). E “Assim, quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio “fala” por elas; elas silenciam” (Orlandi, 2007, p. 14). Ou ainda Orlandi (2019a, p. 48) “[...] o silêncio trabalha politicamente, significando o que não pode ser dito”.

Para Orlandi, (2015a, p. 81-82, grifo nosso) existem dois tipos de silêncio. O silêncio fundador e a política do silêncio.

Desse modo distinguimos o **silêncio fundador** (que, como dissemos, faz com que o dizer signifique) e o **silenciamento ou política do silêncio** que, por sua vez, se divide em: **silêncio constitutivo**, pois uma palavra apaga outras palavras (para dizer é preciso não-dizer: se digo “sem medo” não digo “com coragem”) e o **silêncio local**, que é a censura, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura (é o que faz com que o sujeito não diga o que poderia

dizer: numa ditadura não se diz palavra ditadura não porque não se saiba mas porque não se pode dizê-lo). As relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras. Daí que, na análise, devemos observar o que não está sendo dito, o que não pode ser dito, etc.

Neste trecho, encontramos uma maneira bem explicada sobre o silêncio e seus tipos. Não é a primeira vez que Orlandi fala sobre o silêncio. Em *A fala de muitos gumes (As formas do silêncio)*, de 1985, a autora já afirmava que “[...] o sentido do silêncio varia, isto é, ele é tão ambíguo quanto as palavras. O silêncio imposto pelo opressor é exclusão, é forma de dominação, enquanto que o silêncio proposto pelo oprimido pode ser uma forma de resistência” (Orlandi, 1987, p. 263).

Este silêncio fundador que faz com que o dizer signifique está exposto em muitas partes do nosso *corpus*. O silenciamento ou política do silêncio também, principalmente o silêncio constitutivo, pois para dizer é preciso não-dizer. E parafraseando a autora, inferimos que se se diz *Língua Inglesa* não se diz *línguas estrangeiras, Língua Espanhola, Língua Francesa, Língua Baniwa, Língua de Sinais, Língua Pomerana*.

E, concordamos com Orlandi (2015a, p. 83), quando esta afirma que “Entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move. É preciso dar visibilidade a esse espaço através da análise baseada nos conceitos discursivos e em seus procedimentos de análise”.

Nessa conjuntura, percebemos que “[...] o silêncio não é transparente e ele atua na passagem (des-vão) entre pensamento-palavra-e-coisa” (Orlandi, 2007, p. 37). E este ‘des-vão’ aparece quando, por força de uma Lei, em meio às turbulentas condições políticas do país, com processo de impedimento da Presidenta Dilma; com as trocas constantes de Ministros da Educação e com os conflitos reais na Comissão da BNCC que culminou com a saída de seu presidente, os redatores da BNCC acatam uma Lei elaborada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho que apaga da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o termo línguas estrangeiras modernas. Mas essa não é a primeira vez que esta troca acontece. González (1996 apud Celada, 2002, p. 85) afirma que durante a ditadura no Brasil, a imposição do regime, “[...] levou a substituir a designação ‘Língua Estrangeira’ por ‘Inglês’ ou empregar a segunda como a expressão completa ou exclusiva da primeira”. Ou seja, vemos que, em muitos momentos, os acontecimentos são cíclicos. E são momentos em que a democracia está sendo foco de ataques, de desestabilização.

2.3 Língua, linguagem, monolinguismo, bilinguismo, multilinguismo, polilinguismo

Aprender uma língua é muito mais que saber decor suas palavras isoladas e seus possíveis sentidos imersos em formações discursivas, imaginárias. “Toda língua possui, ao mesmo tempo, zonas de realizações estáveis e zonas de realizações instáveis [...] Esta diversidade no interior do sistema de uma língua é uma propriedade fundamental das línguas naturais e que explica sua evolução histórica e sua dinâmica”, afirma Boutet (1989, p. 115). É o que, na Análise de Discurso, chamamos o que é estabilizado e o que é sujeito a equívoco.

A língua, de maneira geral, de acordo com Heredia (1989, p. 186), “[...] está ligada a questões de integração de grupo, quer isso se manifeste positivamente ou negativamente”. E, esta autora, completa, afirmando que “Não se aprende uma língua independentemente das situações de comunicação: é, pois, normal que língua e situação estejam estreitamente ligadas [...]” (Heredia, 1989, p. 192). Em Análise de Discurso, não falamos em ‘comunicação’ pois, segundo Pêcheux (2014b), a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. Diz o autor (2014b), a imposição de uma língua comum consiste em uma divisão desigual no interior de uma uniformização igualitária que visa política e ideologicamente impor uma diferenciação antagonista das práticas linguísticas de classe no interior do uso da língua nacional. Desse modo, a livre comunicação linguística, requerida pelas relações de produção capitalistas e sua reprodução, é, ao mesmo tempo, uma não-comunicação definida que impõe, na linguagem, barreiras de classe necessárias a essa reprodução capitalista. (Pêcheux, 2014b).

Para a Análise de Discurso, segundo Leandro-Ferreira (2011, p. 345), “[...] a língua é tomada em sua forma material, enquanto ordem significante capaz de equívoco, de deslize, de falha, ou seja, enquanto sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, que comporta a inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história para produzir sentidos”. E, assim, a língua, de maneira geral, “[...] está ligada a questões de integração de grupo, quer isso se manifeste positivamente ou negativamente” (Heredia, 1989, p. 186).

Aprender uma língua estrangeira não é submeter esta língua que se está aprendendo às regras da língua materna. É, antes de tudo, compreender como esta língua estrangeira funciona, como foi seu processo linguístico de construção. Compreender sua ordem e seu funcionamento. Como os sentidos se constituem. Se na própria língua materna há falhas, se a mesma precisa se inscrever na história para significar, aprender língua estrangeira também é aprendê-la em sua historicidade, sua cultura, suas nuances, seus deslizes, seus vãos, suas fendas.

Interpretar exige do estudante na posição-sujeito translíngua muito mais que saber procurar no dicionário como se fala ou escreve esta ou aquela palavra. É imergir em seu

funcionamento, procurar nos exemplos das línguas estrangeiras estudadas suas práticas, possibilidades de praticá-la. É, além disso, muito mais que ter a pergunta numa língua e buscar a resposta em outra. Conforme prática de Cen Williams (1994). Inclui-se, neste processo, saber o que se está perguntando, que formações imaginárias estão ali presentes. A língua não é linear. Ela apresenta suas faces sintagmáticas e paradigmáticas, mas não para por aí.

Quando pensamos, por exemplo, na mundialização, vemos esse processo em movimento. Orlandi (2019a, p. 117) nos esclarece que “A formação discursiva da mundialização [...] impõe, na prática, um trajeto em linha reta que silencia a pluralidade linguística necessária à dinâmica das sociedades e dos sujeitos no mundo, ao que tenho chamado polissemia das línguas (“polilinguismo”).”

Necessário se faz aqui dar um passo atrás e falar um pouco sobre o processo de constituição das línguas e como as temos hoje, passando pelo processo da oralidade para a escrita e chegando as línguas que estão em nossas matrizes escolares e que são parte dos estudos dos estudantes.

Com relação às línguas antigas, Weil (2015, p. 16) afirma que “Não conhecemos mais a pronúncia exata dessas línguas, nós a reproduzimos muito menos do que a conhecemos [...]”. Com o passar do tempo, os modos de falar vão mudando e as mudanças de pronúncia se acentuam quando falamos um determinado vocábulo de uma outra língua realizando alterações para as articulações que conhecemos. Nosso falar muda também quando estamos com pessoas que falam uma língua que conhecemos na infância, por exemplo. Nossa memória discursiva resgata esta língua e, por isso, compreendemos muitas palavras, mesmo que tenha passado muitos anos.

As práticas educacionais de ensino de línguas estrangeiras tendem a forçar o idioma que se está ensinando a se encaixar nas regras de língua materna dos estudantes, e isso, de certa forma, inviabiliza o aprendizado de uma língua estrangeira. Porque a ordem de organização sintática, morfológica, fonológica e semântica das línguas é diferente.

Cada língua possui sua ordem e esta ordem indica também a identidade de pensar de seu povo, isso nos faz imergir com mais intensidade na cultura, na diversidade do povo que fala esta língua. Esses dois pontos de vista são importantes porque ao falarmos de aprendizagem de línguas, falamos de respeito ao modo de ser de cada pessoa e de como ela se constituiu como sujeito na linguagem.

Na constituição das línguas, sempre há algumas palavras que, mesmo com o passar do tempo, podem até mudar algumas desinências, mas não perdem seus sentidos. Há palavras que também podem servir de raiz para outras classes de palavras, mantendo um sentido. Uma dessas

palavras é o verbo. Para Weil (2015, p. 28), por exemplo, “A etimologia consegue cada vez mais descobrir nos verbos as raízes de todas as outras palavras”.

A língua já passou e continua a passar por tentativas de conceito. Em termos de conceituação, a que mais se acentua é a concepção de Saussure (2012) de que a língua é um sistema de signos, sistema em que tudo se mantém. Daí cada língua ter sua própria ordem e seu funcionamento. Tomando esta definição, a Análise de Discurso vai considerar que, embora a língua tenha sua própria ordem e funcionamento, ela não é um sistema perfeito, mas sujeito a falhas. É um sistema aberto que, para significar, se inscreve na história. Como vemos, há diferenças nos modos como diferentes teorias definem o que é língua.

E há outras teorias e outras conceituações. Ademais de ser o órgão do aparelho fonador cuja Fonética por ele se orienta, a língua é também, segundo Dubois et alii (1978, p. 384) “[...] uma noção prática introduzida bem antes que a linguística se constituísse; o termo foi empregado com valores tão diversos pelos linguistas e não-especialistas, que ninguém está de acordo com uma definição, que seria, entretanto, essencial estabelecer com precisão”.

Para Radde (2020, p. 193), a língua, na Análise de Discurso, além de ser “[...] atravessada por uma divisão discursiva entre dois espaços aparentemente excludentes: o do mundo semanticamente normal, que manipula e estabiliza as significações [Língua Imaginária], e o da ruptura e transformações dos sentidos, que escapa e desestabiliza qualquer tentativa de normatização [Língua Fluida]”. Ela é

[...] o lugar material que possibilita a existência do discurso, constituída de interior e exterior, ela representa um sistema capaz de reunir estrutura e acontecimento, norma e ruptura, o mesmo e o diferente, possibilitando a produção de sentidos, na intrínseca relação com a história e com o inconsciente.

Na Análise de Discurso, as práticas de linguagem são concebidas “[...] como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”, nos afirma Orlandi (2015a, p. 13), entre o homem e o mundo. Mediação essa transformadora.

Já Dubois et alii (1978, p. 387) afirmam que a linguagem é “[...] a capacidade específica à espécie humana de comunicar por meio de um sistema de signos vocais (ou língua), que coloca em jogo uma técnica corporal complexa e supõe a existência de uma função simbólica e de centros nervosos geneticamente especializados”.

Somos assujeitados à linguagem no que concerne aos processos ideológicos, afirma Henry (1992). Mas não somente a ela. São as questões sobre a língua, a história e o sujeito, segundo Malidier (2003), que estão na base constitutiva da Análise de Discurso e que trazem

o materialismo, a linguística e a psicanálise para conversar e para formar as bases epistemes da disciplina ‘Análise de Discurso’ fundada por Michel Pêcheux nos anos sessenta do século XX na França e “[...] (des/re)territorializada por meio da reflexão levada adiante no Brasil pela orientadora desta tese, Eni Orlandi” (Celada, 2002, p. 14).

O trabalho com a linguagem e a reflexão sobre a língua podem fazer aparecer distinções interessantes como as realizadas por Orlandi e Souza (1988). As autoras diferenciam línguas imaginária e fluida. A língua imaginária é a língua como está, estabilizada em gramáticas e a fluida é a que falamos, com suas possibilidades de interpretar, de dizer que os sentidos sempre podem ser outros, que há falhas, furos e que identifica a língua como viva, sempre em movimento.

Assim, podemos ver maneiras diferentes de significar a linguagem tendo em conta sua opacidade, sua não transparência. A linguagem, em *Análise de Discurso*, segundo Orlandi (2015a), é a mediação entre os homens e a realidade natural e/ou social, como dissemos acima. Há entre os sujeitos diferentes formas de interpretação nas diversas condições de produção em que estão inseridos. São os efeitos de sentidos dos quais nos fala Pêcheux (2019) na definição de discurso, ou seja, discurso é efeito de sentidos entre locutores.

Quando procedemos a uma análise, temos a necessidade, para constituir nosso *corpus*, de fazer recortes. Estes não perdem seus sentidos, vão carregados de significação, inclusive acrescentado a do próprio recorte, que é uma unidade do discurso e situação, como afirma Orlandi (1984).

A *Análise de Discurso* trabalha não com os produtos, mas com o processo discursivo e este tem a ver com prática de linguagem, como a translinguagem, com linguagem em movimento, porque não há separação entre esta e a exterioridade, a ideologia, a historicidade.

No campo da linguagem, temos Milner (2012), para quem as palavras são criadas pela necessidade de comunicação e desaparecem pelo mesmo motivo, pois esta relação de sentido é dinâmica, fluida, e em contexto de aprendizagem de línguas, passamos a usar palavras de outros idiomas para significar nossa maneira de falar. “[...] as palavras estão sempre em falta com alguma coisa [...]”, nos afirma Milner (2012, p. 69). E é, nesse sentido também, que vemos as palavras como polissêmicas, pois a força dos processos discursivos, das práticas discursivas fazem com que a linguagem se desloque da forma imaginária para a fluida onde, nesta, adquirem sentido e provocam tensões nos gestos de interpretação. A memória constitutiva vai regulando estas possibilidades de uso destes diferentes gestos históricos que são estruturalmente organizadas pelos esquecimentos e dão existência ao simbólico.

A Análise de Discurso analisa a linguagem em uma articulação com a língua no batimento entre descrição e interpretação que faz funcionar a ideologia, o histórico e a materialidade do discurso. Podemos englobar o político como constitutivo da(s) língua(s) e/ou da(s) linguagem(ns), indicando que o sujeito é incompleto, e que esta(s) língua(s)/linguagem(ns) não são transparentes e que nelas há falhas, fluidez. Não há como separar sujeito e sentido, pois eles se articulam e se constituem mutuamente. (Orlandi, 2019a).

Não há como apagar a noção de classe em linguagem sobre a qual nos faz refletir Pêcheux (2014b). Boutet (1989, p. 113), afirma que: “[...] todos reconhecem que a linguagem é “classista”, à medida que uma de suas funções é permitir a distinção entre grupos sociais, da mesma forma que outros produtos simbólicos”.

Neste processo de análise de língua(s)/linguagem(ns) e de aprendizagem e ensino, não podemos pensar em práticas linguísticas educacionais monolíngues. A própria constituição histórica, social, política, cultural da Língua Brasileira é um processo que interage com várias outras línguas e culturas.

O monolingüismo está ligado a prática de uma só língua. Neste sentido, está mais interrelacionado com a língua materna. Wald (1989, p. 105) afirma com relação a língua materna que esta “[...] se remete [...] à representação imaginária de uma forma de expressão original: a imagem de uma fala livre de qualquer coerção da enunciação e anterior a qualquer categorização”. O sujeito monolíngue é sujeito falante de apenas uma língua. Porém, esta língua falada já é uma mescla de outras línguas e, como partimos do pressuposto de que as línguas são fluidas, ou seja, elas se mexem, modificam-se, movimentam-se ao longo do processo constitutivo do sujeito, logo, este sujeito não pode ser considerado monolíngue, daí o posicionamento de muitos pesquisadores de que essa formação imaginária do monolingüismo é fundamentado em posições políticas e ideológicas de colonização e dominação.

Diferentemente do sujeito monolíngue, cuja carga funcional da linguagem está inteiramente alocada em uma única língua, o bilíngue tem esta mesma carga distribuída em duas e, por isso, avaliar um comportamento exclusivamente em uma delas é avaliá-lo apenas parcialmente. Sabe-se que as competências do sujeito bilíngue não são fixas, estáveis. À medida que as exigências para cada língua mudam, muda a configuração do repertório do bilíngue, modificando, também, o falante (Menezes, 2013, p. 85).

O bilingüismo é a possibilidade de um sujeito usar recursos linguísticos em duas línguas. Para Menezes (2013, p. 85), “O funcionamento discursivo do sujeito bilíngue prevê a utilização de mudança de código (code switching) e empréstimos linguísticos (borrowings) em

sua gramática”. Remete ao trabalho de Cen Williams (1994) no qual as propostas de atividades eram dadas em uma língua e as respostas em outra. Para Heredia (1989, p. 183), o bilinguismo “[...] é a aprendizagem de uma segunda língua ou a aquisição simultânea de duas línguas [...]”. Considerando estas afirmações, os estudantes que têm contato semanalmente com dois idiomas estão vivenciando práticas bilíngues.

O multilinguismo carrega também esse pressuposto de o falante falar mais de uma língua. Para Dubois et alii (1978, p. 425), multilíngue e plurilíngue, assim como multilinguismo e plurilinguismo, são termos sinônimos. O Plurilinguismo está relacionado a prática de se falar mais de uma língua.

Quando os portugueses chegaram no Brasil, na primeira metade do século XVI, havia mais de mil línguas indígenas que se falava neste vasto território e em várias comunidades linguísticas. Certamente havia forte relação entre estas línguas. Segundo Heredia (1989, p. 179), as comunidades linguísticas se configuram da seguinte maneira:

[...] se seus membros têm em comum ao menos uma variedade de língua e também normas de uso correto, uma comunicação intensiva entre eles, repertórios verbais ligados a papéis e unificados por normas, enfim, por integração simbólica no interior do grupo ou do subgrupo de referência (nação, região, minoria).

Em algumas dessas comunidades, há língua minoritária, ou seja, como afirma Poche (1989, p. 67), “[...] a língua do grupo pequeno, aquela que qualificamos frequentemente como língua materna, porque à associamos à primeira socialização da criança no seio de sua família [...]”. Além disso, “O uso frequente da alternância de língua pode também ser considerado um marcador de identidade de uma minoria bilíngue [...]” (Heredia, 1989, p. 216).

Neste processo de construção linguística, construímos também nossa identidade. Se falamos dois ou mais idiomas ou se falamos variedades de um mesmo idioma, esse processo linguístico faz parte de nossa memória discursiva que nos constitui como sujeitos. E isso “[...] é o que chamamos de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram-se constituindo em nossa relação com a linguagem” (Orlandi, 1998c, p. 206). Ou, como afirma Pêcheux (2015c, p. 50), “[...] espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”.

Na Carta Europeia do Plurilinguismo (2005-2019), observamos que há diferença entre plurilinguismo e multilinguismo e que a competência plurilíngue constitui a base da intercompreensão. E esta Carta (2005-2019, p. 7) indica que “[...] No dia a dia, deve ser

desenvolvido o recurso à prática da intercompreensão (cada um se exprime, conforme preferir, em uma das línguas compreendidas pelos outros participantes)”.

As diferenças entre multi e plurilinguismo são apontadas por Menezes (2013, p. 2) e, para diferenciá-las, a autora afirma que

[...] o conceito de plurilinguismo está ligado ao ensino de línguas estrangeiras. Este conceito difere do multilinguismo, na medida em que este se refere basicamente à oferta de diferentes línguas estrangeiras para a aprendizagem e ao processo de motivação dos alunos para a aprendizagem de diferentes línguas, enquanto que o plurilinguismo não se refere apenas ao domínio de diversas línguas, mas também à estreita relação entre língua e cultura.

Neste sentido, o multilinguismo está ligado ao número de falantes e a oferta de línguas estrangeiras em instituições de ensino como escolas, Universidades, centro de idiomas. De modo geral, são as línguas que os governos, através de suas diretrizes didáticas e pedagógicas, como a Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, ‘permitem’ que sejam inseridas nas matrizes, ministradas por professores e aprendidas por estudantes em escolas de todo o país. Já o plurilinguismo está mais ligado a competência dos falantes, ou seja, à capacidade que estes adquiriram em poder se significar em vários idiomas, considerando a multiculturalidade dos povos que falam este idioma e miscigenação de sentidos que deste processo de contato se espalha. Ou mais especificamente nas falas de Menezes (2013, p. 3):

[...] a competência plurilíngue designa a capacidade de cada falante ativar capacidades e conhecimentos que possui, ou seja, diz respeito ao repertório linguístico de que o falante dispõe, de forma a ser capaz de comunicar e compreender mensagens numa dada situação de comunicação que se constrói pela presença de mais de uma língua [...].

O conceito de plurilinguismo trazido por Menezes (2013) ressalta as capacidades dos sujeitos no uso de vários idiomas aprendidos em escolas, Universidades, ou de forma direta em diferentes situações e em condições de produção diversas e as experiências pessoais desses sujeitos na compreensão de sentidos em outras línguas ligados a cultura, história, economia, política

Para Dubois et alii (1978, p. 470, grifo dos autores) “Diz-se que um falante é *plurilíngue* quando utiliza no seio de uma mesma comunidade várias línguas conforme o tipo de comunicação (em sua família, em suas relações sociais, em suas relações com a administração)”.

Orlandi (2019a) discute a noção de polilinguismo mais acima e, para a autora, as línguas são polissêmicas, sujeitas a falhas, ao possível, derivam, deslizam. Em consequência, é preciso estabelecer a relação de uma língua a outra produzindo efeitos metafóricos, deslizamentos, trabalhando essas relações de modo que as línguas, em relação, se abram a esses efeitos. E é a isso que Orlandi (2015c) chama de *polilinguismo*.

Os estudos sobre monolingüismo, bilingüismo, multilingüismo, polilingüismo explicitam que há muitas maneiras de se abordar línguas estrangeiras em sala de aula. Para além dessas abordagens, trazemos os dados de pesquisas e estudos sobre a translinguagem que datam de 1994. Cen Williams (1994) foi o precursor desse processo que leva em consideração, nas atividades propostas em sala de aula, a formação linguística e cultural que os estudantes já possuem e, de maneira diversa, procura desenvolver capacidades de leitura, escrita, oralidade e compreensão. O ensino monolíngue ainda permanece forte nas escolas e nas aulas de línguas estrangeiras, em que, muitas vezes, há a reprodução da correção e esta correção no sentido de apagar todos os traços linguísticos de outros idiomas, de outras formas de falar e também impulsionada pela manutenção da padronização linguística, pela estatização da língua, desconsiderando que as línguas são vivas, palavras mudam de sentidos, afixos se transformam, assim como a sintaxe. A translinguagem é uma noção que interessa ao campo do ensino de línguas, por isso vamos nos debruçar sobre ela em seção própria.

2.4 Translinguagem

Aprender uma outra língua pode partir de algumas bases: por vontade do sujeito ou por imposição da língua estrangeira no currículo da escola na qual ele estuda, assumindo, neste caso, o caráter de obrigatoriedade. Na escola, professores e estudantes encontram-se diante desta situação de obrigatoriedade de ensino e de aprendizagem. Assim, em cada país e em cada estado se organizam as matrizes com componentes curriculares que os especialistas em educação entendem como sendo os mais indicados para que os sujeitos aprendizes construam e desenvolvam capacidades com o fim de melhor viver em sociedade.

Revuz (1998, p. 217), ao dizer sobre o aprendizado de outra língua, esclarece que “Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”. Desse modo, o estranhamento das palavras de outras línguas e sua significação nos coloca em alerta sempre. Palavras têm valores e sentidos que vão muito além dos que conhecemos, sem contar que muitas mudaram de sentido ao longo do tempo. Um exemplo dessa movência de sentidos é dado pela palavra *bárbaro*, que,

na antiguidade designava todos os povos que não falavam grego; mais tarde, os romanos a usavam para referir-se a povos não civilizados de forma estereotipada; na atualidade podemos encontrar esta palavra referindo-se a uma coisa ou pessoa fantástica, maravilhosa (Petropoulos, 2017).

Nos diz Revuz (1998, p. 224) que “Aprender a falar uma língua estrangeira é, efetivamente, utilizar uma língua estranha na qual as palavras são apenas muito parcialmente “contaminadas” pelos valores da língua materna na medida, precisamente, em que não há correspondência termo a termo”. Assim, entender como as aprendizagens em línguas estrangeiras acontecem é um trabalho de pesquisa que envolve vários pontos e alguns deles estão listados em nosso *corpus*. Nosso gesto de interpretação, nesta tese, foca no estudo das línguas estrangeiras e, nestas, o processo de translinguagem e sua relação com os documentos orientadores de currículo.

Os estudos sobre as práticas monolíngues, bilíngues, multilíngues e plurilíngues mostram-se, nos últimos anos, bem avançados e possibilitam um olhar mais atento para as relações discursivas que se estabelecem como práticas de leitura e de escrita em línguas estrangeiras nas escolas, pois o aprendizado de línguas resulta de práticas diversas e envolvem “[...] desde as variações no interior de uma mesma língua até as misturas de línguas” (Vermes; Boutet, 1989, p. 13).

Se, por um lado, falar em vários idiomas, um de cada vez, ser poliglota, falar várias línguas é socialmente aceito e até certo ponto valorizado, por outro, é necessário esclarecer, porém, que “A mistura de línguas é [foi] sempre estigmatizada [...] vergonhosa, inaceitável e até mesmo, em certo sentido, maldita” (Cadiot, 1989, p. 139). Misturar línguas significa que falamos palavras de vários idiomas ao mesmo tempo, como se fosse uma língua única!

Afirmar que misturar línguas é uma ação estigmatizada pode gerar estranheza e contrassenso, considerando que não existem línguas em que não haja misturas. No entanto, são as convenções que nos levam a tomar este processo discursivo de mistura de línguas, que se materializa nas vozes dos sujeitos, como não aceito por todos que fazem parte de sua comunidade linguística, decorrendo daí o preconceito, o processo de ridicularização porque alguém fala diferente, o deboche e o rebaixamento da pessoa e da língua que ela profere, porque ela fala diferente dos membros da sua comunidade linguística.

O governo de Vargas, por exemplo, durante o período da II Guerra Mundial, ao decretar que os idiomas Alemão e Italiano não eram permitidos, nem no núcleo familiar, nem na escola, fomentou, segundo Souza (2005, p. 136) “[...] a repulsa contra tudo quanto tivesse a ver com a cultura alemã. Mas foi entre as crianças que essa rejeição foi amplamente

disseminada. A campanha nacionalista acabou por fazê-las sentir vergonha de serem descendentes de alemães”, e de italianos, o que fez com que estas línguas fossem caindo no esquecimento de muitos de seus falantes e depois de seus descendentes. É inegável que houve resistência em núcleos de imigrantes e, fora dos olhos do governo, muitas famílias continuaram a falar suas línguas maternas, mas o estigma de ser proibida gera conflitos.

O sujeito ser avaliado e caracterizado, de forma depreciativa, pela língua ou pelas línguas que fala indica uma posição-sujeito de quem fala e de quem rechaça este falar. Trata-se de acontecimentos que não indicam situações novas nem inéditas, pois, a língua sempre foi tomada como fator de *status* social, de poder, de socialização (Bagno, 2007).

Se pensarmos, de modo geral, como as línguas estrangeiras foram e são tratadas nas legislações brasileiras, desde a época da colonização, passando pela proibição de Alemão e Italiano, na era Vargas, e chegando à hegemonia da Língua Inglesa, conforme a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, entendemos que seus caminhos são dependentes das políticas e dos políticos, que devem considerar a importância teórica, intelectual, econômica e social de se ensinar e aprender línguas estrangeiras, fomentando, nas Universidades, principalmente, as públicas estaduais e federais, a criação e/ou a manutenção de cursos de línguas estrangeiras em suas matrizes, ademais da Língua Inglesa.

O processo de aprendizado de línguas estrangeiras é longo e exige dedicação e há fases, neste processo, em que os estudantes usam palavras do idioma que estão aprendendo, quando escrevem em língua materna, ou palavras da língua materna, quando escrevem em línguas estrangeiras. São práticas de translinguagens.

Achard (1989) diz que escolher uma língua ou outra em uma situação discursiva é próprio de sujeitos bilíngues, plurilíngues. Mas o sistema educacional brasileiro está muito aquém de oferecer esta possibilidade aos sujeitos que frequentam as escolas nos Ensinos Fundamental e Médio. Propor instruções para isso ou aquilo, dizer o que o professor ‘deve’ ou ‘não deve’ fazer em sala de aula, mudar os documentos orientadores de currículo e as próprias leis para que o sistema educacional se adeque aos desejos de uns ou de outros ministros e governantes é, no mínimo, uma forma de não assumir a educação. São ações que não promovem a formação do sujeito, não permitem sua participação. Do mesmo modo, ao impor legalmente o uso da Língua Portuguesa (que a maioria não fala) como idioma nacional e não a Língua Brasileira, e a Língua Inglesa como única possibilidade oficial de língua estrangeira é porque, segundo Achard (1989, p. 53), “[...] o monolinguismo convém ao Estado [...]”, e este processo lhe custa menos.

Aprender línguas é um processo diferente para cada sujeito. Se compararmos com a aprendizagem de língua materna e de como cada sujeito a aprende desde os primeiros anos de vida, entendemos que a aprendizagem de línguas estrangeiras, em muitos casos, “[...] se destaca [...] pela sua taxa de insucesso” (Revuz, 1998, p. 213). Isso ocorre em função de a criança ser exposta a uma única língua, pois, “É possível constatar [...] que a aprendizagem de uma nova língua é mais facilitada quando maior for o número de línguas já praticadas” (Revuz, 1998, p. 214). Ou seja, quando mais expostos a variedades de línguas, mais facilidade para aprender outras línguas estrangeiras.

Desse modo, quando houve a proibição das Línguas Alemã e Italiana aos sujeitos, ou quando, em 2017, permite-se somente a Língua Inglesa para estudos, no primeiro caso, nega-se não somente a oportunidade de desenvolver a língua materna e ter a possibilidade de aprender melhor uma língua estrangeira, no caso, a Língua Portuguesa, por imersão, ou seja, aprendendo Geografia, História, Matemática na língua estrangeira e, no segundo caso, nega-se aos estudantes a oportunidade de optar e de aprender outras línguas estrangeiras, como as Línguas Espanhola, Francesa, Alemã, Italiana etc., uma vez que, como dissemos, o aprendizado de outras línguas torna mais fácil a aprendizagem da Língua Inglesa, que deixa de ser a língua ruim da escola pública, no dizer de Souza (2005), e passa a ser aprendida de fato, convencionalmente. Precisamos ir além. Não há Língua Inglesa ou quaisquer outras que sejam ruins, pois o que há é um processo de desmonte da escola pública, marcada pela desvalorização do que é público em detrimento do que é privado. Trata-se de uma formação imaginária que direciona e organiza as políticas públicas.

O ensino e a aprendizagem de línguas têm passado por mudanças, principalmente, curriculares. Assim, palavras como bilinguismo, multilinguismo, translíngua, línguas em contato possuem conceitos distintos, mas estão imersas em uma formação discursiva que se refere ao ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. As discussões sobre a construção da BNCC para os Ensinos Fundamental e Médio já vinham anunciando estas mudanças. Muitas são as possibilidades metodológicas apresentadas tanto nas discussões da Base quanto em artigos publicados que servem para balizar os planejamentos, as práticas, as atividades e as ações dos profissionais em sala de aula. Nesse rol de possibilidades, aparecem as orientações para o reconhecimento e a elaboração de atividades que possam servir de suporte para o aprimoramento de práticas translíngues.

No início do século em que estamos, alguns pesquisadores, aprofundando estudos sobre o contato linguístico, principalmente em sala de aula, começaram a usar termos como

translínque/translínqua/pedagogia translínque (Zolin-Vesz, 2014) e translanguagem (Rocha; Maciel, 2019), em teorias distintas, para citar os mais recentes.

Zolin-Vesz (2014), estudando e buscando novos entendimentos sobre o tema afirma que a translanguagem promove fronteiras fluidas com relação às línguas nas práticas conversacionais e em sentido oposto mostra que não há línguas puras, conforme pensamento ocidental, pois ao serem praticadas num mesmo espaço pelas mesmas pessoas ou por pessoas diferentes interagem e modificam-se mutuamente. Ou seja, línguas materna e estrangeira perdem as fronteiras ao serem praticadas nas mesmas condições de produção.

Este autor (2014, p. 326) afirma que “A pedagogia translínque [...] se refere à construção de práticas linguísticas flexíveis, híbridas, que estão nas margens [...]”, e aqui discordamos, pois há práticas flexíveis, híbridas na translanguagem, mas essas práticas não estão nas margens. As mesmas estão imersas no processo de produção dos diálogos, reflexões translínques, e se aproximam da noção de entremeio, conforme conceito de Eni Orlandi (2002b, p. 21), quando afirma que

[...] a ideia de entremeio refere a espaços habitados simultaneamente, estabelecidos por relações contraditórias entre teorias. Relações em que não faltam pressões, processos de inclusão e de exclusão, hierarquização e legitimação, apagamentos, ou seja, relações de sentidos mas também relações de força, na medida em que a forma sujeito histórica, que é a nossa, inclui, ou melhor, funciona pelo conhecimento, e por sua relação com o Poder (declinado pelo jurídico).

As relações translínques por se referirem a práticas de estudantes e professores provocam este deslocamento tanto na horizontal quanto na vertical, pois modificam sentidos ao alterar um termo de uma língua por um termo de outra e, ao mesmo tempo, alteram as posições-sujeitos nas suas relações sociais. Neste entremeio de deslocamentos e voltas, as práticas translínques se modificam, posto que os espaços e os sujeitos já são outros.

Zolin-Vesz (2014, p. 325, grifo do autor) esclarece ainda que “O termo translínqua, [...] é uma tradução do conceito galês de *trawsieithu*, feita por Colin Baker, em 2001, de uma pedagogia bilíngue, proposta por Cen Williams, em que o insumo é dado em uma língua e a resposta é dada na outra língua”.

Cen Williams (1994), segundo García e Lin (2016), usou o termo *trawsieithu* pela primeira vez em 1994. E, para as autoras, desde então, “[...] o termo translanguagem tem sido cada vez mais usado na literatura acadêmica [para] referir-se tanto às práticas linguísticas

complexas e fluidas dos bilíngues, quanto às abordagens pedagógicas que alavancam essas práticas” (García; Lin, 2016, p. 1).

E Zolin-Vesz (2014, p. 325-326) aprofunda esse posicionamento ao afirmar que

[...] o termo *translândia*, por um lado, responde aos complexos e multilíngues processos que encartam as práticas linguísticas das pessoas no mundo contemporâneo, pautado por fronteiras fluidas entre as línguas. Por outro, desafia a visão de que as línguas (nacionais) são autônomas e puras, conforme construída pelo pensamento ocidental [...].

As formações discursivas com as quais os estudantes entram em contato todos os dias, seja na sala de aula ou não, intensificam o processo de compreensão dos sentidos das palavras em diferentes contextos de uso. Se as fronteiras entre as línguas são fluidas, o aprendizado do estudante na posição-sujeito *translândia* também o é. Por isso, “A pedagogia *translândia* [...] se refere à construção de práticas linguísticas flexíveis, híbridas, que estão nas margens, a fim de desenvolver novas compreensões e novas práticas linguísticas, entre elas as práticas linguísticas tidas como acadêmicas” (Zolin-Vesz, 2014, p. 326).

Amaral (2006, p. 171, grifo da autora), em sua perspectiva pragmática, vai dizer que “A mistura de línguas, denominada na maioria dos estudos sobre o contato linguístico como “mudança de código ou *codeswitching*”, realiza-se de forma espontânea e ocorre dentro de um mesmo ato de fala”.

Alguns autores, inclusive, já classificaram *codeswitching*. Gumperz (1982), por exemplo, fala de *codeswitching* conversacional e situacional; Sankoff; Poplak (1980), em *codeswitching stricto sensu*. E, nestas práticas discursivas, encontramos que “O *codeswitching* apresenta-se como um espaço de fala em que a heterogeneidade constitutiva da língua é, em geral, vista como um máximo de evidência. A alternância ocorre em certos postos do discurso”, nos alerta Cadiot (1989, p. 144).

Para García e Wei (2014, p. 22), *translândia* e *codeswitching* são processos diferentes e afirmam que

[...] a *translândia* se diferencia da noção de Code-Switching na medida em que se refere não apenas a uma mudança ou troca entre duas línguas/linguagens, mas à construção dos falantes no uso de práticas discursivas inter-relacionadas originais e complexas que não podem ser facilmente atribuídas a uma ou outra definição de uma língua, mas que compõem o repertório completo dos falantes.

Ou seja, um sujeito translíngue articula seu discurso de forma que às vezes nem percebe que usou duas ou mais línguas para se significar. É diferente das atividades propostas por Cen Williams, por exemplo, em que as atividades escolares eram propostas em uma língua e as respostas em outra para possibilitar que o sujeito bilíngue pudesse fomentar os processos de aprendizagem em língua estrangeira sem deixar de usar a sua materna.

Com relação às línguas maternas, é importante ressaltar que “[...] a noção, o termo e os usos foram forjando, aos poucos, uma identidade através de séries de operações sócio-culturais, políticas e religiosas, das quais, cada momento tem uma identidade própria e estados linguísticos distintos” (Decrosse, 1989, p. 19).

E a construção destas práticas linguísticas nos remetem a leitura e a interpretação. Orlandi (2012a, p. 68) vai dizer que “[...] não é no texto em si que estão [...] as múltiplas possibilidades de sua leitura, é no espaço constituído pela relação do discurso e o texto, um entremeio, onde jogam os diferentes gestos de interpretação”.

Amparados nesses conceitos, e considerando que, no ensino de línguas, as ações tendem a ser multiculturais, heterogêneas e multilíngues, Rocha e Maciel (2019, p. 135) enfatizam que “[...] a noção de translíngua emerge como possível forma de ruptura com ideologia monolíngue e com modos de pensar mais homogeneizadores”. A Análise de Discurso considera essas possibilidades, mas agrega a estes processos a exterioridade e a memória discursiva, além de outros fatores descritos no decorrer desta escrita.

Para Baker (2011), a translíngua é compreendida como processos de construção de sentido, entendimento aprofundado, formação de experiências e ganho de conhecimentos por meio do uso de duas línguas. E, para este autor (2011, p. 288), a translíngua é “[...] o processo de fazer-significado, moldar experiências, ganhar entendimento e conhecimento através do uso de duas línguas”.

Para Canagarajah (2011), na mente do bilíngue existem duas línguas e estudante e professor na posição-sujeito translíngue alternam estas duas línguas com normalidade ao falar, ao refletir sobre um assunto, ao responder atividades escolares. As duas fazem parte do processo de construção de conhecimento desses sujeitos e ao usar as duas línguas seu vocabulário se amplia em ambas. Assim, para Canagarajah (2013, p. 174), a translíngua é

[...] uma forma de conhecimento desenvolvido dentro e através da prática, modelando cognição e forma com base nas experiências do sujeito. [Em que] as estratégias dinâmicas e recíprocas que os [sujeitos] translíngues adotam, [...] os motivam a responder, estrategicamente, a interlocutores inesperados e espaços com diversas normas nas zonas de contato [...].

As características translíngues podem aparecer tanto nos discursos orais quanto escritos de todos os envolvidos em práticas escolares discursivas. Os diferentes tipos de produções orais e escritas geram diferentes tipos de textos e de sentidos. Os sentidos estão presentes nos discursos produzidos por diferentes pessoas em condições de produção diversas. Realizar análise nestes textos significa perceber os sentidos, a opacidade da linguagem, os diferentes modos de significar.

A textualização na relação entre línguas é um meio para que se possa conseguir compreender o processo de produção de sentidos. Para a Análise de Discurso, as línguas são polissêmicas e há relação entre línguas nas falas do sujeito.

Para Orlandi (2012b, p. 09), “No que se refere às línguas, [...] pensar a mundialização [...] é [...] pensar [...] a possibilidade de apreender a diversidade, a multiplicidade de sentidos que aí estão inscritos”. E, deste modo, “Não podemos pensar as línguas sem pensar a língua, o sujeito e o sentido, em sua constituição, em que entram o social, o histórico, o ideológico e o político” (Orlandi, 2012b, p. 07).

Assim temos usuários e sujeitos falantes de uma língua. Usuário de uma língua é diferente de um sujeito que faz uso da língua de forma autônoma. É preciso distinguir, com Orlandi (2012b, p. 16, grifos da autora), “[...] entre *sujeitos falantes* de uma língua, em que há sujeitos envolvidos, e *usuários* de uma língua em que apenas resultados imediatos entram em questão. Na internet, por exemplo, há uma multidão de usuários de uma língua única, mas certamente poucos são os sujeitos falantes”.

Diante desses conceitos trazidos para essa reflexão, focamos agora na noção-conceito de translinguagem. A translinguagem é um modo diferente de significar as práticas de professores e estudantes no ambiente educacional. Ela é um acontecimento discursivo que está envolta de formações discursivas diversas. Pela noção de translinguagem, na perspectiva da Análise de Discurso, entendemos que os sentidos sempre podem ser outros e há muitas formas de dizer, por isso, o encontro do sujeito translíngue com a própria linguagem é um ato polissêmico. E, nesta conjuntura, emerge o estudante na posição-sujeito translíngue, porque a significação de qualquer acontecimento discursivo em análise como a BNCC, os DRC-MT, os CP, os livros didáticos e, inclusive, as respostas às entrevistas por professores e estudantes fazem emergir sentidos em várias direções.

Se o discurso, no dizer de Orlandi (2015a, p. 13), “[...] é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. [...] A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”, como referimos acima, por isso, frisamos, mais uma vez, que a práxis, seja

social, política, econômica, de engajamento, educacional, será um movimento metafórico, parafrástico e polissêmico, funcionando nas práticas translíngues.

Para estudar-se a translinguagem, abandona-se a perspectiva de erro, de incoerências ou de falhas no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras e busca-se, através dos novos estudos, investir em uma perspectiva de ensino que considere os sentidos das formações discursivas e dos processos discursivos que permeiam as ações educativas no entremeio das línguas, ou do sujeito ente línguas, no dizer de Aiub (2020).

Para Pêcheux (2019, p. 81), o discurso é ‘efeito de sentidos’ entre os envolvidos no processo discursivo. Nesta perspectiva,

A noção de efeito supõe, entre outras coisas, a relação de interlocução na construção dos sentidos. Sem esquecer que os sentidos não são propriedades privadas: nem do autor, nem do leitor. Tampouco derivam da intenção e consciência dos interlocutores. São efeitos da troca de linguagem. Que não nascem e nem se extinguem no momento em que se fala (Orlandi, 1993, p. 103).

Para a Análise de Discurso, as linguagens não são transparentes; por outro lado, elas funcionam em diferentes formações discursivas. E é no interior destas formações que os sentidos mudam, circulam, e sempre podem ser outros, dependendo da formação discursiva em que se inscrevem. Para Pêcheux (2014b, p. 147), formação discursiva é “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”.

As relações (intertextualidade) em que circulam o processo de ensino e de aprendizagem põem em relação formações discursivas que estão em constante contato na constituição dos sentidos e, como afirma Orlandi (1997, p. 13), “[...] nas relações internas que se estabelecem na forma heterogênea com que essa formação se relaciona com ela mesmo”.

À medida que falamos ou escrevemos nossas palavras significam de muitos modos. Analisando as condições de produção das formulações, percebemos as interpretações que o autor ou autores fazem e podemos, desse modo, distinguir significados. Gadet (2015, p. 104) afirma que a Análise de Discurso pecheuxtiana “[...] caracteriza-se, de maneira geral, pela importância concebida à problemática da língua [...]”. Não somente no que se refere à possibilidade de construção de diferentes enunciados, mas, e principalmente, pelas condições de produção que atravessam a mesma por meio dos aspectos linguísticos, ideológicos, semânticos e do materialismo histórico e que se verificam em análises, estudos e teoria do discurso. (Pêcheux; Fuchs, 2014).

A translinguagem transformou-se em objeto de estudo pelas materialidades presentes nas práticas de estudantes e professores. Os estudos sobre as práticas translíngues datam de 1994 e foram propostas por Cen Williams e este professor começou nas aulas de línguas estrangeiras passar atividades em um idioma e pedir respostas, contestações e reflexões em outra. Este processo fez com que os estudantes construíssem conhecimentos mais elaborados em dois ou mais idiomas. Inscritos nesta conjuntura sócio-histórica-ideológica de aprendizagem, os estudantes na posição-sujeito translíngues foram interpelados a realizar as ações propostas por Cen Williams (1994).

As práticas translíngues estão nas práticas dos participantes e nos processos de produção da fala do sujeito. Fazem parte dos processos de significação desenvolvidos por cada um. São gestos de interpretação que fazem com que, numa situação de práticas translíngues, os sujeitos consigam entender e responder ao que se pede e envolvem muitas maneiras de interpretar, ou seja, implicam em uma dinâmica de formações discursivas.

E estes gestos de interpretação produzem sentidos outros dependendo das condições de produção em que foram produzidos. Orlandi (2015a, p. 13) nos alerta que “[...] é justamente pensando que há muitas maneiras de se significar que os estudiosos começaram a se interessar pela linguagem de uma maneira particular que é a que deu origem à Análise de Discurso”, pois, considerando a perspectiva discursiva, o sujeito ao produzir o gesto de interpretação também ele é interpretado e ao “[...] significar, se significa [e] [...]”. Desse modo é que podemos dizer que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo” (Orlandi, 2002a, p. 21).

No desenvolvimento de aulas de línguas estrangeiras, há formas diferentes de significar as atividades escolares, nas quais os sujeitos significam e se significam. Uma delas é certamente a prática translíngue que vai produzir o sujeito translíngue. Quando há práticas de tradução, por exemplo, nas aulas de línguas estrangeiras, sujeito e sentido não se constituem mutuamente porque não há espaço para essa movência discursiva.

As coisas mudam de figura quando, pela postura diferenciada dos professores, os estudantes se veem diante de situações em que precisam realizar ações de escrita, leitura que envolvem mais de uma língua. Nem sempre os professores sabem exatamente o que virá dos estudantes, que tipo de produção eles conseguirão apresentar, quais capacidades estarão em movimento, e, neste contexto, aprendem e se constituem ao mesmo tempo. Sujeitos (estudantes e professores) e sentidos (envoltos em práticas pedagógicas translíngues) se entrelaçam no jogo da aprendizagem e, assim, os vãos, os furos vão fazendo sentido no funcionamento discursivo da aprendizagem.

Nas matrizes de disciplinas das escolas da rede pública de ensino, na estrutura que se desenvolvem nas últimas décadas, sempre há uma, duas ou até três línguas estrangeiras nos currículos, fora a possibilidade de ser também a Língua Portuguesa uma língua estrangeira para estudantes que são imigrantes. Nas escolas públicas de Mato Grosso, por exemplo, temos estudantes haitianos que possuem a Língua Francesa ou a Criolla como materna, temos estudantes cuja língua materna é a Espanhola, principalmente, nas regiões de fronteira, mas não só. Temos, ainda, estudantes indígenas de muitas etnias que trazem consigo sua cultura, suas possíveis outras interpretações e compreensão sobre vários assuntos e estes entram em conflito na sala de aula, porque, às vezes, o professor não sabe a língua de determinado povo e demais estudantes também não, assim como os estudantes indígenas não tem familiaridade com a língua oficial da escola e da maioria dos estudantes.

Nesta conjuntura de encontros multiétnicos e multiculturais, as aprendizagens podem se alicerçar nas didáticas tradicionais que promovem o silenciamento dessas práticas de línguas ou, dependendo da formação continuada do professor, nas práticas translíngues que promovem um redimensionamento educacional e estabelece bases para que os estudantes envolvidos no processo construam práticas discursivas interrelacionadas com suas línguas maternas e que possivelmente não estejam descritas em algum manual de ensino de línguas estrangeiras, mas que constituem a identidade dos falantes.

Discute-se muito sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. A maioria dos textos versa sobre metodologias (Oliveira, 2014; Bacich; Moran, 2018; Bacich; Neto; Trevisani, 2015; Brender, 2014; Bergmann; Sams, 2018; Cortelazzo et al., 2018). Mas, será que estudantes e professores estão conseguindo promover e participar de práticas translíngues conforme a entendemos nesta tese? Será que há imerso nas atividades diárias produções que se configurem como práticas translíngues?

Do lugar teórico da Análise de Discurso, procuramos observar a construção do conhecimento nos estudos de línguas estrangeiras considerando o plurilinguismo ou plurilinguismo, o polilinguismo e como essas práticas podem converter-se em práticas translíngues.

Baptista e Guilherme (2019, 09) refletindo sobre os dados do projeto Glocademics explicitam que “A pluralidade de línguas brasileiras e na língua brasileira [é] resultante de uma miscigenação forçada e hierarquizada [...]”. Mas, este processo de produção do conhecimento pode mobilizar a história como algo dinâmico, mutável sujeita a gestos de interpretação dependendo da posição sujeito dos envolvidos no processo.

O processo de ensino e aprendizagem de línguas, na Análise de Discurso, é visto como processo discursivo, sujeito a equívocos, a falhas, a rupturas teóricas que buscam inscrever-se constantemente no processo. O simbólico, o político e o ideológico sendo constantemente postos em relação para que a visão do analista de discurso não seja estável.

Nesta perspectiva, para Aiub (2020, p. 22), “[...] trata-se de assumir [...] a língua [...] como uma materialidade necessária no processo de constituição do sujeito”. E, mais ainda, Aiub (2020, p. 23) defende que “[...] a língua deve ser tomada de modo mais amplo, e não como mero artefato comunicacional, muito menos como ferramenta (perfeita) de trabalho. A língua talvez possa servir para comunicar, mas não se esgota nisso”, considerando que ela serve também para a não-comunicação, conforme afirma Pêcheux (1990, p. 21).

Para uma proposição mais ampla, buscamos confrontar os resultados desta pesquisa com outras que se produzem mundialmente partindo das práticas de Cen Williams (1994). As práticas efetivas em sala de aula se confrontam com outros sentidos de práticas teóricas que pesquisamos e provocam a produção de efeitos de sentidos em várias direções. Muitas dessas práticas ficam silenciadas nas atividades em sala de aula. Outras aparecem com mais intensidade dependendo das discursividades e formações discursivas presentes.

Orlandi (2002b, p. 11) escreve que “[...] há língua e há línguas”, e entendemos que vivemos num país plurilíngue e essa pluralidade linguística se encontra na escola, dentro das salas de aula. Provocam confrontos e desafios que levariam a uma aprendizagem muito mais efetiva se as práticas pedagógicas fossem mais horizontalizadas, baseadas em princípios sociais, que permitissem a participação e a construção de conhecimentos por todos os participantes do processo educacional.

As práticas translíngues, para além dos aspectos teóricos e práticas de ensino e de aprendizagem, são formas de também “[...] combater toda e qualquer forma de opressão” (Romão, 2019, p. 16), seja pela língua ou pela política.

O processo de globalização tem produzido muitos fenômenos em várias partes do mundo e em diversos setores, sejam eles econômicos, sociais, políticos ou culturais. E, de modo geral, conforme Guilherme (2019, p. 31),

[...] a ideia de globalização tem sido entendida como um movimento de cima para baixo, literalmente de um norte para um sul convencionais, dos mais fortes sobre os mais fracos, dos que sabem para os que não sabem, dos que têm tido voz para os que não têm tido, em que estes últimos, os ‘de baixo’ se tornam invisíveis e inaudíveis [...].

Esse processo globalizante, visto deste prisma, interfere, inclusive, na maneira de ser e de viver das pessoas. Não há espaço para opiniões que divergem do processo e a língua e os sujeitos passam a ter limitações em suas ações de resistências. Mas, como afirma Orlandi (2018), há sempre espaços (sejam eles pequenos, apertados) nos quais podemos nos mexer.

A globalização hegemônica envolta em mistérios, magia, não serve aos mais pobres, aos ‘de baixo’, e a ela [a globalização] “Não serve nenhuma língua, nem sequer a língua inglesa, nem valoriza a existência de conhecimentos múltiplos e complementares, sejam estes acadêmicos ou complementares, culturais, sociais, políticos, globais ou locais”, afirma Guilherme (2019, p. 32).

Observa-se que, desde o início da colonização em 1500-1550, até a era da globalização na qual estamos, o processo educativo e o ensino e a aprendizagem de línguas ocorrem sob tensão. Segundo as falas de Guilherme (2019, p. 37), “Se o espaço linguístico (pré-)nacional e mesmo (pré-)colonial, foi, e ainda é, conflitual, o espaço global não é menos”. E, nesta tensão, há sujeitos que não se enquadram neste formato, nesta fôrma. Ou, como afirma Aiub (2020, p. 15), “[...] há sujeitos que escapam a esse lugar da regularidade, a esse lugar no qual todos se veem muito parecidos”. E entendemos que a constituição do sujeito pela língua abrange espaços que não ficam aparentes e esta língua que falha, que falta é a mesma que possibilita a compreensão de alguns sujeitos que, ao compreender, produzem gestos de interpretação que os destacam, que os despertam neste pequeno vão de movência, no qual conseguem se mexer. Este espaço é o das práticas translíngues.

Neste entremeio de aprendizado da língua materna e de línguas estrangeiras, sem uma se sobrepor a outra, o estudante na posição-sujeito translíngue se significa e ressignifica e as línguas também passam por mudanças para aquele sujeito. E é neste movimento que a língua faz sentido, pois o sujeito pode fazer uso dela sem preocupação de errar ou ressignificar sentidos. A translíngua está imersa nesta prática de aprendizado.

Nas relações discursivas, as interpretações nem sempre correspondem a linguagem do sujeito que fala, pois somos instados ao equívoco, dependendo das condições de produção nas quais estamos imersas. Pêcheux (1990, p. 21), com base nos estudos de Régis Debray (1980), afirma que “As falas vernaculares se convertem em “línguas vulgares”, que são abandonadas ao povo – maneira de demarcar dirigentes e dirigidos. [...]. O latim [...] a “língua de madeira” da ideologia feudal, realizando ao mesmo tempo a comunicação e a não-comunicação”.

Refletindo sobre a noção de discurso como efeito de sentidos, Vinhas (2020, p. 257), afirma que ele “[...] está sempre em curso, é movente e se produz dentro de uma determinação histórico-social [...]”.

A Análise de Discurso, afastando-se do campo teórico da Linguística Aplicada, por exemplo, da qual fazem parte teóricos como Rocha e Maciel; Canagarajah (2011; 2013); Pontes (2019); García (2014); García e Lin (2016); García e Wei (2014) e de outras linhas teóricas teoriza, em suas análises, noções como a de ideologia, sujeito, posição-sujeito, formações discursivas, imaginárias, processos discursivos, condições de produção, exterioridade e outras que tornam o trabalho do analista de discurso um eterno compreender e interpretar. Essas noções-conceito discursivas indicam, no arquivo sobre o qual o analista se debruça, condições de produção e posições-sujeito que envolvem teoricamente todo o fazer analítico-discursivo. “Noção e conceito são termos com sentidos distintos, mas, [...] se complementam e apontam sentidos outros que só se realizam como ‘noção conceito’ em determinadas condições de produção” (Naedzold, 2023, p. 156).

Segundo Baronas (2020, p. 14), o termo *noção* como “[...] unidade de análise [...]”, relacionada a um termo ou conceito, explica as possíveis falhas, rupturas que se podem encontrar nas produções orais ou escritas dos sujeitos dependendo dos espaços ocupados por eles em lugares específicos na sociedade, considerando que um sujeito pode ocupar diferentes posições-sujeito num mesmo espaço de tempo, por exemplo, posição-sujeito mãe, esposa, sogra, tia, professora, cunhada, madrinha, membro de Projeto de Pesquisa, Ministra Extraordinária da Comunhão Eucarística (MECE), membro de conselho paroquial e comunitário (CPP e CPC), imortal da Academia Sinopense de Ciências e Letras (ASCL). Em cada uma dessas posições-sujeito as ações, os sentidos são diferentes e sempre podem ser outros, dependendo das condições de produção. É a mesma pessoa, mas suas palavras, seus gestos, suas atuações são diferentes.

Assim acontece com o estudante na posição-sujeito translíngue. Ele é estudante, filho, irmão, tio, sobrinho, líder da turma, membro do grêmio estudantil e em cada espaço se significa de modo diferente. Mas o que se destaca aqui é que o conhecimento que se constrói desempenhando uma posição-sujeito é levado para as outras posições e assim transformando outros espaços de convivência. A posição-sujeito translíngue de que falamos neste texto, indica que o estudante ao aprender línguas estrangeiras consegue identificar traços de outras línguas no seu fazer, no seu falar, na sua escrita e esses traços fazem sentido, porque ele sabe que é processo de transição de aprendizagem do ensino baseado em tradução para a prática translíngue. O funcionamento discursivo das produções dos sujeitos é que faz com que cada análise seja diferente e única.

Para Campos e Alquatti (2020, p. 281),

A noção de sujeito consiste em uma re-teorização, proposta por Michel Pêcheux, a partir de do materialismo histórico, da psicanálise e da linguística. Neste aporte teórico, o sujeito é o sujeito do inconsciente, estruturado na língua e, assim, interpelado pela ideologia através das práticas discursivas.

É assim que este sujeito se constitui, pois não é separado das ações da sociedade, nem da família, da escola ou do ambiente de trabalho. E em cada espaço, consegue se mover, fazer a diferença, mostrar as suas potencialidades e aos poucos resolver suas fragilidades. São práticas diárias que a cada dia nos impõe desafios e cada desafio é uma possibilidade de novos aprendizados, uma relação constante entre estrutura e acontecimento, entre o mesmo e o diferente, entre a transparência e a opacidade, pois, a língua não é transparente e sempre podem ser outros os seus sentidos, já que está sempre em relação com o material concreto.

CAPÍTULO III

O CURRÍCULO NACIONAL

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.

Manoel de Barros

Nos últimos anos, o currículo da Educação Básica sofreu alterações consideráveis no Brasil. Quando pensamos em tempo, entendemos que uma ou duas décadas são tempos curtos para que uma mudança curricular possa se efetivar e gerar as consequências almeçadas. Consequências, estas, geralmente, ligadas ao processo de aprendizagem, focando no desenvolvimento dos estudantes, e no processo de ensino, focando nos profissionais e nas formações pelas quais estes passam. Os caminhos percorridos por IES nem sempre estão no mesmo compasso das ações curriculares da Educação Básica, e, por isso, a demora, às vezes, na efetivação de algumas políticas públicas curriculares de educação, isso porque a Educação Básica depende de profissionais graduados e pós-graduados nas Instituições de Ensino Superior (IES). É importante destacar que a BNCC, talvez por aceitar a orientação de oferta de uma única língua estrangeira nas matrizes curriculares das escolas da rede pública, principalmente, não traz maiores informações sobre a diversidade de línguas ensinadas e presentes nas escolas através de estudantes estrangeiros, indígenas e do próprio ensino de Línguas Espanhola, Inglesa e Portuguesa. O modo translíngua de ação dos envolvidos no processo educacional é silenciado da Educação Infantil ao Ensino Médio.

3.1 Retrospecto histórico da educação no Brasil

Os currículos sofrem alterações desde o início com a primeira escola no Brasil, o Colégio *Meninos de Jesus*, em Salvador, em 1551. A Língua Portuguesa era uma língua estrangeira ensinada aos índios e aos filhos dos colonos. Passamos pela educação feita pelos jesuítas, período em que a Língua Geral era falada em toda costa habitada do Brasil. Língua esta que, segundo Borges e Horta Nunes (1998 apud Celada, 2002, p. 192), “[...] refere-se ao processo linguístico e étnico instaurado no Brasil pelo complexo processo de colonização pela

catequese”. Passamos pelo Decreto Pombalino, já no século XVIII, proibindo a Língua Geral, oficiando a Língua Portuguesa (Dias, 1996) e silenciando as línguas indígenas faladas no Brasil.

O processo de escolarização alia-se a outro: o de descrição das línguas faladas pelos índios no Brasil, descrição esta feita principalmente pelos jesuítas. E estas línguas, segundo Orlandi (2019a, p. 17), “[...] eram representadas por listas de palavras que davam uma imagem de línguas simples, pobres e pouco civilizadas, frente às línguas europeias e o latim”.

Os discursos que se propagavam sobre o Brasil em escritos e relatos dos viajantes, escribas ou línguas mostravam o índio e o escravo como coisas, pois assim era a própria lei (Souza, 2005), ou seja, não lhes davam valor como pessoa, não respeitavam sua história, nem cultura e muito menos língua própria. Daí também a Língua Geral, Língua Tupi, ser combatida, e, literalmente, proibida, rechaçada do cotidiano.

A educação no Brasil foi marcada pela educação jesuítica. A constituição da Companhia de Jesus teve início em 1534, com Inácio de Loyola, que, após recuperar-se de um ferimento, empreende a intensificação de sua fé como ‘Soldado de Cristo’. Ele funda, desse modo, a Companhia de Jesus, que foi reconhecida pelo Papa Paulo III, em 1540. A diferença das outras ordens religiosas é que os jesuítas não se prendiam a conventos, uma vez que sua missão deles era uma igreja em saída para as ruas, misturada aos fiéis, fazendo a catequese no meio do povo (Aranha, 1996).

Segundo Aranha (1996, p. 99), no Brasil, “A partir de 1530 tem início a colonização, com o sistema de capitânicas hereditárias e a monocultura da cana-de-açúcar”. Assim, em 1549, os jesuítas chegam ao Brasil acompanhando Tomé de Sousa, o primeiro Governador-Geral do Brasil e, logo em seguida, o jesuíta Manuel da Nóbrega cria a escola *de ler e escrever* que agregava valores culturais, sociais e políticos aos novos povos encontrados e inicia, pelas crianças, a educação formal na colônia.

No dizer de Silva (2019, p. 104), a educação brasileira, de modo geral, foi inaugurada com o “[...] Colégio da Bahia e, posteriormente, Colégio Meninos de Jesus, fundado em 1551”. Mas, segundo Romanelli (2002, p. 34), “O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da Colônia”.

As línguas estrangeiras, neste período jesuítico, segundo Souza (2005, p. 93, grifo do autor), “[...] gozavam elas do status de *línguas clássicas*, como ainda o fizeram por um longo período. Eram línguas dependentes de sua ligação e utilização religiosa, e, por isso, o latim era a língua da instrução na concepção jesuítica de educação de fundo religioso”.

Romanelli (2002) esclarece que

[...] os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados (Romanelli, 2002, p. 35).

De modo geral, foi a Companhia de Jesus que deu início ao processo de educação elitizada no Brasil, pois, conforme explicita Romanelli (2002, p. 35),

A obra de catequese [...] objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite. E foi com essa característica que ela se firmou durante o período em que estiveram presentes no Brasil os seus membros e também com essa mesma característica que ela sobreviveu à própria expulsão dos Jesuítas, ocorrida no século XVIII. Dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil se “tornou, por muito tempo, um país da Europa”, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante.

Foram 210 anos – de 1549, chegada dos jesuítas no Brasil, a 1759, expulsão dos jesuítas do Brasil – de atuação em que se destacam três jesuítas: Manuel da Nóbrega – que organiza os sistemas de ensino; Aspilcueta Navarro – que foi o primeiro a aprender a língua dos índios e José de Anchieta – que se destaca pela vocação ao apostolado. Em razão desses destaques, os três foram chamados de *trindade esplêndida*: “Nobrega, o político; Navarro, o pioneiro, e Anchieta, o santo” (Aranha, 1996, p. 100). Neste percurso, a Língua Geral ou o Nheengatu, que era a Língua Tupi, passa a ser usada largamente pelas comunidades formadas e as que estavam se organizando, inclusive na igreja.

Porém, as autoridades portuguesas ficaram com receio de a Língua Geral vir a substituir a Língua Portuguesa da colonização e, por isso, a corte portuguesa orienta Marquês de Pombal a fazer uma reforma educacional. Assim, em 1759, os jesuítas são expulsos do Brasil e a Língua Portuguesa torna-se obrigatória, marcando o momento como sendo o primeiro movimento oficial de silenciamento de línguas no Brasil.

Segundo Mariani (1995, p. 134), “[...] quarenta anos depois, [...] 1798 [...] a língua portuguesa já tinha passado a dominar em todo o território nacional, – com exceção da Amazônia – [...]. Foi o fim da língua geral, antes dominante e falada por índios, negros, mulheres e crianças brancas, bandeirantes e jesuítas”.

Para Aranha (1996, p. 99), “Nesse período de 210 anos, eles [os jesuítas] promovem uma ação maciça na catequese dos índios, educação dos filhos dos colonos, formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra”, mantendo, pela fé, o controle das consciências e a dominação do colonizador. Nesse processo de colonização, a figura do índio é vista de três modos diferentes: “[...] a metrópole deseja integrá-lo ao processo colonizador; o jesuíta quer convertê-lo ao cristianismo e aos valores europeus, e o colono quer usá-lo como escravo para o trabalho” (Aranha, 1996, p. 101).

Após o fim do domínio jesuíta na educação brasileira, esperava-se que Portugal assumisse o controle das instituições, assim, “[...] para restaurar o que queria, o governo português deveria investir a contento. Não foi o que aconteceu. Logo a falta de recursos e de pessoal qualificado dentro da nova filosofia fez com que o ensino de caráter jesuítico ainda ecoasse, ainda que sem o apoio oficial” (Souza, 2005, p. 90).

Os contatos entre as variadas culturas deveriam promover o encontro, o crescimento. Ou, nas palavras de Romanelli (2002, p. 21), “Essas trocas, quando se processam, tendem a fazer enriquecer as culturas interessadas, já que as diferenças notáveis entre elas são outros tantos desafios à imaginação e à inteligência humana”. Porém, essas trocas não ocorreram, ou não ocorreram de forma efetiva. Houve mais integração entre portugueses e brasileiros do que entre brasileiros e povos originários. Assim como não há até hoje integração entre o Brasil e os demais países hispanohablantes da América.

Para Romanelli (2002, p. 22),

O que ocorreu na ocasião da colonização das terras americanas foi um transplante de recursos materiais e humanos de uma sociedade, cuja cultura já havia atingido um nível de complexidade, para um meio que não oferecia condições de trocas em pé de igualdade. Com essa transferência de recursos materiais e humanos, houve também a transferência de hábitos de vida diária, ideias, formas de atividade econômica, formas de organização social e política e, o que é importante, formas de educação.

As formações discursivas sobre colonização, condições de trocas igualitárias; organização social e política; formas de educação não permitiram que os hábitos e os costumes, que aqui já haviam criado raízes, se fortalecessem e a consequência mais visível foi a ausência de povos originários nas escolas de não indígenas e/ou pelos não indígenas não permitirem presença deles nas escolas, principalmente, após a expulsão dos jesuítas, em 1759. Assim, se “[...] a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social

em que se está imerso” (Romanelli, 2002, p. 23), os que estavam à frente dos atos educacionais no século XVIII, simplesmente excluíram os índios.

A educação, nessa conjuntura, seguiu passos diversificados e díspares. Mas a ideia de capacitar pessoas para que pudessem ser contratadas como mão de obra barata e rentável para o patrão não mudou. Para Romanelli (2002, p. 23), trata-se da “[...] forma como foi feita a colonização das terras brasileiras e, mais, a evolução da distribuição do solo, da estratificação social, do controle de poder político, aliadas ao uso de modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação escolar brasileira”.

Houve mudança significativa na organização da educação, mas, como dito anteriormente, se manteve a base elitista, assim, a escola era/é para poucos e esses poucos eram/são os que possuíam/possuem mais bens materiais e esses bens materiais, advindos, muitas vezes, de atividades escusas como grilagem de terras, exploração dos trabalhos dos mais pobres e dos índios, e do não acesso, principalmente, de negros e índios, à educação.

Desse modo, conforme afirma Romanelli (2002, p. 24),

[...] a função da escola foi a de ajudar a manter privilégios de classes, apresentando-se ela mesma como uma forma de privilégio, quando se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho.

Após a expulsão dos Jesuítas, em 1759, a organização do ensino se desfez e uma nova precisava ser posta no lugar. Era preciso contratar professores para substituir os padres e isso implicava em o governo arcar com as despesas. Mas, o Estado não assumiu o ônus da educação, pois, como afirma Romanelli (2002, p. 40),

A falta de recursos [...] que um sistema falho de tributação e arrecadação da renda acarretava, impossibilitou as Províncias de criarem uma rede organizada de escolas. O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar.

Somente após quase quinze anos da saída dos jesuítas das escolas, é que “[...] o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação” (Romanelli, 2002, p. 36), trazendo os filhos da elite estudada na Europa para substituir os padres. A década de 1770 foi marcante por essa transição, entretanto a cultura da educação jesuíta se mantinha em função dos novos

professores terem sido formados pelos padres da Companhia de Jesus. Então, “[...] embora já existissem duas camadas distintas frequentando a escola, o tipo de educação permanecia o mesmo para ambas, ou seja, a educação das elites rurais” (Romanelli, 2002, p. 37-38).

Aranha (1996, p. 101) explica o costume das famílias na época:

O primogênito herda o patrimônio do pai e continua seu trabalho no engenho; o segundo, destinado para as letras, é enviado ao colégio, muitas vezes concluindo os estudos na Europa; o terceiro deve ser padre. Como se vê, os jesuítas agem sobre os dois últimos. Mesmo quando os filhos não são enviados aos colégios e recebem educação na própria casa-grande, ficam aos cuidados dos capelães e dos tios-padres.

A autora (1996) complementa que, desde a chegada ao Brasil, no século XVI, os jesuítas formam os estudantes em três cursos “[...] a) letras humanas; b) filosofia e ciência (ou artes); c) teologia e ciências sagradas; destinados respectivamente à formação do humanista, do filósofo e do teólogo” (Aranha, 1996, p. 101, grifo da autora).

Aranha (1996, p. 114) afirma que “De 1580 a 1640 Portugal encontra-se sob o domínio espanhol, e uma das repercussões na colônia é a frequência com que os países inimigos da Espanha, como França, Inglaterra e Holanda atacam as costas brasileiras”.

No Brasil, segundo a autora (1996), “Por se tratar de uma sociedade agrária e escravista, não há interesse pela educação elementar, daí a grande massa de iletrados. As mulheres encontram-se excluídas do ensino, da mesma forma que os negros, cujos filhos nunca despertaram o interesse dos padres, como acontecia com os curumins [índios pequenos]”. (Aranha, 1996, p. 115).

Em 1772, é instituído o Ensino Público Oficial, mas não gera muitas mudanças, porque estas não chegam às escolas. Nesta nova era educacional, a Língua Latina deu lugar às línguas modernas como a Francesa. Mas,

[...] são inúmeras as dificuldades. Os colégios estão dispersos, não há mais a formação de mestres nem uniformidade de ensino, [pois] [...]. É grande o contraste entre a Europa e o Brasil [...] [que] continua com a sua aristocracia agrária escravista, a economia agroexportadora dependente e submetido à política de opressão (Aranha, 1996, p. 134-135).

Nessa direção, os problemas educacionais do século XVIII continuam a girar em torno das características dos séculos anteriores, ou seja, acesso para poucos, negros e mulheres ignorados e educação com base nos moldes europeus, uma vez que os filhos dos colonos voltavam já diplomados da Europa e podiam trabalhar na educação. Esse modelo promoveu um

afastamento ainda maior do Brasil com os países latino-americanos. Para Aranha (1996, p. 135), “Persiste o panorama do analfabetismo e do ensino precário, agravado com a expulsão dos jesuítas e pela demora da reforma pombalina. A educação está à deriva. [...] Durante [...] o Brasil colônia, aumenta o fosso entre os letrados e a maioria da população analfabeta”.

Outros conflitos, já no século XIX, dificultam ainda mais a organização educacional brasileira. “Em 1870 termina a Guerra do Paraguai, cujas consequências desastrosas afetam os já abalados alicerces da monarquia. Em 1888, dá-se a abolição da escravatura, e em 1889 é proclamada a República” (Aranha, 1996, p. 151).

No fim do século XIX, veio a público a Reforma Educacional de 1879, quando “Leôncio de Carvalho [...] defende a liberdade de ensino, de frequência, de credos religiosos, a criação de escolas normais e o fim da proibição de matrículas de escravos” (Aranha, 1996, p. 156). Essas são intenções bem avançadas no campo educacional para a época, e, em virtude do pouco entendimento de outros estudiosos, da não efetivação de políticas públicas, a parte referente ao fim da proibição de matrículas de pessoas escravizadas, por exemplo, ainda reverbera em ações educacionais cotidianas. No entanto, políticas de cotas nas IES têm feito diferenças.

Esse tipo de ação no passado – proibição de matrículas de escravos – pode estar na base de ações racistas em muitos espaços sociais. No futebol, por exemplo, temos os casos de jogadores negros que são violentamente agredidos em função de sua cor. Podemos citar os casos de Daniel Alves, à época, jogador do Barcelona, relatado e analisado por Orlandi (2017a) no texto *Do fato para o acontecimento (da diferença à resistência)*. E, mais recente, o caso de Vinicius Junior⁶, jogador do Real Madrid, por coincidência, ambas ocorrências na Espanha.

Com relação ao trabalho, a proibição da escravidão indígena, em 1560, fez com que “[...] Portugal inici[asse] a importação de mão-de-obra escrava da África para lidar com a demanda criada pela extração de madeira e pela lavoura de exportação” (Souza, 2005, p. 77). Assim, de 1560 a 1879, os povos africanos escravizados e seus descendentes foram impedidos de frequentar a escola, marcando de silenciamento, por um período de 300 anos⁷, a cultura, a língua e a identidade do povo preto.

Passados alguns anos, já no Brasil Império, mesmo com as mudanças históricas, ainda verificamos os efeitos de outrora se repetindo, pois, os índios continuam índios e os brancos

⁶ Real Madrid formaliza denúncia após casos de racismo contra Vini Jr. Disponível em: <<https://www.lance.com.br/futebol-internacional/real-madrid-formaliza-denuncia-apos-casos-de-racismo-contravini-jr.html>>. Acesso em: 24 out. 2023.

⁷ Ainda há quem negue a dívida do Brasil com as pessoas escravizadas e que questione como privilégio o sistema de cotas.

são chamados de brasileiros, assim, os índios não são chamados de pardos ou brancos, numa relação de igualdade étnica, pois não são considerados brasileiros. Não é o João ou a Maria, é o índio, a índia. São efeitos que continuam a produzir os sentidos ditados pela colônia. As resistências dos povos tradicionais, através da força e da coragem de seus líderes, possibilitaram que os indígenas mantivessem suas culturas, suas crenças, suas línguas e sua maneira de se relacionar com outros brasileiros. Se as línguas eram silenciadas, não havia como se falar em ensino de línguas estrangeiras, em translinguagem.

A metrópole não quer integrá-lo ao processo constitutivo do desenvolvimento, mas segregá-lo ao máximo. Tirar sua terra, suas crenças e fazê-los viver à margem. Os jesuítas passaram, mas há ainda muitas religiões querendo converter os índios, desrespeitando suas crenças, suas religiões, enquanto grandes fazendeiros querem usá-los como mão de obra barata, ou expulsá-los de suas terras para explorar ouro e outros materiais, plantar soja, criar gado etc.. A História se repete com outras roupagens, outros discursos.

Sobre o processo de organização da educação no Brasil, Romanelli (2002, p. 14) afirma que “[...] a forma como evolui a economia interfere na evolução da organização do ensino, já que o sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que devem ser preparados pela escola”.

Percebemos, com isso, que, além dos índios que lutam para que a educação escolar possa ser uma realidade plena em todas as aldeias, vemos que o modelo de formar mão de obra barata para o mercado de trabalho continua como forma de governo, mas não somente com os índios e, sim, com todos aqueles que buscam a escola pública. Isso se mostra, quando se retira ou se deixa de trabalhar e estudar componentes curriculares essenciais como Filosofia, Sociologia, trocando a carga horária dessas disciplinas por Itinerários Formativos, que pouco ou nada auxiliam no processo de construção de conhecimento que forme, realmente, um cidadão crítico, conhecedor das diversas realidades e com possibilidades de agir para mudá-las, caso seja necessário.

Para Romanelli (2002, p. 14) “A herança cultural influi sobre os valores e as escolhas da população que procura a escola”. A evidência desta afirmação está em termos muitos estudantes com pais analfabetos ou semianalfabetos e esta herança precisa ser mudada com a oferta de possibilidades diferenciadas para que todos que estejam matriculados possam construir suas individualidades e dominar o mínimo dos conteúdos essenciais nos componentes curriculares. Não basta saber que os pais são analfabetos. É preciso que os filhos entendam a situação, não os culpem por isso, os ajudem, dentro das possibilidades que lhes são apresentadas e construam com os saberes adquiridos outras realidades. Muitos de nossos estudantes perdem

a coragem de continuar na escola por diversos motivos: a própria pobreza; a não aceitação dela; as situações familiares que esta pobreza provoca; as separações; as brigas advindas da própria condição de vida. Por isso, muitas vezes, evadem; buscam outros caminhos.

Aqui vemos as falhas nos deveres do Estado. O Estado falha em não subsidiar estas famílias com políticas públicas. Entendemos que não é uma questão de herança, de tradição, é uma questão de condições histórico-sociais que se perpetua porque convém ao Estado.

Desse modo, à medida que as mudanças, por força social ou das legislações vão ocorrendo, os efeitos de constituição da educação brasileira vão aparecendo no desenvolvimento dos processos educativos. A começar pela primeira escola criada no Brasil ‘Meninos de Jesus’, em 1551, cujo processo organizacional já denominava e selecionava quem podia ou não estudar e o que estudar. Mesmo com a evolução do modelo educacional, as bases classificatórias de então continuam a produzir seus efeitos. No dizer de Romanelli (2002, p. 19), “A forma como se origina e evolui uma cultura/sociedade define bem a evolução do processo educativo”.

A gênese deste processo educativo está na Europa. Não temos como negar. Mas já houve transição para os modelos advindos da América do Norte. De forma geral, a rejeição brasileira aos países espanohablantes de fronteiras ou não, dá visibilidade ao foco desse olhar. Se o modelo de educação jesuítica era o de misturar-se aos povos, de sair dos conventos e conviver com os mais diferentes habitantes do Brasil, faltou o acolhimento aos brasileiros que aqui viviam, o respeito às suas crenças e cultura e às suas condições sociais. E, para retomar reflexões anteriores, a Língua Inglesa, oficialmente única, reforça este retorno à valorização do que vem de fora e, por consequência, a desvalorização do que está próximo.

Nas palavras de Romanelli (2002, p. 21) “O que em verdade ocorreu foi uma transferência pura e simples dos padrões culturais europeus para as terras das Américas. A cultura indígena foi praticamente aniquilada [...]”. Para a Análise de Discurso, trata-se dos efeitos desse primeiro encontro, que, dado os deslocamentos, continuam a produzir efeitos dessa ideologia de constituição dos povos brasileiros. Em que pese movimentos atuais de descolonialidade, nos quais muitas pessoas estudam, defendem, reconhecem os povos originários como brasileiros, ainda assim, a apartação por classe continua a fazer a divisão entre índios e não índios, entre ricos e pobres.

De fato, o foco não era a educação, em sentido *stricto*, aquela que permite que os estudantes possam construir conhecimento, posicionar-se, buscar resolver problemas sociais mais sérios do dia a dia. Esta educação que transforma, que liberta, que permite modificar realidades, que ajuda o próximo a viver melhor, que faz as leis serem conhecidas de todos,

patrões e empregados, e que possibilita a luta pela garantia dos direitos. Esta educação sempre nos foi negada, negligenciada, silenciada. No dizer de Aranha (1996, p. 152), “De modo geral, podemos dizer que no século XIX ainda não há uma política de educação sistemática e planejada”.

Agregamos que o século XX só não passou em branco porque, na década de 80, a internet veio para movimentar a circulação de informações pelas redes sociais. O século XXI está focando em conferências (CONAE, CONAPE), encontros para se discutir a educação. O Plano Nacional de Educação sem o real acompanhamento do cumprimento de suas metas e estratégias pouco se destaca. O que a BNCC traz de novo, além de enfraquecer a educação nacional, é uma provocação para que os estados e municípios foquem na construção de seus documentos orientadores de currículo, mas, de modo geral, enfraqueceram os Sindicados ligados aos profissionais da educação e os Fóruns nacional, estadual e municipal de educação.

Os entes federados esquecem que a prática em sala de aula não para. Contrariamente ao que se espera, os professores, que são as pessoas mais afetadas pelas mudanças na educação, quase nunca podem sair de sala de aula para participar dos debates, das reflexões, porque devem cumprir os 200 dias letivos e não se vislumbra uma organização em que eles possam participar e repor a aula não dada em outra data.

Além disso, a divisão de responsabilidades sobre a educação, principalmente a econômica, entre os governos federal, estadual e municipal não favorecia a equidade e muito menos a destinação de verbas de forma gradativa e contínua, fazendo ecoar uma situação antiga e conhecida pelos educadores. A consequência dessa descentralização, segundo Aranha (1996, p. 152), “[...] impede de vez a unidade orgânica do sistema educacional, com o agravamento de deixar o ensino elementar para a incipiente iniciativa das províncias, com suas múltiplas e precárias orientações”.

Neste processo, compreendemos que a educação é cada vez mais voltada para as elites coloniais, que são as principais beneficiárias de todas as formas de educação. Quando mais precária a situação de vida, menos acesso, sendo que esta era a regra, pois “[...] as medidas [de dom João VI ao chegar ao Brasil] reforçam o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira, a que têm acesso os nobres, os proprietários de terras e uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos” (Aranha, 1996, p. 153).

E é esta elite nobre que ganhará cada vez mais prestígio e importância dentro do cenário de crescimento econômico e político brasileiro. Ensinava-se aquilo que as elites queriam ou que se acreditava válido, não havendo uma base educacional organizada. Aranha (1996, p. 154) enfatiza que, na época em que a família real portuguesa chega ao Brasil, no que

se refere à educação, não havia “[...] vinculação entre os currículos dos diversos níveis, aliás, nem há propriamente currículo devido à escolha aleatória de disciplinas, sem qualquer exigência de se completar um curso para se iniciar outro”.

Esta estruturação precária serviu para acentuar as diferenças entre as pessoas das elites e as exploradas pelo trabalho escravo, pelos trabalhadores com poucos subsídios. Nestas condições, era bem complexo, em 1808 e nos anos seguintes, o panorama educacional.

O precário sistema de tributação torna a falta de recursos um crônico empecilho para qualquer realização, seja a construção de escolas, seja a preparação de professores, ou a sua remuneração mais decente. Por isso não é boa a qualidade do ensino, com professores improvisados, incompetentes e, devido aos baixos salários, obrigados a se dedicarem a outras atividades ao mesmo tempo (Aranha, 1996, p. 154).

Na transição entre o período imperial e o republicano, no século XIX, já era nítida a desvalorização dos professores seja na sua preparação para o magistério seja na remuneração. As instituições de ensino eram precárias e o investimento muito pequeno. Neste cenário, as instituições escolares particulares aparecem e começam a se organizar em grandes instituições. “No período de 1860 a 1890 a iniciativa particular se organiza, e são fundados importantes colégios, sobretudo os católicos, inclusive os jesuítas, que retornam 80 anos após sua expulsão” (Aranha, 1996, p. 154).

Um pouco antes, em 1837, o Colégio D. Pedro II era erguido com o propósito de ser o exemplo para outras instituições, funcionando como um modelo de currículo, de ensino, de aprendizagem para a educação, mas não teve seu nome incluso em Constituições Brasileiras que se seguiram à sua criação. No entanto, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, em seu artigo 242, §2º declara que “O Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, será mantido na órbita federal”. O que, de modo geral, afirma um retorno para enaltecer a educação europeia.

Com a queda da Monarquia, em 1889, instala-se a Primeira República e com ela a Constituição de 1891, que implanta um governo representativo, federal e presidencial, mas que, ao mesmo tempo, prescreve que “O secundário, privilégio das elites, permanece acadêmico e propedêutico, voltado para a preparação ao curso superior e humanístico” (Aranha, 1996, p. 197). Nesse funcionamento, instalam-se e se fortalecem as oligarquias (governo de poucos), especialmente a de São Paulo e Minas Gerais, que se destacam com a criação de gado e a produção do café, alternando a liderança no poder.

A Língua Inglesa britânica entra nas matrizes dos currículos das escolas brasileiras em função da supremacia da Inglaterra em relação a Portugal no fim do século XVIII e início do século XIX, mais especificamente, quando a Família Real vem, escoltada pelos ingleses, para o Brasil, em 1808. A Língua Inglesa americana veio após a 2ª Guerra Mundial (1939-1945) e se consolidou com os acordos do Ministério da Educação e Cultura do Brasil e a United States Agency for International Development (MEC-Usaid), realizados durante a Ditadura Militar (1964-1985).

Esta nacionalização, segundo Oliveira (2000, p. 22),

[...] pretendeu selar o destino das línguas de imigração no Brasil, especialmente o do alemão e do italiano na região colonial de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Nesses dois estados a repressão lingüística atingiu sua maior dimensão, através do conceito jurídico de “crime idiomático”, inventado pelo Estado Novo.

Neste período, não estava autorizada a publicação de quaisquer materiais nestes idiomas, somente em Língua Portuguesa, assim, o apagamento, o silenciamento destas línguas foi maior no sul do Brasil, em razão da longa imigração, especialmente, de italianos e de alemães. O Decreto-Lei n. 1.545, de 25 de agosto de 1939, dá visibilidade a esta proibição até nas ações religiosas, pois, em seus artigos 15 e 16, prescreve, respectivamente:

Art. 15. É proibido o uso de línguas estrangeiras nas repartições públicas, no recinto das casernas e durante o serviço militar. [...].
 Art. 16. Sem prejuízo do exercício público e livre do culto, as prédicas religiosas deverão ser feitas na língua nacional.

Do mesmo modo, o Decreto-Lei n. 406, de 4 de maio de 1938, prescreve, no artigo 85, que os estudos em todas as escolas do país serão em Língua Portuguesa. Assim, o §2º do referido artigo, informa que nestas escolas “[...] não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos” (Brasil, 1938).

O período que corresponde à Primeira República brasileira, de 1889 a 1934, trouxe mudanças significativas para a educação, começa, efetivamente, com a publicação da Constituição em 1891 até a de 1934. Benjamim Constant, no Governo de Manoel Deodoro da Fonseca, publicou, em 08 de novembro de 1890, o Decreto n. 981 que viabilizou amplas reformas na educação. Contudo, Romanelli (2002, p. 42) adverte que

Se a reforma Benjamin Constant teve o mérito de romper “com a antiga tradição de ensino humanístico”, não teve, porém, o cuidado de pensar a

educação a partir de uma realidade dada, pecando, portanto, pela base e sofrendo dos males de que vão padecer quase todas as reformas educacionais que se tentou implantar no Brasil.

Esta reforma organizava o ensino em livre, gratuito e leigo. Nas escolas primárias de primeiro grau, admitia-se estudantes de 7 a 13 anos e nas escolas primárias de segundo grau, admitia-se estudantes de 13 a 15 anos e diferenciadas para meninos e meninas, como podemos constatar no artigo 7º.

Art. 7º As escolas do 1º gráo para o sexo masculino serão dirigidas de preferencia por professoras no primeiro curso, e por professores no 2º e 3º cursos, respectivamente auxiliados por adjuntas ou adjuntos; as escolas do 1º gráo para o sexo feminino só o serão por professoras em todos os seus cursos; nas escolas do 2º gráo, porém, será o magisterio exercido por professores ou professoras, conforme o sexo a que a escola se destinar (Brasil, 1890).

Podia-se ensinar (nas escolas primárias de segundo grau) “Elementos da Língua Francesa”, como podemos comprovar no artigo 4º do Decreto n. 981/1890. (Brasil, 1890).

Segundo Aranha (1996, p. 194), “Após a 1ª Guerra Mundial (1914-1918), começa a lenta mudança no modelo econômico agrário exportador. Um surto industrial dá início à nacionalização da economia com a redução de importações, e faz surgir uma burguesia industrial urbana”. A partir desse processo industrial, e do advento da Primeira República, surgem outros acontecimentos que marcam a história do Brasil, como a imigração, nas décadas de 1910 e 1920 de “[...] italianos e espanhóis [que] trouxeram as ideias anarquistas, dando força intelectual para as primeiras greves operárias” (Aranha, 1996, p. 199), além da criação do Partido Comunista, em 1922; a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929; a Revolução de 1930, “[...] que aglutina [...] intelectuais, militares, políticos, burguesia industrial e comercial, além de segmentos da classe média” (Aranha, 1996, p. 195).

A criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, produziu, em 1931, reformas na educação, sendo uma das orientações do ministro Francisco Campos que todas as escolas deviam se equiparar “[...] ao Colégio Pedro II, até então considerado modelo, e são estabelecidas normas de admissão de professores e formas de inspeção do ensino ministrado” (Aranha, 1996, p. 201.). Nessa esteira, acontece, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova cujo “[...] documento defende educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Critica o sistema dual, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola básica única” (Aranha, 1996, p. 198).

Para Romanelli (2002, p. 14) “A contar de 1930, o ensino expandiu-se fortemente, por causa do crescimento sensível da demanda social de educação”, que aparece nas pesquisas por meio de diversos âmbitos. Se, parte da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio hoje figura como obrigatória, é porque, um dia, no passado histórico, não era. Contudo, essa demanda por obrigatoriedade não veio acompanhada de medidas que pudessem garantir a qualidade. Ao contrário, pois, além do grande número de estudantes por sala, muitos são os funcionamentos que precarizam o ensino, fazendo com que as aulas não sejam, de fato, aulas.

Soares (2016, p. 30) esclarece que este processo é inerente à democratização da educação, que ocorreu nos anos de 1950, decorrendo daí a “[...] grande ampliação do acesso de alunos à escola, e de alunos pertencentes às camadas populares, socioeconômica e culturalmente diferenciados das crianças provenientes das camadas privilegiadas, que até então povoavam as salas de aula”. Com a democratização do acesso, não houve mudança nas condições do ensino, pois não aumentou a quantidade de professores e, tampouco, as condições de atendimento dessa demanda.

Mas havia, de modo geral, disciplina (comportamento) e a produtividade na educação decaiu em relação de equidade nos anos 60. Os estudantes respondiam a demanda de professor na mesma proporção em que o professor proporcionava exercícios e leituras. Nota-se que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado nos anos 80, mas foi aplicado, de fato, somente em 1990. Então, nestes 30 anos, a educação continuou sua marcha com rumo incerto. O investimento na formação em licenciaturas de professores para atuar na Educação Básica não era/é prioridade. No entanto, a formação continuada seja no âmbito da escola ou nos cursos *lato e stricto sensu* fazem a diferença na aprendizagem nos estudantes (Naedzold, 2021).

O anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é apresentado pelo ministro Clemente Mariani, em 1948, tem, no dizer de Aranha (1996, p. 204), “[...] longo e tumultuado” processo de tramitação e só é promulgado em 20 de dezembro de 1961, sob a Lei n. 4.024. Nesse ínterim, ocorrem a criação da Petrobrás, em 1953, com o *slogan: O petróleo é nosso*; o golpe militar, em 1964 que durará até 1985; a criação dos partidos Arena e MDB em 1964; e a criação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967. No ensino, nas escolas secundárias, as línguas estrangeiras ofertadas eram as Línguas Francesa, Inglesa, Latina, Grega e a Alemã, que era facultativa.

Esses são acontecimentos que, de uma forma ou de outra, influenciam o processo educacional, considerando que os investimentos em educação e na formação Inicial e continuada dos profissionais que nela irão atuar, dependem, em parte, da arrecadação financeira

e das ações dos membros dos partidos políticos na aprovação ou não de emendas parlamentares que destinam verbas para as IES e escolas públicas.

Por isso, vemos esses retrocessos em alguns pontos das diretrizes que regem a educação e a pouca ênfase que se dá para as novas situações educacionais globalizantes que impactam a vida de professores e estudantes. Trazer temas como a translinguagem e com eles o fortalecimento de ensino e de aprendizagem por professores e estudantes, é, no mínimo, preparar-se para uma demanda que já está nas salas de aula, que é a realidade diária. Tanto professores como estudantes estão na posição-sujeito translíngues e precisam de estudos e formação para fortalecer as práticas languageiras cotidianas.

Com o intuito de minimizar os precários índices de alfabetização, é promulgada, em 11 de agosto de 1971, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, cuja “[...] reforma não só foi um fracasso como trouxe prejuízos inestimáveis para a educação brasileira [...]” (Aranha, 1996, p. 215), uma vez que a obrigatoriedade de oito anos se torna inviável visto não haver recursos materiais e humanos para cumprir o que a lei dispunha.

Nesse período, ocorrem, na década de 80, movimentos populares pelas *Diretas Já*, o que desencadeia, em 1984, “[...] primeiro governo civil depois da ditadura, ainda com inúmeros remanescentes da fase autoritária” (Aranha, 1996, p. 217). Essas mudanças levam à proclamação, em 05 de outubro, da sétima Constituição da República Federativa do Brasil, sob a alcunha de Constituição Cidadã, marcando-a como o documento que reconhece e que, finalmente, sana as desigualdades de direito e oportunidades aos cidadãos brasileiros, mas, mesmo que seu texto assegure a cidadania a todos, “[...] pouco tem se feito contra a miséria, a violência urbana, a infância abandonada, os crimes no campo” (Aranha, 1996, p. 196).

A terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é promulgada sob o n. 9.394, em 20 de dezembro de 1996; e, de modo geral, ainda nos permite “[...] observar como a legislação reflete os interesses apenas das classes representadas no poder” (Aranha, 1996, p. 205).

O Ensino Fundamental de 7 a 14 anos somente se tornou obrigatório em 1967, fazendo valer o que prescreve a Constituição e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Soma-se a esses movimentos, a promulgação, em 20 de julho de 2007, da Lei n. 11.494, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef).

No século XX, o que se sobressai como orientadores de currículo são os Parâmetros Curriculares Nacionais, que, produzidos por equipes do Ministério da Educação (MEC) nos anos de 1995-1996, foram publicados nos anos de 1997, 1998 e distribuídos de forma impressa para todas as escolas dos estados do Brasil. Neste período, ainda de transição política entre Ditadura Militar (1964-1985) e Democracia, muitos destes cadernos permaneceram encaixotados pelos gestores de instituições escolares por medo de ser material impositivo do governo ditador anterior.

Poucos anos depois, o MEC lança os Parâmetros Curriculares Nacionais Mais (PCN+) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), aprofundando alguns conceitos. Muitos estados iniciaram períodos de estudos e uma nova possibilidade curricular iniciava sua implementação. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio nas três Áreas (Linguagens; Ciências Humanas; Ciências da Natureza) datam de 2006 e, a partir desse processo, já em voga desde 1990, são aplicadas as Provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que passaram por reformulações ao longo dos anos: Prova Brasil com início de sua aplicação em 2005; Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em 2013.

Em 2001, o Primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) foi promulgado, trazendo diretrizes e metas e estratégias para os próximos dez anos. Em 11 de novembro de 2009, a Emenda Constitucional n. 59, torna obrigatório os estudos de 04 a 17 anos, incluindo, nesse processo de formação, a Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio. Ou seja, foram necessários, praticamente, 200 anos – de 1759, expulsão dos Jesuítas por Marquês de Pombal, a 2009, com a referida emenda – para que a legislação brasileira passasse a ‘assumir’ a educação.

Em 2014, o segundo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) teve sua aprovação e, em 2022, estamos discutindo o Plano Nacional de Educação 2024-2034, através da IV Conferência Nacional de Educação (IV CONAE). E estas propostas, que não andam separadas, também impulsionaram a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujas reflexões se iniciaram em 2014-2015 e foram finalizadas, de forma conturbada, em 2017, com a homologação do seu texto final para o Ensino Fundamental. Em 2017, Mendonça Filho edita a Lei n. 13.415, que substituiu as línguas estrangeiras modernas, espaço duramente conquistado na Lei de Diretrizes e Bases, por Língua Inglesa. Em 2018, houve a homologação da BNCC/Ensino Médio em que simplesmente seu texto foi acrescentado ao da BNCC/Ensino Fundamental, dando a entender que se tratava de um único arquivo. No entanto, entre um texto e outro houve discussões, saídas de conselheiros, mudanças de redatores e alterações no texto construído nas conferências, pelo Brasil.

Há um processo de silenciamento das línguas autóctones. Mas também há resistências e essas se mostram fortes e abrem brechas para que línguas faladas no Brasil possam se tornar oficiais em alguns estados brasileiros. Este processo de cooficialização iniciou-se, na primeira década do século XXI (2002), na cidade de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas. Esse silenciamento, no entanto, ainda coíbe, impede ou até inferioriza as pessoas que tentam romper esta margem social e falar fluentemente línguas estrangeiras ou outras línguas que coabitam nas comunidades.

Esse silenciamento acontece em várias esferas sociais: escolas, igrejas, mídias digitais. Sem contar que há também o silenciamento das variantes faladas pelos estudantes e seus familiares. Este espaço de significação pelas línguas é o ambiente adequado para que se introduza ações e práticas translíngues. A translíngua, como afirmam García e Wei (2014), é uma construção linguística dos falantes imersos em práticas languageiras discursivas que se interrelacionam e que fogem à classificação habitual de uma língua, porém fazem parte dos dispositivos linguísticos dos sujeitos.

3.2 Base Nacional Comum Curricular – BNCC

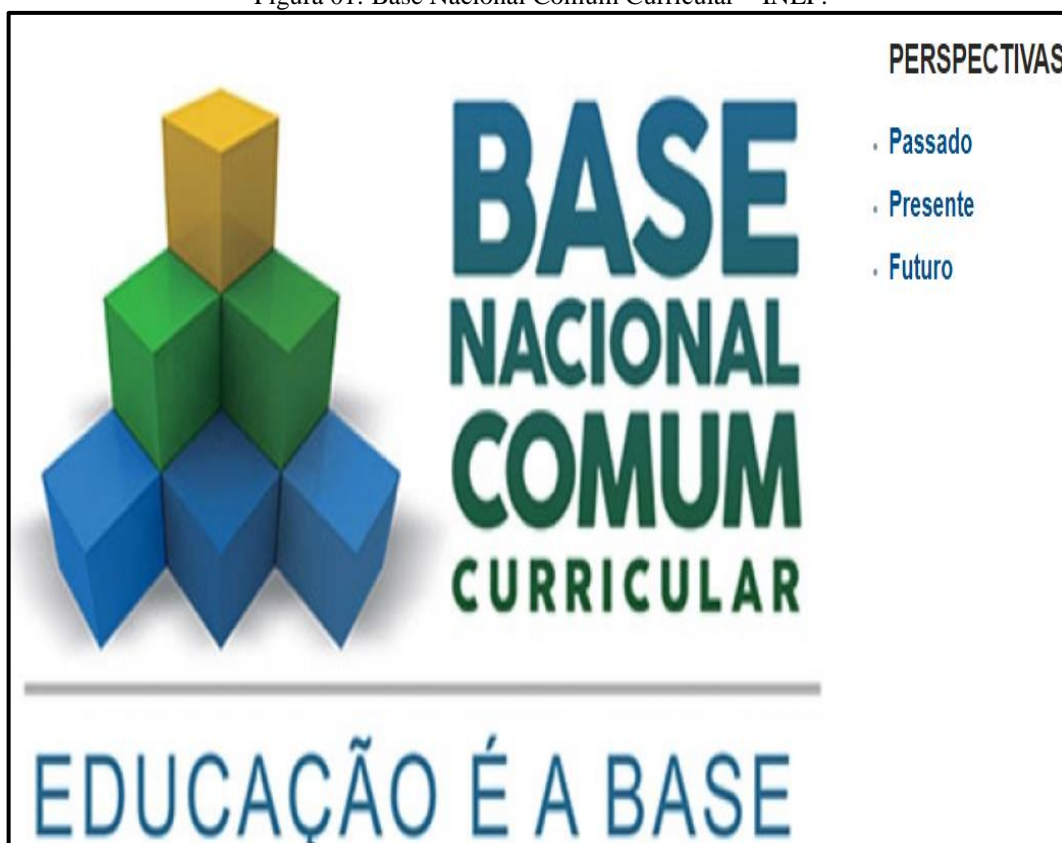
A BNCC em seu texto base institui dez competências para a Educação Básica, definindo-a, na Introdução do documento (Brasil, 2018, p. 08), como sendo “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Pela definição, podemos compreender que muitas das falas não abarcam procedimentos novos, pois, quando afirma, por exemplo, que as questões específicas do processo educacional são: “[...] o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (Brasil, 2018, p. 14), são questões com as quais nos deparamos já há muitos anos e sobre as quais já refletimos e elaboramos proposições e mudanças. Mas, como a sociedade muda, os acontecimentos mundiais provocam novas ideias e debates, estas questões sempre estão em pauta.

O *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) afirma que as competências gerais da Educação Básica “[...] inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica [...], articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB”. (INEP, sd, sp). Do mesmo modo, divulga

algumas observações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pontuando, perspectivas do passado, do presente e do futuro. Estas perspectivas aparecem na imagem que compõe a capa da BNCC, lançada em 2018, pelo MEC.

Na Figura 01, disposta no *site* do INEP, vemos as perspectivas de presente, passado e futuro.

Figura 01: Base Nacional Comum Curricular – INEP.



Fonte: (INEP, sd, sp).

Os blocos em três cores diferentes chamam a atenção. As cores, nos 6 quadrados da base, são 3 azuis; 2, verdes e 1 amarelo, ou seja, cores que acionam a memória acerca da Bandeira do Brasil. No entanto, a ordem das cores com relação à Bandeira é alterada. Na Bandeira, temos, de fora para dentro, as cores verde, amarela, azul e branca. Esses blocos também podem ser pensados como uma metáfora para as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, blocos azuis, por ser maior, por termos mais crianças matriculadas; Ensino Fundamental, blocos verdes, quando se diminui pela metade a quantidade de estudantes; e Ensino Médio, bloco amarelo, que também diminui a quantidade em mais da metade em relação ao bloco verde. E, se houvesse um branco, representando a entrada no Ensino Superior, seria

menor que o amarelo. Ou seja, os blocos dão visibilidade ao processo de afunilamento do ensino.

Os blocos com suas cores podem também fazer remissão às perspectivas que sustentam a base, pois o amarelo pode se referir ao passado que é único e é comum a todos os estudantes, o presente se amplia com o processo de escolarização (os blocos verdes) e o futuro se amplia em progressão geométrica, abrindo-se em possibilidades.

As palavras *Base* e *Comum* destacadas no próprio nome da BNCC também nos alertam para outra possibilidade. A Base Nacional Comum Curricular, nestas condições, chega a ser utópica, pois, pela diversidade que temos, uma *Base Comum* seria como nivelar, sem indicativo de proporção, geralmente, por baixo, realidades muito distintas como quilombolas e educação urbana. Não é possível ter Base Comum, da maneira como a entende a BNCC, se as sociedades são completamente diferentes.

O que é comum para uma não possui os mesmos sentidos para a outra. Se a educação é a base, a base está frágil. O que menos importa neste processo é o currículo e, numa perspectiva inclusiva, discursiva, democrática é exatamente o currículo que precisa ser discutido. Se cada estado está imbuído de realizar os alinhamentos necessários para fazer com que a BNCC faça algum sentido em cada espaço educacional que possui, então teremos em cada estado brasileiro diferentes perspectivas educacionais.

De maneira geral, para a BNCC, base comum implica que todas as escolas públicas do país trabalhem ao mesmo tempo as mesmas competências, habilidades e conteúdos. No Brasil, a BNCC tem se destacado como documento obrigatório na organização de currículos de cada unidade escolar e de suas propostas pedagógicas. Por ser um documento normativo, que determina as competências gerais e específicas e indica: a. quais habilidades devem ser trabalhadas em cada etapa da Educação Básica; b. que ensino os professores devem propor; c. que aprendizagens essenciais todos os estudantes de todas as partes do país, independentemente de onde vivem, em que tipo de escola estudam, se indígena, quilombola, rural, urbana, de educação especial, devem construir ao longo dos estudos, a BNCC tenta impor a igualdade curricular tratando todos como iguais, quando na verdade é o respeito às diferenças e as diferentes possibilidades que alicerçam caminhos para uma educação equitativa.

Parece que se cria no imaginário popular quando se fala maciçamente nas redes sociais em *base comum* para todos em todas as partes do país que os estudantes vão estudar e aprender as mesmas coisas em todas as escolas, vão fazer Enem, vão tirar as mesmas notas e escolher o curso que querem fazer e serão felizes para sempre. Caso isso não ocorra, a culpa não é do currículo, nem da *base comum* e muito menos de quem propôs a *base comum*. Resta dizer que

a culpa é do professor e do estudante, como de praxe. Não aprendeu porque não prestou atenção. Se prestou atenção e não aprendeu é porque o professor não cumpriu com as capacidades e habilidades da BNCC. Ciclo vicioso que não leva a lugar nenhum, não resolve o problema e as políticas públicas de investimento em educação não saem do papel, porque a *base comum* pensada, imaginada, propagandeada não pode dar errado.

Esse mesmo imaginário se aplica ao aprendizado de línguas estrangeiras. Pois as orientações da base comum não incluem o ensino ou desenvolvimento de atividades de práticas translíngues. Deste modo, se, na BNCC, não estão descritas capacidades e habilidades para se trabalhar com as múltiplas línguas e linguagens em sala de aula, logo, seu desenvolvimento, além de não aparecer, também não é permitido.

Observa-se, no entanto, que a BNCC e as políticas adjacentes, não mencionam investimentos na formação inicial (nas IES, nas licenciaturas, nos programas de pesquisa para dar suporte teórico, analítico, institucional) e continuada (nas escolas públicas, principalmente), mas indicam que as práticas descritas, as capacidades, as habilidades dos componentes curriculares que, para o redatores são importantes, precisam aparecer nos programas curriculares dos governos estaduais e municipais e das escolas particulares. Um dos descompassos da *base comum* está aí. Ninguém desenvolve o que não conhece. Ninguém aplica o que não sabe. Ninguém fomenta o que não entende. Ninguém promove atividades pensando em capacidades e habilidades da BNCC se não conhece as bases teóricas e metodológicas da BNCC.

O INEP (sd) articulou um resumo das 10 competências para a Educação Básica, em tópicos, apresentado na Figura 02, a seguir, na qual temos: 01 – Conhecimento: valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital; 02 – Pensamento científico, crítico e criativo: exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade; 03 – Repertório cultural: valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais; 04 – Comunicação: utilizar diferentes linguagens; 05 – Cultura digital: compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética; 06 – Trabalho e projeto de vida: valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências; 07 – Argumentação: argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis; 08 – Autoconhecimento e autocuidado: conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se; 09 – Empatia e cooperação: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação; 10 – Responsabilidade e cidadania: agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação. Todos estes 10 tópicos analisados nas perspectivas de presente, passado e futuro.

Figura 02: Tópicos do INEP sobre as competências gerais para a Educação Básica.



Fonte: (INEP, sd, sp).

Destacamos, como sequência discursiva (SD) para análise, a competência 04, na qual lemos: *Comunicação: utilizar diferentes linguagens*. Para que possamos *utilizar diferentes linguagens* é preciso antes saber quais são, aprender essas linguagens, saber como, em que espaço e quando usar. Os vários efeitos de sentidos que podemos observar neste tipo de enunciado, que joga com o equívoco, trabalhando a ideologia e o inconsciente, posto que se pode usar diferentes linguagens, mas não diferentes línguas, considerando que apenas a Língua Inglesa pode ser componente curricular para a BNCC.

Nada se diz sobre práticas ou sujeitos translíngues. Parece uma orientação para uma delimitação de sentidos, ou seja, estes são direcionados para o que os estudos em Língua Inglesa podem suscitar, mas ao trabalhar com as diferentes linguagens, compreendemos que os sentidos sempre podem ser outros e há muitas formas de dizer. O encontro do sujeito translíngue com a própria linguagem é um gesto polissêmico. E, nesta conjuntura, emerge o estudante na posição-sujeito translíngue, porque a significação faz emergir sentidos em várias direções.

Nos limites da interpretação, podemos inferir que as práticas discursivas não são discursos fechados e estão em movimento. Assim, se podemos usar *diferentes linguagens* e se

temos linguagens cerceadas, estamos no fio do discurso, no entremeio de dizeres que sempre podem ser outros.

A Figura 03, abaixo, expõe as dez competências trazidas pela BNCC, dentre elas, destacamos a n. 04. A razão desta escolha é que esta competência versa especificamente sobre a linguagem.

Figura 03: 10 Competências gerais da BNCC para a Educação Básica.

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.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
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.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
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.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

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

A competência 4 traz o descritor:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Se a BNCC procurou expandir as possibilidades de ações metodológicas e, ao incentivar o uso de diversas tecnologias, busca promover uma integração entre os componentes curriculares das matrizes ofertadas pelas escolas em todo o país. A mesma BNCC ‘esqueceu’ de avisar estados, municípios, Distrito Federal que as mudanças não ocorrem sozinhas.

É preciso movimentar os gestores para que se atentem que competências e habilidades idealizadas, precisam ser lidas, analisadas, refletidas e levadas para a sala de aula em forma de metodologias, didáticas, planejamentos. A transição entre competências e habilidades e estudantes não ocorre diretamente. Se a BNCC pensa em integração curricular é preciso que professores, principalmente, sejam expostos a esta mudança. Eles devem falar sobre suas expectativas, refletir sobre as possibilidades efetivas de práticas que desenvolvam capacidades ou habilidades pelos estudantes. Para isso, a formação continuada é imprescindível.

Neste processo histórico de mudanças, é necessário “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (Brasil, 2018, p. 87).

Aqui vemos o funcionamento de uma memória discursiva de circularidade. Discursos que se repetem de outros documentos orientadores de currículo. Esta compreensão da língua como fenômeno cultural, histórico, social precisa ser refletida com responsabilidade. A que língua a BNCC se refere? Se é para construir pela língua a identidade dos usuários, como delimitar isso somente às Línguas Portuguesa e Inglesa? E as línguas e falares dos estudantes? E as demais línguas que eles têm interesse em estudar.

Orlandi (2019a), faz uma distinção importante entre sujeitos usuários e falantes, conforme relatado anteriormente. Para esta autora, os usuários são os sujeitos “[...] capacitados para um saber pragmático/utilitário da língua [...]”, já os sujeitos falantes são “[...] formados para produzirem formulações que se elaboram em suas filiações de memória da língua [...] e processos identitários” (Orlandi, 2019a, p. 107).

Os professores não estão em sala de aula para formarem sujeitos usuários de línguas, repetidores de frases, e, sim, para promover continuamente aprendizagens que possam possibilitar aos estudantes que eles consigam participar de práticas discursivas translinguageiras com autonomia, podendo ser caracterizados como sujeitos falantes, no dizer de Orlandi (2019a).

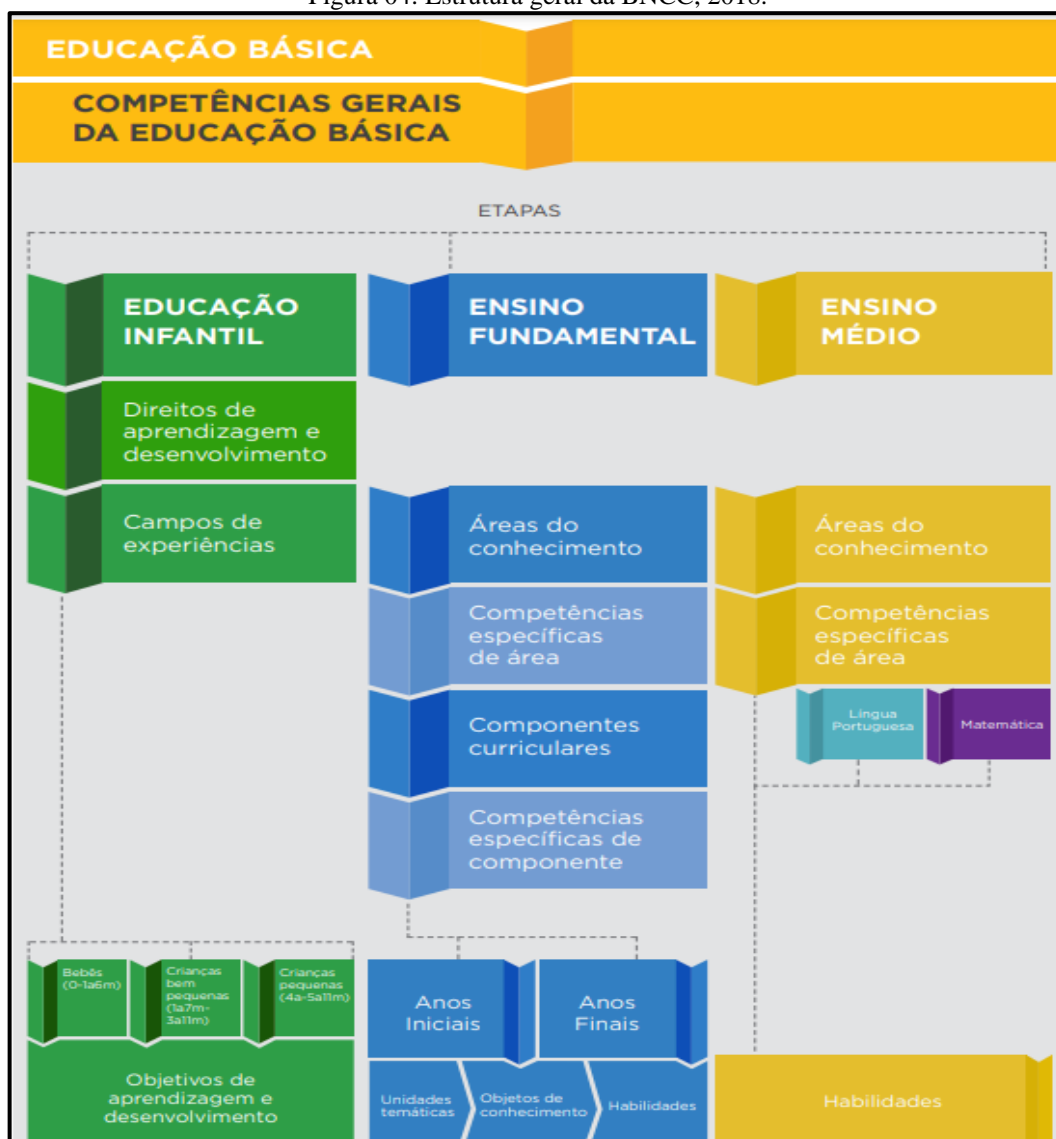
A orientação da BNCC para uma prática monolíngue indica um retrocesso, como já afirmado antes, nas relações linguísticas entre estudantes e professores. As diferentes

manifestações linguísticas dos envolvidos nesta práxis linguageira não podem ser cerceadas, muito menos delimitada, mesmo porque a linguagem e a língua dos sujeitos não estão sujeitas a comandos curriculares. Ao contrário, são os currículos que procedem a adequação linguageira aos sujeitos que fazem parte de determinada comunidade. E nesta adequação está inserida a translanguagem e os sujeitos translíngues.

No entanto, o que ocorre com a língua estrangeira vem na contramão deste processo de inclusão histórico. A BNCC, por ser orientadora geral de currículo, deveria manter língua estrangeira ou línguas estrangeiras modernas e não reduzir somente para Língua Inglesa como única língua estrangeira do mundo que possa ser ensinada nas escolas brasileiras.

A Figura 04, mostra, de modo geral, como ficou a versão final da BNCC em relação à organização e organicidade.

Figura 04: Estrutura geral da BNCC, 2018.



Fonte: (Brasil, 2018, p. 24).

Observamos que partiram da organização da Educação Básica, dividiram-na nas três etapas célebres: Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para a Educação Infantil, através do ‘Direito de aprendizagem e desenvolvimento’ e dos ‘campos de experiências’, puseram no desfecho os ‘objetivos de aprendizagem e desenvolvimento’. Para o Ensino Fundamental, organizaram por ‘Área de Conhecimento’, ‘Competências Específicas de Área’, ‘Componentes Curriculares’ e ‘Competências Específicas de Componentes’ para os ‘Anos Iniciais’ e ‘Anos Finais’ e estes em: ‘Unidades Temáticas’, ‘Objetos de Conhecimento’ e ‘Habilidades’. Já para o Ensino Médio temos: ‘Áreas de Conhecimento’, ‘Competências Específicas de Área’: ‘Língua Portuguesa’ e ‘Matemática’ e, para finalizar, as ‘Habilidades’.

Este modelo organizacional parte das competências gerais, descritas na Figura 03; dos direitos de aprendizagem (Educação Infantil), Figura 05; e chega nas competências específicas por área (Ensino Fundamental), Figura 06; e por componente curricular ou disciplina Língua Portuguesa (Ensino Fundamental), Figura 07; e Língua Inglesa (Ensino Fundamental), Figura 08; e nas competências específicas da Área de Linguagens (Ensino Médio), Figura 09.

No que se refere aos direitos de aprendizagem, destacamos o direito de “Expressar, como sujeito ideológico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (Brasil, 2018, p. 38). Numa outra linha de reflexão, inferimos que os estudantes podem até expressar suas necessidades, mas, dificilmente, serão ouvidos. E, quando a BNCC afirma que podem expressar-se por meio de diferentes linguagens, não está se referindo ao uso de línguas estrangeiras, mesmo porque não há línguas estrangeiras no currículo da Educação Infantil. Se considerarmos o processo de redimensionamento escolar que ocorre em Mato Grosso, as unidades escolares de Educação Infantil devem ser de responsabilidade do ente federado municipal, que, por sua vez, em cada município, editam matrizes diferentes para os estudantes até 6 anos incompletos.

Os problemas na educação não são casuais, são promovidos por atuação das políticas públicas que mudam de acordo com os governantes. São as discontinuidades políticas da educação que provocam, muitas vezes, insegurança na aplicabilidade de currículos e uma inércia na continuidade das ações, projetos que estão em desenvolvimento, pois as instituições ficam esperando um novo direcionamento.

Figura 05: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 38).

Os demais direitos também são importantes, porém possibilitar que as crianças da Educação Infantil se expressem com desenvoltura, com criatividade e que, desde tenra idade, construam entre si o valor do respeito, da cooperação, da amizade dentro da diversidade significa proporcionar condições para que haja uma educação mais humanizada, subjetiva e autônoma e menos engessada, produzindo condições para que se estabeleça um espaço político de significação, e isso inclui as manifestações de sua língua materna e a possibilidade de conviver com pessoas que falem outras línguas.

É, pois, neste espaço político que podemos vislumbrar a atuação do estado como aquele que proporciona as possibilidades de aprendizagem. É preciso transformar as ações políticas em práticas de sala de aula. Para isso, como mencionado anteriormente, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação é imprescindível para que a educação, a aprendizagem em sala de aula aconteça de modo qualitativo, pois, se há fracasso escolar, se as crianças, adolescentes e jovens não estão aprendendo, vemos aí uma falha. É preciso olhar com mais atenção todas as pessoas, de modo individualizado, uma vez que, de acordo com Guedes

(2022, p. 42), “Nesse processo de individuação, é preciso considerar o Estado que falha através das instituições e discursos”.

O estado falha por se prender a discursos hegemônicos locais, uma vez que com as possibilidades de acesso aos ambientes virtuais, as crianças, inclusive, estarão participando de relações discursivas que envolvem outras línguas, inclusive. No entanto, é preciso ponderar que muitos estudantes, de qualquer idade, não têm acesso à internet e, conseqüentemente, não acessam as redes sociais. Nesta situação, o estado precisa intervir com políticas públicas efetivas para que todos possam desenvolver capacidades aproximadas.

Na Figura 06, temos as competências específicas da Área de Linguagens para o Ensino Fundamental.

Figura 06: 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.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 65).

A primeira competência refere-se à compreensão das “[...] linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e

valorizando-as como forma de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (Brasil, 2018, p. 65), assim as demais competências se adequam ao sentido desta de forma contínua e aprofundada, de modo a usar as diversas linguagens para expressar a forma como usamos as tecnologias digitais, como desenvolvemos o senso estético e para partilhar discursos nos mais diferentes níveis.

Deste modo, a BNCC tece um discurso de qualidade no ensino e na aprendizagem, porém não esclarece com essas atividades serão desenvolvidas. Quem está na escola, com seus estudantes, sabe bem de quem será cobrada esta qualidade. Se os estudantes possuem identidades sociais e culturais, essas precisam ser respeitadas. E esse respeito envolve as práticas discursivas translinguageiras.

No que se refere as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, dispostas na Figura 07, notamos que as mesmas são similares às competências gerais da BNCC para a Educação Básica e as específicas para a Área de Linguagens do Ensino Fundamental, apesar de trazerem algumas especificidades.

Figura 07: Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 87).

A competência número três, por exemplo, expõe que é preciso “Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo” (Brasil, 2018, p. 87), e, de certa forma, orientam como pode ser organizada a didática em sala de aula. Proporcionar momentos para a leitura de diferentes textos é muito importante, considerando que a leitura é parte constitutiva da construção de conhecimento.

A atuação de professores em sala de aula a cada dia, é um desafio. Buscar sempre inovar para poder fazer com que os estudantes sejam cada dia mais críticos é uma constante. Nessas condições, a formação para os professores que atuam em sala de aula ou na coordenação de escolas públicas, principalmente, é muito importante. A própria BNCC (2018, p. 21, grifo nosso) estipula que

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. [...] Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC.

Para Guedes (2022, p. 40), a reformulação da formação de professores em todos os níveis é fundamental para que a BNCC possa ser lida e compreendida, mas é preciso se atentar para a seguinte prerrogativa: “[...] se os professores não receberem uma formação alinhada à BNCC, esta não terá eficiência na Educação Básica, por conseguinte, o aluno não obterá sucesso, e o professor é quem assume a responsabilidade da eficácia dessa política educacional”. Se, para a BNCC, o professor, por meio da implantação e implementação da formação inicial e continuada, torna-se responsável pela aprendizagem dos estudantes, caso este não receba esta formação, que é o que ocorre muitas vezes, então a aprendizagem não ocorrerá, não havendo culpabilidade explícita por parte das políticas públicas ou das próprias ações dos agentes responsáveis pelo Ministério da Educação ou da União como um todo.

Guedes (2022, p. 42), afirma, ainda, que “[...] pode se pensar a formação do docente, regulada pela BNCC e outros documentos oficiais, como um lugar onde o Estado falha, como também o lugar onde a resistência pode encontrar uma brecha para a transformação”, pois o propósito da educação é a transformação. A educação serve ao objetivo de transformar professores e estudantes em sujeitos sócio-histórico-ideológicos que atuam na articulação do ensino e da aprendizagem.

Para Orlandi, (2015b, p. 188)

Para compreender este processo de significação que articula ensino, conhecimento e sociedade, através da relação professor e aluno, temos que observar que, nesta relação, está presente o Estado, enquanto articulador do simbólico com o político, e a ideologia que faz parte do processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Formar professores é fundamental para a educação, do mesmo modo que formar estudantes, desde a Educação Infantil, é preparar estas pessoas para serem o que elas quiserem, inclusive, professores. (Mello, 2000). Como professores, somos constituídos pela leitura, pela escrita e pela interpretação (Orlandi, 2020a). Assim, proporcionar momentos em que os estudantes possam vivenciar diferentes modos de leitura e escrita e levá-los a entender que podemos usar a língua a nosso favor em diferentes condições de produção, é um processo de formação longo e contínuo. Nem sempre pode-se medir este processo de aprendizagem, uma vez que aprendemos e sofremos mudanças sempre, ou seja, estamos em constante processo de aprendizado, de construção de diferentes conhecimentos.

Na parte da BNCC que se refere ao Ensino Fundamental, temos os itens 4.1.4. Língua Inglesa (Brasil, 2018, p. 241); em seguida temos as ‘competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental’ (Brasil, 2018, p. 246), e no item 4.1.4.1. Língua Inglesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: ‘Unidades Temáticas’, ‘Objetos de Conhecimento’ e ‘Habilidades’. (Brasil, 2018, p. 247). Nesta parte da BNCC fica explicitado que a única língua estrangeira que o currículo da Educação Básica terá, por orientação governamental, é a Língua Inglesa. Mesmo porque, nas demais partes do texto não há referência a outras línguas.

Observamos que todo o processo de se fazer com que outras línguas estrangeiras fizessem parte das matrizes da Educação Básica foi em vão, exceto quando as Línguas Grega e Latina se fizeram presentes no currículo antes de 1808 e as línguas que foram inseridas, posteriormente, como a Francesa, a Inglesa, a Espanhola, a Alemã. Estas línguas, com exceção da Inglesa, foram destituídas de seu *status* de línguas obrigatórias ou optativas no sistema educacional brasileiro, a Língua Inglesa, não.

Figura 08: Competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental.

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 246).

Varia a linguagem, mas não as línguas. Ao expressar na competência específica 3 “Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade”, observamos que estas relações que buscam diferenciar características de diferentes línguas, se esfumam considerando que, por este mesmo documento orientador de currículo (BNCC), os estudantes não terão acesso as demais línguas estrangeiras, para, deste modo, proceder as análises comparativas.

As competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental estão ora particularizadas pela própria Língua Inglesa, ora abrangentes, pelas relações que fazem ao mundo plurilíngue e multicultural. Mesmo que, neste mundo plurilíngue e multicultural, não caiba nem outras línguas e nem, conseqüentemente, práticas translíngues, promovendo, assim, relação contraditórias entre a Lei n. 13.415/2017 e as competências específicas de Língua Inglesa, dispostas na Figura 08.

Os redatores indicados pelo Ministério da Educação que finalizaram a BNCC, em 2018, concluíram que o melhor termo para definir um currículo para língua estrangeira seria

Língua Inglesa e, assim, se confirmou o que Mendonça Filho já havia proposto na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Figura 09: Competências específicas de Linguagens para o Ensino Médio.

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
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.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
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.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 490).

Na Figura 09, vemos elencadas as competências específicas de linguagens para o Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 490), das quais destacamos a competência 4:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo as variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Tais competências aprofundam, em parte, as estipuladas para o Ensino Fundamental e buscam promover um tipo de educação que facilite a aprendizagem para os estudantes do Ensino Médio, mostrando que os discursos de diferentes componentes curriculares (Matemática, Geografia, Educação Ambiental, Biologia etc.) se articulam de modo a causar,

neste espaço, as ‘brechas’ que produzem transformação, uma vez que abarcam entendimentos mais profundos para formar e panletrar.

Nesta competência, os redatores mostram que há um reconhecimento pela língua ou pelas línguas e que esta fortalece as identidades pessoais e coletivas e, conhecendo-a, há a possibilidade de enfrentar os preconceitos linguísticos. É um discurso que se aproxima de discursos presentes nos PCN (2000) e PCN+ (2006) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), mas que se afasta do atual. O plurilinguismo, conforme apresentamos nesta tese, é silenciado e as relações linguísticas são tocadas de modo superficial.

Como a própria BNCC (Brasil, 2018, p. 491) descreve,

Essa competência específica indica que, durante o Ensino Médio, os jovens devem desenvolver uma compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens. Além disso, prevê que os estudantes possam explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem.

As habilidades correspondentes, no que se refere ao item 5.1.1 da BNCC (Brasil, 2018, p. 491), às ‘linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio: competências específicas habilidades’ nos indicam que elas se dividem em 5 habilidades que devem ser trabalhadas e sistematizadas no final da etapa. São essas competências e habilidades que formam o perfil de saída dos jovens do Ensino Médio. A BNCC almeja, com a aplicabilidade da Base Comum, que todos os seus 26 estados mais o Distrito Federal formem estudantes nesta mesma forma, enformados. Ou, nas palavras de Di Renzo (2012, p. 152), formem “[...] um certo saber como aquele – e somente aquele – que deve ser aprendido. O que importa, na verdade, é o que a instituição ‘sabe’ e considera importante, o que ela quer que o indivíduo faça, pense e seja”. Ou seja, fazer com que os sujeitos saiam do Ensino Médio iguais em todas as partes do Brasil, com os mesmos conhecimentos e pensamentos e dentro de um mesmo formato, o do país.

A própria BNCC (Brasil, 2018, p. 7, grifo do autor) afirma que é normativa e “[...] 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 [...]” e complementa essa orientação, afirmando que esse processo é para que todos os estudantes “[...] tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (Brasil, 2018, p. 7). Nesta conjuntura

educacional, a BNCC normatiza, engessa, enquadra e assume-se como “[...] responsável por manter a eficiência do processo de ensino-aprendizagem no país” (Guedes, 2022, p. 45).

A competência 1 está estreitamente relacionada com as competências gerais para a Educação Básica (Figura 03, p. 105 desta tese), e esta proximidade de sentidos estabelece uma interconexão dando uma ideia de aparente harmonia, mesmo havendo entre uma publicação (do Ensino Fundamental com as dez competências gerais) e outra (do Ensino Médio), entaves, discussões, dissoluções de conselheiros do Ministério da Educação, impulsionados pela mudança de Governo – saída da Presidenta Dilma Rousseff orquestrada pelo golpe e a assunção do Presidente Michel Temer.

Apesar de não haver competências específicas por componente curricular para o Ensino Médio, como foi organizado no Ensino Fundamental, estas competências são entendidas como uma continuidade, segundo a BNCC, uma vez que as competências específicas de cada componente devem ser trabalhadas sistematicamente para que os estudantes construam conhecimentos e possam usá-los sempre que necessário, do modo mais qualificado e adequado possível.

3.3 O discurso na BNCC, nas Constituições Brasileiras e nas LDB

O currículo da Educação Básica do Brasil hoje está vinculado à Base Nacional Comum Curricular. Muitas mudanças estão em curso na institucionalização deste novo modelo de currículo ou o Novo Ensino Médio, instituído a partir de 2022, principalmente, em todas as escolas do país, tanto as das redes municipais e estaduais, quanto as das escolas particulares. Este processo tem levado muitos profissionais da educação a se perguntarem, principalmente, no que se refere às línguas estrangeiras: qual é o real motivo destas mudanças?

O retrocesso curricular na legalização do ensino de línguas no Brasil não é novidade na história da educação brasileira. O que chama a atenção é que já vivemos a era da globalização ou da mundialização na qual falar e incentivar o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras é parte necessária deste processo, mas ações retrógradas retratam a estigmatização do incentivo e da inserção dessas línguas estrangeiras nos currículos escolares. Se a mundialização requer pessoas com saberes diferenciados e fluentes em mais de dois idiomas, é preciso compreender que as oportunidades sejam dadas a todas as pessoas que estão nas instituições de ensino, inclusive, nas públicas. A negação desses saberes pode vir a atingir a dignidade da pessoa humana, considerando que as ações mundiais requerem que os cidadãos possam transitar entre os países e que, para isso, seus conhecimentos em línguas estrangeiras, são imprescindíveis.

É necessário ressaltar que as instituições de ensino, estão autorizadas, se puderem e quiserem, a ofertar outras línguas em seu currículo. Mas isso vai demandar adequações de carga horária, de horários e de contratação de servidores para desempenhar as atividades. Essas não são ações individualizadas na rede pública, que dependem de autorização de órgãos superiores, que, em razão do caráter de não obrigatoriedade, tem a premissa de não autorizá-las, exceto a Língua Inglesa.

Desse modo, o ensino de línguas permanece em um perigoso ciclo vicioso, pois as Universidades ficam sem a obrigação de oferecer licenciaturas em outras línguas e, com isso, os estudantes, que optam pela Graduação em Letras, lotam, por não haver a oferta de outras línguas, as turmas de licenciatura em Língua Inglesa. Assim, a cada ano, vários profissionais saem habilitados a ensinar Língua Inglesa. Por outro lado, as escolas demandam profissionais formados, e, assim, as IES justificam a oferta somente da língua oficializada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996, alterada pela Lei n. 13. 415/2017.

No texto final da BNCC, mais especificamente na parte que se refere a Língua Inglesa, considerando a LDB alterada em 2017, nos deparamos com a formação imaginária do monolinguismo ou da unicidade linguística no Brasil. Levando em conta as condições de produção diversas, apontamos que tivemos três acontecimentos, envolvendo disputas de línguas, que marcaram a história: o primeiro, retrocedendo à época de 1759 em que o Marquês de Pombal, institui que somente a Língua Portuguesa pode ser ensinada e falada no país, banindo as línguas indígenas, aí inclusa a Língua Geral ou o Nheengatu, e todas as outras; o segundo, quando Vargas proíbe o uso em todas as esferas sociais das Línguas Alemã, Italiana e Japonesas e, o terceiro, quando Mendonça Filho institui a Língua Inglesa como única língua estrangeira oficial na educação pública brasileira, gerando um mal-estar em muitas cidades, uma vez que as línguas cooficiais e as línguas minoritárias, e outras línguas estrangeiras deixaram de ser oficiais no país.

Sobre as formações imaginárias do monolinguismo ou da unicidade linguística, Silva (2016, p. 238) agrega que

O mito da unicidade e da unidade linguística constituiu e ainda hoje constitui parte de um imaginário sobre a nação e sobre as identidades nacionais. Os desafios, sejam eles legais, institucionais ou ideológicos, devem permanecer ainda por um longo período. No entanto, é nesse tensionamento entre ruptura e continuidade, entre colonialidade e pós-colonialidade, que a luta se constrói e se fortalece.

Para Poche (1989, p. 75),

A afirmação do monolinguismo exclusivo corresponde ao mito de uma sociedade uniforme, mito essencialmente normativo cujo uso é frequentemente ambíguo. À medida que a maior parte dos indivíduos, nas sociedades “modernas”, pertence a vários grupos, a prática de várias línguas é uma realidade de fato.

É importante (re)afirmar que o Brasil é um país plurilíngue. Assim, desde que nossa nação foi invadida ou começa a se construir como nação, na relação com o estado, várias são as línguas faladas neste território. Moreno Cabrera (1990, p. 179) afirmava, em 1990, que no Brasil se falavam 208 línguas. Para o censo do IBGE⁸, em 2010, havia, no Brasil, 274 línguas indígenas faladas.

Contudo, não há um levantamento confiável acerca das línguas faladas no país, fazendo conflitar os dados, pois, contrariando o que afirma Moreno Cabrera (1989), Leite e Callou (2002, p. 14) afirmam que se “[...] à época da conquista fossem faladas 1.273 línguas indígenas, no Brasil atual há além do português [...] apenas 180 línguas indígenas [...]”.

Esta quantidade de línguas apagadas do mapa linguístico do Brasil e o conseqüente apagamento de seus falantes dá visibilidade ao que Baptista (2019, p. 61) enuncia: “A verdade é que existem muitas línguas no Brasil e na América Latina que são intencionalmente ignoradas. Simplesmente a favor de uma homogeneidade proposta e imposta por diversos mecanismos de dominação”. À esta fala se juntam algumas outras, como a de Tabouret-Keller (1989, p. 252): “[...] as situações de perda de uma língua são aquelas em que o povo fica reduzido à escravidão, ou então colonizado. A língua que se instala é a de um Senhor, a do poder, da autoridade”.

Na BNCC/EF/Língua Inglesa (Brasil, 2017, p. 241, grifo nosso), no parágrafo intitulado *Língua Inglesa*, temos a seguinte afirmação:

Aprender a **língua inglesa** propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da **língua inglesa** pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem **de inglês** em uma

8 Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas Disponível em: <

perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.

Este parágrafo aponta o apagamento das múltiplas línguas brasileiras e estrangeiras presentes em nosso território e silencia as riquezas culturais em muitos de seus aspectos. Apresenta-se como verdade este processo de falar-se da Língua Inglesa como a única que existe no mundo e este destaque, considerando os estudos, as pesquisas e as produções teóricas que temos no Brasil sobre as diversidades linguísticas, dá a ideia de universalidade desta Língua e que as demais não existem, ou não importam. Se ‘as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas’, é porque a diversidade linguística está imbricada neste processo. Neste caso, não há que se falar em Língua Inglesa como hegemônica ou, como temos indicado, em monolinguismo de língua estrangeira.

Observamos que, neste processo de aprendizado, somente “[...] o estudo da **língua inglesa** pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa”. O que se silencia, o que não se diz, é que as demais línguas estrangeiras estão excluídas do acesso aos diversos tipos de saberes que os estudantes precisam para desenvolver um saber crítico, que leva à construção da cidadania. Nesse jogo de silenciamento, Orlandi (2019b, p. 21) o afirma como censura “Como toda espécie de silenciamento, é uma forma de censura: não permite a circulação de sentidos por diferentes formações discursivas. Trabalha com sentidos fixos”, o que coloca em circulação jogos de interpretação nos quais trabalha a ideologia dominante.

A ideologia, por sua vez, procura mostrar, pela evidência, um único caminho, o certo, o seguro, o indiscutível. Porém, para a Análise de Discurso, a língua não é transparente e os sentidos não são fixos. Há rupturas, vãos, assim, cada palavra vai ter seu significado dependendo das formações ideológicas envolvidas nas condições de produção de cada discurso em que a palavra esteja inserida, pois o discurso é “efeito de sentidos” entre locutores (Pêcheux, 2019, p. 39; Orlandi, 2015a, p. 20).

Nesta perspectiva teórica, as palavras são essencialmente polissêmicas e, por meio de paráfrases, podemos observar os vários sentidos que possuem, porque nem o sujeito, nem a língua são transparentes e, deste modo, observa-se a opacidade do sujeito e da linguagem, especialmente, quando a BNCC/EF afirma que a “[...] aprendizagem **de inglês** em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (Brasil, 2017, p. 241), como se esse dizer produzisse

consenso acerca do aprendizado de Língua Inglesa com consciência e crítica capaz de produzir liames entre as dimensões pedagógica e política.

Dessa maneira, quando se afirma que “[...] as fronteiras entre países [...] estão cada vez mais difusas e contraditórias” (Brasil, 2017, p. 241), observa-se que há uma tentativa de menosprezar as Línguas Espanhola, Guarani e as línguas cooficiais. Linguisticamente, as fronteiras entre países não são difusas nem contraditórias, no que se refere ao compartilhamento de línguas. O que há são línguas em contato e este contato provoca mudanças nas duas ou mais línguas envolvidas nos processos discursivos. Negar essa variedade linguística nas fronteiras, é negar o próprio sujeito. Oliveira e Sturza (2020, p. 256) inferem que há fronteiras “[...] nas quais as crianças são bilíngues ou até trilíngues [...]”

Nessa direção, Guimarães (2005, p. 22, grifo do autor) apresenta algumas distinções sobre a língua:

Língua materna: é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar; nesta medida ela é, em geral, a língua que se representa como primeira para seus falantes. *Língua franca*: é aquela que é praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes dessa língua para o intercuro comum. *Língua nacional*: é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencer a esse povo. *Língua oficial*: é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais. Pode-se ver que as duas primeiras categorias tratam das relações cotidianas entre falantes e as duas seguintes de suas relações imaginárias (ideológicas) e institucionais.

Destacamos, na distinção feita pelo autor, o conceito de “*Língua franca*: [...] aquela que é praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes dessa língua para o intercuro comum”. A BNCC (Brasil, 2018, p. 476) justificando esta opção pela Língua Inglesa, esclarece que “No Ensino Fundamental, foram consideradas a interculturalidade e a visão da língua inglesa como língua franca – portanto, “desterritorializada” em seus usos por diferentes falantes ao redor do mundo –, bem como as práticas sociais do mundo digital”.

Na mesma direção, Poche (1989, p. 86) afirma que a língua franca é como “[...] uma língua sem relação estreita com as línguas locais, mas que é adotada como língua de comunicação [...]”. Contudo, a língua de poder, a da globalização, usada em situações comerciais, financeiras, exploratórias, politiqueiras, não abarca a língua franca, pois, conforme afirma Guilherme (2019, p. 32, grifo nosso)

[...] nenhuma língua é suficiente para descrever todo o mundo ou para corresponder às necessidades ou às possibilidades de todo o mundo. Por conseguinte, **não existe a possibilidade da existência de qualquer língua franca**, a não ser uma artificialmente construída, **pois todas as línguas do mundo carregam bagagens históricas, ideológicas, ontológicas e filosóficas** [...].

Assim também a translinguagem. Esta práxis languageira possui em sua constituição a diversidade linguística na qual os sujeitos estão imersos. Se, por um lado, segundo Revuz (1998), causa estranhamento o uso de palavras de outros idiomas, considerando que não há uma tradução *ipsis litteris* de uma língua para outra. Por outro lado, García e Wei (2014) destacam que a translinguagem não é apenas uma troca de palavras termo a termo entre duas línguas distintas, mas refere-se ao modo como os sujeitos, que estejam em contato com diversas línguas, fazem uso de partes de cada uma delas na construção de uma maneira de produção discursiva em que há a interrelação entre as línguas e entre os membros de cada comunidade que falam estas línguas. Neste sentido, perde-se a necessidade ou a possibilidade de uma definição de língua ou de considerar-se a hegemonia de uma língua sobre a outra, porque a língua falada, numa situação de práticas multilíngues, é uma não-língua ou a língua da cultura formada no entremeio de outras línguas.

Aprofundando ainda mais esta outra visão de língua franca, Guilherme (2019, p. 36) salienta que

[...] a língua inglesa é o paradigma mas, paradoxalmente, quanto menos inglesa melhor ... O ‘inglês língua franca’ não é praticamente coisa alguma, é pouco inglês, a não ser nas palavras, supostamente nuas mas vestidas de uma diversidade imensa de conceitos que se entrecruzam na comunicação linguística, sem se notarem, e é talvez a língua menos ‘franca’ de todas, devido à imensidão de pressupostos, preconceitos, convenções e inferências que povoam as relações de poder entre os seus falantes.

Tentar enquadrar um idioma dentro de um conceito faz com que o mesmo perca o sentido para os sujeitos falantes. As línguas são vivas. Mudam. Buscam seus espaços. Dançam e balançam na boca daqueles que a proferem. Se bifurcam. E é neste processo de alterações que as línguas se modificam, rasgam fronteiras, se mostram. Se mexem. “A língua [...] vai se fragmentando e enriquecendo, sem perder a sua ligação original. Assim, a língua não é franca, não corre por aí incólume, ela entra nos ‘jogos’ de palavras e de significados [...], e ela não é, ela vai sendo” (Guilherme, 2019, p. 46).

A translinguagem é um outro modo de presença na relação entre línguas que, através das produções linguísticas do falante, das condições de produção de seu discurso, vai

provocando mudanças de sentido, de pronúncia, de significado. E, neste processo, a translíngua e o sujeito translíngues se aproximam dessa afirmação de Guilherme (2019) de que a língua se molda e se move para significar e significar-se.

Importante destacar que as tensões linguísticas permeiam as possibilidades de vida ou morte, dependendo das condições de produção. A título de exemplo, Silva (2019) relata que, pela língua, Staden (1974)⁹ quase foi morto pelos Tupinambás e, pela língua, também foi salvo. “Hans Staden foi confundido com um português, inimigo dos tupinambás, tendo, assim, sua morte decretada ... por uma questão idiomática!” (Silva, 2019, p. 95).

Na Carta Europeia do Plurilinguismo (2005-2019), encontramos que “Ao contrário (sic), a língua única de comunicação internacional não é, de modo algum, uma garantia de intercompreensão e de conhecimento do outro. [...] não é, em absoluto, uma garantia de diálogo e de paz, representando, ao contrário, a expressão de um domínio”.

Depois destas reflexões, voltemos ao parágrafo destacado da BNCC (Brasil, 2017, p. 241) e fizemos uma troca, colocando ‘língua estrangeira’, no lugar de Língua Inglesa, com o propósito de despertar outros sentidos, deslizamentos, derivas:

Aprender a **língua estrangeira** propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da **língua estrangeira** pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de **línguas estrangeiras** em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.

Esta pequena mudança na redação do texto oficial – a inclusão do termo ‘língua estrangeira’ no lugar de ‘Língua Inglesa’ – mostra que nosso país é multilíngue. Não há como negar essa realidade. Quando se desterritorializa algum aspecto que faz parte da nossa vida, da nossa sociedade e tenta-se impor algo que não nos constitui e que afeta nossa posição-sujeito-falante-translíngue haverá reações, resistências. Só com esta alteração o texto faz sentido.

⁹ O navio de Hans Staden naufragou em sua segunda viagem ao Brasil, em 1550. Ficou em poder dos Tupinambás por nove meses. Quando foi resgatado, os nativos pensaram que Staden era de Portugal e os Tupinambás eram inimigos de Portugal. Quiseram matá-lo, mas, como não falava português, os Tupinambás o deixaram viver.

Cada ato ou ação de qualquer sujeito traz reações diferentes no decorrer da história. Entender o processo de avanços e retrocessos históricos é fundamental para compreender as mudanças que ocorrem na sociedade. Assim, no próximo item, faremos uma análise das 7 Constituições Brasileiras (CF) e das 3 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

3.4 As nomenclaturas das línguas estrangeiras nas Constituições e nas LDB

Mudar nomenclaturas em documentos oficiais é uma prática bem comum em vários setores sociais. Essas mudanças trazem consigo ideologias e retrocessos históricos que nem sempre são percebidas. A mudança no modo como esses documentos se referem às línguas estrangeiras é um exemplo desta prática, pois já tivemos línguas vivas, línguas clássicas, língua morta, línguas estrangeiras, línguas estrangeiras modernas, Língua Inglesa.

O artigo 2º da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu §5º, que alterou a LDB n. 9.394/1996, estabelece que “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”. E aí cabe a pergunta: por que não língua estrangeira moderna de acordo com a escolha da comunidade, como era anteriormente. Quem ou quais pessoas foram consultadas para que as línguas estrangeiras modernas se transformassem em Língua Inglesa, somente. Em Santa Catarina, por exemplo, poderia se ensinar o Pomerano, que é língua cooficial em alguns municípios e outro idioma que poderia ser as Línguas Inglesa, Francesa, Espanhola. No entanto, o que se pratica é uma redução, que estamos chamando de processo de silenciamento, conforme Orlandi (2007) entende este termo.

O artigo 3º, §4º da mesma Lei, (grifos nossos) afirma que “Os currículos do ensino médio incluirão, **obrigatoriamente**, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em **caráter optativo, preferencialmente** o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. Este *preferencialmente* com relação à Língua Espanhola, em contraste com o *obrigatoriamente* da Língua Inglesa, não está aqui elevando o potencial meritório da Língua Espanhola, mas desconsiderando este idioma e conseqüentemente seus falantes. Ou seja, excluindo, apagando, silenciando práticas educacionais de cidades fronteiriças – mas não só – com outros países da América Latina, a possibilidade de haver uma educação mais efetiva de línguas estrangeiras, assegurada em forma de lei, instalando o mito do *monolinguismo estrangeiro*.

A legislação alterada pelo Presidente Michel Temer mostra que o Brasil ao invés de buscar um futuro que alargue suas fronteiras linguísticas, se coloca cada vez mais subalterno.

Por que se afirma isso? A resposta está na LDBEN (Lei n. 9.394/1996) que teve a original assinada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza, em 1996, e em seu artigo 26, §5º afirma que “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, **a partir da quinta série**, o ensino de pelo menos uma **língua estrangeira moderna**, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”.

Deste modo, observamos que, em 1996, a ideia era bem diferente, ‘**língua estrangeira moderna**’ que poderia ser qualquer uma, que não, necessariamente, Língua Inglesa, como afirma, defende e obriga a BNCC (Brasil, 2017, 2018), e o governo federal com a institucionalização da Lei n. 13.415/2017.

A formação discursiva deslizou de línguas estrangeiras modernas para Língua Inglesa, mas os sujeitos não mudam suas práticas translíngues com as mudanças de nomenclaturas. As práticas, neste processo, são desvalorizadas e, com o tempo, passam a não ser mais percebidas pelo currículo educacional nas instituições. Há, como já dito antes, um processo de desvalorização das aprendizagens, das vivências e do repertório linguístico que os sujeitos falantes construíram ao longo da vida. Se o espaço multilíngue no qual se encontram os estudantes não é valorado, observa-se que isso também é meio de se desvalorizar o próprio sujeito. Para o poder político-administrativo, esta é uma forma de influenciar e manter sob domínio grande parte da população.

Outro dado interessante e que desmascara este processo *norteador* (de Norte mesmo, enquanto referência aos Estados Unidos da América) da BNCC é o fato de que, quando vamos cursar um Mestrado no Brasil, o que os editais das Universidades pedem é a proficiência em uma língua estrangeira¹⁰, mas há sempre um silenciamento da Língua Espanhola, o que nos leva a questionar: os responsáveis pela elaboração dos editais entendem que a Língua Espanhola é fácil de aprender? Ou, por ser a língua oficial de praticamente todos os países da América Latina, não seria politicamente conveniente tê-la como língua estrangeira? Ou, ainda, a Língua Espanhola não é considerada a ‘língua da ciência’, uma vez que os autores estudados nas disciplinas de Mestrado e Doutorado não têm seus originais escritos neste idioma?¹¹ Que

¹⁰ A maioria dos autores lidos na academia possui suas obras traduzidas para vários idiomas. Nos anos 70 e 80, vários clássicos foram traduzidos para a Língua Espanhola – a editora Gredos, de Madrid, se destacou nesse trabalho –, que mantinha o *status* de ser a segunda língua mais falada no mundo.

¹¹ Alguns editais não especificam qual a língua a ser proficiente, outros pedem as Línguas Espanhola ou a Inglesa ou a Francesa, e, nos mais recentes, a proficiência deve ser em Libras. No Doutorado, muitas instituições exigem ou a Língua Inglesa ou a Francesa e, em muitas, a Língua Espanhola é silenciada.

interesses silenciam a língua de Cervantes, de García Lorca, de García Márquez, de Llosa entre tantos outros?

Outra possibilidade de interpretação que se refere a criação e desenvolvimento de políticas públicas, pois ao enfatizar no currículo somente uma língua estrangeira como disciplina obrigatória, não existe fundamentação ou argumentação que sustente políticas públicas que façam com que Instituições de Ensino Superior proponham a criação de cursos de outras línguas estrangeiras e a Graduação em licenciatura, principalmente, pode ser afetada por esta decisão que culminou com a publicação da Lei n. 13.415/2017.

E, em alguns cursos, como é o caso da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Libras é posta como língua estrangeira e exigida como critério para ingresso em alguns cursos de Pós-Graduação, o que se produz como um gesto de adoção de uma política afirmativa que resulta em acessibilidade e inclusão dos surdos, mas, novamente, vemos exclusão de parte dos estudantes que optarão por cursos nos quais a Libras não é requisito e serão prejudicados ao acesso aos cursos de Pós-Graduação.

O Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu artigo 3º, (BRASIL, 2005, grifos nossos) estabelece que

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular *obrigatória* nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

No §1º deste artigo, o Decreto (Brasil, 2005) especifica em quais cursos a Libras deve ser obrigatória “Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério”. E todos devem ofertar a Libras como disciplina obrigatória. O §2º do mesmo Decreto, especifica que “A Libras constituir-se-á em disciplina curricular obrigatória ou optativa, conforme especificação legal, nos cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto”. Ou seja, a partir de 2006, as instituições podem ofertar a Libras em todos os cursos que oferecem.

Há ainda um Projeto de Lei (PL) de n. 5.961/2019 de iniciativa da senadora Zenaide Maia do Partido Republicano da Ordem Social (PROS) do Rio Grande do Norte cuja ementa sugere alterar a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir, nos currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, para todos os estudantes, conteúdos relativos à língua

brasileira de sinais (Libras). É uma iniciativa salutar, em razão da Libras ser considerada - pela Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 – a língua cooficial do Brasil. Assim, se o Projeto de Lei for aprovado, se abre uma grande perspectiva educacional, pois, com essa medida, todas as mais de 200 línguas que se falam no Brasil, podem também ser contempladas. Somos um país multilíngue, plurilíngue e a partir do momento que se obriga o ensino de uma só língua nacional, a Portuguesa, e o ensino de apenas uma língua estrangeira, a Inglesa, acentua-se o mito do monolinguismo e silencia as demais línguas e seus povos.

Oliveira (2008, p. 03) esclarece que

[...] no Brasil de hoje [2008] são falados por volta de 210 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas de autóctones), as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones), e as comunidades surdas do Brasil ainda duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e a língua de sinais Urubu-Kaapór. Somos, portanto, um país de muitas línguas - plurilíngue - como a maioria dos países do mundo. Em 94% dos países do mundo são faladas mais de uma língua.

Referindo-se à Libras, Machado (2012, p. 26) agrega que

A Libras é uma língua gestual, sendo utilizada no campo visual do usuário, e os sinais são identificados de diversas formas. A língua brasileira de sinais tem um papel fundamental na comunidade surda, como uma comunidade linguística. Em virtude de tal fenômeno, presente em nossa sociedade, desenvolveram-se inúmeras pesquisas apresentando os aspectos linguísticos das estruturas gramaticais que a Libras apresenta. Essas pesquisas são realizadas no âmbito da linguística, no que se refere aos níveis fonético, morfológico, sintático e semântico-pragmático. Enfatiza-se que a língua brasileira de sinais (Libras) é uma língua específica das comunidades surdas brasileiras que utilizam um código linguístico visual como sua primeira língua. Nesse sentido, a Libras tem um papel fundamental na comunidade surda, como uma comunidade linguística.

É fato que a Libras não aparece na lista do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) (Morello, 2021) como língua cooficial do Brasil, conforme podemos constatar na Figura 10, mas, independentemente disso, não podemos negar a importância dela para a comunidade surda e a necessidade de ensino da mesma. Não importa se os órgãos de educação vão categorizá-la como língua materna, segunda língua ou língua estrangeira, neste momento, pois o que é, de fato, necessário, é que ela seja reconhecida por

todos como língua e que seja ensinada em todos os estabelecimentos e a todos os estudantes, da Educação Infantil à Pós-Graduação.

As línguas de sinais, tanto a Libras como a Urubu-ka'apor (a Língua de Sinais Ka'apor Brasileira (LSKB), do povo indígena Urubu-Ka'apor, que vive no Maranhão), possuem suas especificidades e sentidos próprios, também se interligam às práticas translíngues, pois tanto línguas de sinais como as demais línguas orais e escritas fazem parte do repertório linguístico de muitos falantes, considerando com Oliveira (2008) que o Brasil é um país de muitas línguas, ou seja, plurilíngue. Ao negar esta pluralidade, o processo de reconhecimento e valorização dos sujeitos translíngues e das próprias línguas faladas no Brasil acabam por afastar, silenciar e até deslegitimar as práticas translinguagens presentes no território brasileiro.

Pensando o processo de reconhecimento e gramaticalização da Libras e de outras línguas dispostas no território brasileiro – Tukano, Baniwa, Nheengatu, que são as mais antigas cooficializadas, em 2002, no município de São Gabriel da Cachoeira, no Estado do Amazonas; o Ticuna, em 2020, em Santo Antônio do Iça, também no Amazonas; o Pomerano e Talian que iniciaram, em 2009, seu processo de cooficialização, no Espírito Santo e Rio Grande do Sul, respectivamente – mostram que os estudos, as pesquisas e os vários textos, artigos e outros materiais publicados, como o Atlas Linguístico, fortaleceram as políticas de línguas e possibilitaram a cooficialização destas línguas, sejam elas autóctones ou alóctones.

Podemos observar, neste processo, que, assim como foram cooficializadas, foram também reconhecidas e tiveram seu ensino aprovado, em alguns municípios, como língua de nascimento e, em outros, como língua estrangeira. Trazemos este processo para contrastar e mostrar que, se a BNCC impõe a Língua Inglesa como única obrigatória, estas línguas cooficiais são colocadas à margem e são silenciadas por um processo linguístico oficial que simplesmente as desconsidera. No entanto, há resistências e há espaços em que podemos nos mexer.

Trazemos, na Figura 10, o quadro de línguas cooficiais no Brasil:

Figura 10: Línguas cooficiais em municípios brasileiros, 2021¹².

Processo de cooficialização		
Línguas Indígenas		
Tukano	São Gabriel da Cachoeira/AM (novembro 2002)	
Neengatu	São Gabriel da Cachoeira/AM (novembro 2002)	
Baniwa	São Gabriel da Cachoeira/AM (novembro 2002)	
Guarani	Tacuru/MS (maio de 2010)	
Akwê Xerente	Tocantinea/TO (2012)	
Macuxi	Bonfim/RR (2014) Cantá/RR (2014)	
Wapichana	Bonfim/RR (2014) Cantá/RR (2014)	
Ticuna	Santo Antônio do Iça/AM (2020)	
Ingaricó	Projeto Lei aprovado -aguardando o executivo Uiramutã /RR	
Saterê Mauê	Mauês/Amazonas	
Mebêngôkre (Kayapó)	São Félix do Xingu/Pará	
Total: 11 línguas		Total: 9 Municípios
Línguas Alóctones (processos de imigração)		
Pomerano	S. M. de Jetibá/ES (julho 2009), Pancas (julho 2009) Domingos Martins/ES (outubro 2011) Laranja da Terra/ES (junho 2008) Vila Pavão/ES (novembro 2009) Itarana/ES	Canguçu/RS (junho 2010) São Lourenço do Sul/RS Pomerode/SC (maio 2017) Espigão do Oeste/ Rondônia (em tramitação) 10 municípios
Talian	Serafina Corrêa/RS (novembro 2009) Flores da Cunha/RS (abril 2015) Bento Gonçalves/RS (junho 2016) Pará/RS (2016) Nova Roma do Sul/RS (outubro 2015) Fagundes Varela/RS (junho 2016) Caxias do Sul/RS (outubro 2017)	Ivorá/RS (23 março 2018_ Antônio Prado/RS Camargo/RS Nova Pádua/RS Guabiju/RS Nova Erechim/SC (agosto 2015) Ipumirim/SC (2020) 14 municípios
Hunsrückisch hunsriqueano	Antônio Carlos/SC (setembro 2010) Santa Maria do Herval/RS (dezembro 2010)	Ipumirim/SC (2020) 3 municípios
Plattdüütsch	Westfália/RS (Lei 1302, 16/03/2016)	1 município
Alemão	Pomerode/SC (setembro 2010)	1 município
Dialeto Trentino	Rodeio/SC (2020)	1 município
Total 6 línguas		Total: 29 Municípios

Rosângela Morello (IPOL) – 17 línguas em 38 Municípios (atualizado em 15/02/2021)

Fonte: Morello, 2021.

Cooficializar é uma ação de resistência contra o apagamento das línguas faladas no Brasil desde a sua invasão. Para Silva (2016, p. 238) “Descolonizar as práticas, as mentes e os corpos do Estado e da sociedade brasileira continua sendo o maior desafio para as políticas de cooficialização de línguas no Brasil”.

Neste processo de reconhecimento de línguas cooficiais, notamos o distanciamento do ensino praticado nas Universidades e o praticado nas escolas públicas e particulares, pois não encontramos dados, por exemplo, de estudantes estudando as Línguas Pomerana, Ticuna ou outra língua como disciplina nas Universidades. Por outro lado, encontramos as Línguas

¹² IPOL - Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1bSm6J7ecCGKJ4w8d-AxN1rQ19mEauGy7/view>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

Inglesa, Francesa, Espanhola, Alemã como disciplinas regulares, principalmente nos cursos de Letras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/1971 – que foi substituída pela atual LDBEN n. 9.394/1996 – em seu artigo 8º, §2º estabelecia que “Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnem alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe”. (Brasil, 1971). Enquanto, a LDB n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, não faz menção ao ensino de línguas estrangeiras (Brasil, 1961).

Deste modo, nas três LDB que o Brasil já teve, a primeira (4.024/1961) não faz referência ao ensino de línguas estrangeiras; a segunda (5.692/1971) afirma que poderão se organizar classes para o ensino de línguas estrangeiras sem especificar quais, o que demonstra um avanço e aponta as diversidades linguísticas de nosso país; a terceira (9.394/1996 Original) observa que na parte diversidade do currículo escolar, deve haver, obrigatoriamente, o ensino de pelo menos uma ‘língua estrangeira moderna’. Trata-se do processo que fomentou os estudos de línguas estrangeiras que, alinhada às pesquisas de atlas linguístico, acabou por fomentar, a partir de 2002, o processo de cooficialização de línguas autóctones e alóctones do Brasil, segundo dados do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) (Morello, 2021).

Porém, em 2017, foi publicada a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A incidência maior recaiu sobre o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica obrigatória, produzindo alterações que até hoje ainda são alvo de críticas e muitas discussões. Dentre elas, a que está disposta no §5º do artigo 26: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”, ou seja, não mais língua estrangeira moderna ou língua estrangeira, mas a Língua Inglesa.

Em 15 de setembro de 2016, o então Ministro da Educação Mendonça Filho, durante o governo de Michel Temer, solicita, em um documento intitulado ‘Exposição de motivos’ – que se verterá em Medida Provisória e depois na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, assinada por Michel Temer – que seja excluído o termo língua estrangeira moderna do currículo da Educação Básica e que somente a Língua Inglesa seja de oferta obrigatória assim, propõe, no item 23 do documento:

Na perspectiva de ofertar um ensino médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida, a

medida torna obrigatória a oferta da língua inglesa, o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos desta etapa, e prevê a certificação dos conteúdos cursados de maneira a possibilitar o aproveitamento contínuo de estudos e o prosseguimentos dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória (Mendonça Filho, 2016, grifo nosso).

Não é de hoje que o campo das línguas estrangeiras vem sendo deslegitimado, porque, ao selecionar um único idioma, o governo federal provoca um esvaziamento de sentidos ao apontar e legitimar, em 2017, a Língua Inglesa como língua hegemônica, quando poucos estudantes conseguem fluência ao longo dos sete anos finais de estudos na Educação Básica.

O que se silencia ao expor a Língua Inglesa como língua obrigatória? O que se apaga da história numa Base Nacional Comum Curricular? Ao se eleger um único idioma, silencia-se todos os demais idiomas falados no Brasil, bem como idiomas estrangeiros que poderiam fazer parte da formação integral dos estudantes; silencia-se a incapacidade do governo em lidar, de forma democrática e harmônica, com as várias línguas existentes no Brasil; evidencia-se uma subalternidade linguística, expondo uma autoridade linguística que um dos próprios parecerista da BNCC, 3ª versão, expõe.

Não se defende aqui um ou outro idioma, mas o que não nos parece coerente, em um país enorme e diverso como o Brasil, é a obrigatoriedade de um único e específico idioma, o da língua de comércio, a do imperialismo econômico. A que e a quem isso serve? Aos estudantes é que não é. O político, neste caso, se mostra como autoritário e vai contra a escolha democrática e social, e escancara o modo como o Brasil vê o mundo – os Estados Unidos da América, enquanto o país hegemônico do capitalismo – e o mundo vê o Brasil, ou seja, como um país subserviente aos ditames do imperialismo econômico e científico.

Os sujeitos imersos nas mais diversas condições de produção, não deixarão de falar suas línguas, sejam elas oficiais ou não oficiais. Quando se bloqueia um processo cultural que buscava trazer à tona a diversidade linguística do país e valorizar os falares regionais, fronteiriços, de migrantes e imigrantes instaura-se uma insegurança social que atinge os mais diversos sujeitos nas suas distintas ocupações e, inclusive, suas individualidades, pois cerceia a liberdade de expressão natural e, mais incisivo, não se permite que esses sujeitos possam passar por processos de aprendizagem de diferentes idiomas para que possam se relacionar linguisticamente com mais qualidade e proporcionar este aprendizado aos seus descendentes e as demais pessoas com quem convivem.

Buscamos, com Orlandi (2019a, p. 11) desnaturalizar a ‘crise’ das letras e desmistificar o eterno lamento “[...] ninguém mais sabe ler e escrever [...]”, para constatar que os estudantes

não aguentam mais ter de passar 7 anos (do 6º ano do EF ao 3º ano do EM) estudando a Língua Inglesa e serem acusados de não saberem esta língua estrangeira.

É notável como o político está presente na esfera educacional e como o pensamento de alguns integrantes pode verticalizar um processo de aprendizagem, visto que a administração do estado afeta milhares de estudantes, ao impor o estudo de um idioma que muitos não gostam ou que não querem aprender.

Em um mundo globalizado, o Brasil opta pelo monolinguismo de língua estrangeira, transferindo a este processo, o monolinguismo da Língua Portuguesa, quando o mundo está em uma perspectiva multilíngue, plurilíngue, translíngue.

Orlandi (2019a, p. 18), refletindo sobre o tema, vai afirmar que “[...] o que há, na realidade, é a museificação das línguas exóticas e a dominação do inglês como língua franca, mundial, transnacional”.

Duboc, (2016, p. 03, grifo nosso) uma das pareceristas da 3ª versão da BNCC, afirma, no item IV, da seção 02, que:

No que diz respeito ao componente curricular **Língua Estrangeira Moderna, recomendo deletar a barra entre Língua Estrangeira Moderna/Língua Inglesa**, a qual sugere o uso intercambiável entre ambos os termos, conforme justifico mais adiante, na seção em que trato do componente curricular. Além disso, sugiro revisar o parágrafo, sobretudo o início, em que se afirma o “distanciamento como outra língua” de forma vaga e confusa. Por fim, interpreto um veio instrumental no parágrafo que versa sobre a Língua estrangeira, na medida em que esta aparece, de certo modo, reduzida a instrumento de acesso à informação e comunicação entre povos, **desmerecendo toda uma discussão fértil e robusta já existente na literatura brasileira da área quanto ao papel social e político das línguas estrangeiras no currículo escolar.**

É interessante observar que a parecerista orienta o uso de língua estrangeira moderna, mas da BNCC faz o contrário. Exclui o termo língua estrangeira e consolida a Língua Inglesa. A mesma equipe simplesmente ignora a observação da parecerista no que se refere “[...] ao papel social e político das línguas estrangeiras no currículo escolar”. (DUBOC, 2016, p. 03).

Em outra parte do Parecer, Duboc (2016, p. 03, grifo nosso) adota, novamente, na seção 3.1, o uso da nomenclatura língua estrangeira moderna em detrimento de Língua Inglesa.

Ao ler o texto do componente, **causou-me profundo estranhamento encontrar o termo “Língua Inglesa” em substituição ao termo Línguas Estrangeiras Modernas (doravante LEM)**. A própria seção voltada para a área de Linguagens faz menção à LEM (e não Língua Inglesa), revelando uma inconsistência que necessita ser corrigida de modo que o componente

responda às disposições legais para os anos finais do Ensino Fundamental, as quais, até o presente momento da escrita deste parecer, garantem a liberdade da escolha da língua estrangeira pela comunidade escolar.

Entendemos, por este Parecer, que o ministro Mendonça Filho, e demais conselheiros da equipe de elaboração da BNCC, ao invés de acatarem o que recomenda a parecerista – que é pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP), com Mestrado e Doutorado em estudos linguísticos e literários em Língua Inglesa – resolvem elaborar uma ‘Exposição de motivos’ que se transforma em medida provisória e, em 2017 em lei, alterando a LDB e transformando as línguas estrangeiras modernas (LEM) em Língua Inglesa, excluindo o termo LEM da BNCC (Brasil, 2018) vigente. Em seu lugar, optam pela expressão Língua Inglesa, no Ensino Fundamental, conforme podemos observar abaixo, na Figura 11:

Figura 11: BNCC. Ensinos Fundamental e Médio – Linguagens.



Fonte. (Brasil, 2018, p. 27; p. 32).

Outro Parecer intitulado *Leitura crítica – componente língua inglesa*, elaborado por Telma Gimenez e Nina Coutinho¹³, traz outras informações:

¹³ Diretora da Língua Inglesa da British Council, uma organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais, que promove cooperação entre o Reino Unido e o Brasil em Língua Inglesa, Arte, Sociedade e Educação.

Ainda na parte introdutória, são apresentadas as concepções de língua norteadoras da proposta. **A língua inglesa é entendida como desterritorializada, língua de comunicação internacional**, “utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro” cuja realização se dá em multimodalidades que requerem múltiplos letramentos, em consonância com a visão de língua como prática social (Gimenez; Coutinho, 2016, p. 04, grifo nosso).

A BNCC (Brasil, 2017, p. 476, grifo do autor) estabelece que “No Ensino Fundamental, considerando o que recomendou Duboc (2016, p. 03, grifo nosso) “[...] **às disposições legais para os anos finais do Ensino Fundamental, as quais, até o presente momento da escrita deste parecer, garantem a liberdade da escolha da língua estrangeira pela comunidade escolar**”.

Na BNCC (Brasil, 2018, p. 476) encontramos, na área de Linguagens Ensino Médio, que a Língua Inglesa “[...] cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A §4º), deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assim como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais”. Observamos, no entanto, que tanto a 1ª quanto a 2ª versão da BNCC trazem o termo língua estrangeira moderna e não Língua Inglesa.

Este processo de transição da BNCC/EF para a BNCC/EM não ocorreu de forma tranquila. A carta de renúncia do presidente da comissão da BNCC César Callegari, aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação, em junho de 2018, mostra isso, pois o então presidente afirma: “Quanto à proposta de BNCC elaborada pelo MEC [que é a proposta do Ensino Médio], proponho que ela seja rejeitada e devolvida à origem. Seus problemas são insanáveis no âmbito do CNE. Ela precisa ser refeita”. Mais adiante, afirma na carta:

A primeira conclusão a que chego é que não é possível separar a discussão da BNCC da discussão da Lei nº 13405 [sic] que teve origem em Medida Provisória do Presidente da República e estabeleceu os fundamentos do que chamam de “reforma do ensino médio”. Uma coisa está intrinsecamente ligada à outra. A própria Lei é clara ao estabelecer que é a BNCC que lhe dará “corpo e alma”. Problemas da Lei contaminam a BNCC. Problemas da Base incidirão sobre a Lei (Callegari, 2018, sp).

Por esses dizeres, percebemos que a BNCC Ensino Médio, em seu processo de formulação e constituição, foi bem diferente da BNCC Ensino Fundamental, no entanto, uma influenciou a outra, sendo inúmeros os indicativos desta mudança: em 2018, em meio ao processo de reorganização da BNCC Ensino Médio, o ministro Mendonça Filho sai e Rossieli Soares assume a pasta do Ministério da Educação até dezembro de 2018 e é Rossieli Soares que

outorga a BNCC Ensino Médio. Mendonça Filho e Rossieli Soares foram ministros durante o governo de Michel Temer, após o impedimento da Presidenta Dilma Rousseff. Assim, o *Novo Ensino Médio* de que nos fala Callegari em sua carta de renúncia, mostra a imposição governamental de um currículo que defende o monolinguismo no Brasil.

Na História do Brasil, as políticas de educação, especificamente, às línguas estrangeiras, passaram por períodos distintos, assim, uma análise nas sete Constituições Brasileiras parece dar visibilidade ao panorama de cada um desses períodos.

3.5 Análise das Constituições Brasileiras com relação às línguas estrangeiras

As Constituições são marcos legais, materialidades discursivas que direcionam, limitam e possibilitam que a sociedade, de forma geral, siga em uma determinada direção. São imprescindíveis para a manutenção da paz e da ordem nacional. No Brasil, de 1500 até o momento atual, 7 Constituições, umas promulgadas (criadas com a participação do povo) outras outorgadas (criadas sem a participação do povo). (Brasil, 1824; 1891; 1934; 1937; 1946; 1967 e 1988), cada uma com suas especificidades. Fizemos uma busca ativa para saber o que cada uma dessas 7 Constituições trazia sobre língua; língua estrangeira; idioma; educação.

A primeira, *Constituição Política do Império do Brasil*, outorgada em 25 de março de 1824, não faz menção à língua, língua estrangeira, idioma ou educação.

A segunda, *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, tem este nome em referência aos Estados Unidos da América mesmo, uma vez que abandonou o parlamentarismo franco-britânico, modelo adotado pela primeira constituição, para adotar o presidencialismo e outras diretrizes próprias dos EUA. Esta também não faz referência aos termos língua, língua estrangeira, idioma ou educação.

A terceira, *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, promulgada em 16 de julho de 1934, prescreve, no inciso XIV do artigo 5º, que compete privativamente à União “Traçar as diretrizes da educação nacional”. Assim, afirma no artigo 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1934).

O artigo 150 desta Constituição, trata do que ‘Compete à União’, anunciando em seu Parágrafo Único: “O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts.

5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a* e *e*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: [...] d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras”.

Como vemos, em 1934, então, o Brasil começa a usar termos como língua estrangeira; educação nacional; idioma pátrio (a Língua Portuguesa), refletindo as constantes discussões e reflexões de pesquisadores brasileiros na organização de políticas públicas de educação, visando possibilitar o ensino gratuito a todas as pessoas, inclusive aos mais pobres. Contudo, mesmo com as reformas legislativas, o Ensino Fundamental, de 7 a 14 anos, só será obrigatório em 1967, ou seja, 30 anos após a primeira constituição (1934-1967) e o Ensino Médio, após 75 anos (1934-2009), ou seja, só depois da Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009.

A quarta, *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, outorgada em 10 de novembro de 1937, chamada de Constituição Polaca¹⁴, foi elaborada pelo Ministro da Justiça Francisco Luis da Silva Campos e ocorreu no período de instalação da Ditadura do Estado Novo, no Brasil.

No inciso IX do artigo 15, afirma que compete privativamente a União: “[...] fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”. No inciso XXIV do artigo 16 delimita que compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias: “[...] diretrizes da educação nacional”, mas não aborda a língua estrangeira e nem fala de idioma, marcando um retrocesso no processo que vinha lentamente sendo construído nos eventos de educação no Brasil.

A quinta, *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, promulgada em 18 de setembro de 1946, no inciso I do artigo 168, versa que “O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional”. No documento anexo ‘Ato das disposições constitucionais transitórias’, temos, no artigo 35, a indicação de que “O Governo nomeará Comissão de professores, escritores e jornalistas, que opine sobre a denominação do idioma nacional”, marcando o gesto de importância, pois, até 1946 ainda não se tinha muita clareza do que seria o ‘idioma nacional’.

Lembrando, no entanto, que Marquês de Pombal havia proibido, em 1759, a Língua Geral e tornado obrigatório o uso da Língua Portuguesa, com o intuito de fortalecer a língua como instrumento de poder de Portugal.

¹⁴ A constituição é chamada de Polaca porque foi baseada na Constituição dominadora da Polônia.

Em 15 de outubro de 1946, Sousa da Silveira, relator da Comissão mencionada no artigo 35, do ‘Ato das disposições constitucionais transitórias’, expõe, no documento intitulado *Denominação do idioma nacional do Brasil*, quem são os membros da Comissão e esclarece as pesquisas feitas para a denominação do idioma que se fala no Brasil. (Guimarães, 2017, p. 201-207). A Comissão foi composta por um grupo da Academia de Letras – Embaixador José Carlos de Macedo Soares; Dr. Cláudio de Sousa; Dr. Afonso de Taunay; Professor Pedro Calmon; Dr. Levi Carneiro –; um grupo da Academia de Filosofia – Professor Sousa da Silveira; Pe. Augusto Magne; Professor Clóvis Monteiro; Professor Júlio Nogueira; Gal. Fortes de Oliveira, Inspetor-Geral do Ensino Militar; Professor Inácio Manoel Azevedo do Amaral, Reitor da Universidade do Brasil; Pe. Leonel Fraca, Reitor da Universidade Católica; Dr. Herbert Moses, Presidente da Associação Brasileira de Imprensa – e por Deputados Federais – Dr. Gustavo Capanema, Ex-Ministro da Educação; Dr. Gilberto Freire.

No relatório desta Comissão, podemos encontrar a seguinte proposição:

Não tardou, porém, que se verificasse um princípio linguístico que se tem reconhecido como verdadeiro: postas em contacto duas línguas, uma instrumento de um (sic) civilização muito superior à civilização a que a outra serve, esta cede o seu terreno à primeira. Assim, o português, expressão de uma civilização mais adiantada, triunfou sobre o tupi./Desde os primeiros tempos da nossa história, já apareciam, escritas em português, obras relativas ao Brasil; e toda a nossa literatura, de então para cá, tem sido vazada em língua portuguesa (Guimarães, 2017, p. 203).

A afirmação “[...] o português, expressão de uma civilização mais adiantada, triunfa sobre o tupi” demonstra que os membros da Comissão tinham conhecimento das línguas indígenas que se falavam no Brasil, pelo menos das línguas do tronco Tupi-Guarani, mas decidem pelo seu silenciamento e, conseqüentemente, pelo silenciamento dos seus povos. E justificam a decisão em razão de haver no mundo textos sobre o Brasil, escritos em Língua Portuguesa, com o olhar de quem vem de fora. “Desde os primeiros tempos da nossa história, já apareciam, [...] obras relativas ao Brasil”, afirma Guimarães (2017, p. 203). Assim, o Brasil é falado, razão pela qual não aparecem, no relatório, as falas dos brasileiros e do Brasil.

A Língua Portuguesa, justamente, nos filia historicamente às línguas europeias. E as línguas dos povos nativos que são línguas brasileiras e a dos próprios colonos são ignoradas sistematicamente. O olhar dos governantes brasileiros foca no que vem de fora, do Norte, da Europa e agrega a este olhar os valores social, econômico, político e cultural. Imitar é melhor que valorizar o que aqui na Terra Brasilis existe ou se produz. E, depois de muitas décadas, o que é produzido fora do nosso território tem mais valor que o que temos aqui. Esta herança

cultural impregnada nos pensamentos da elite brasileira, por ora, gera seus efeitos ideológicos e tira dos sujeitos a possibilidade de terem valorizados seus falares, seus modos de vida.

Sobre este processo, Orlandi (2008, p. 58, grifo da autora) afirma que

O discurso *sobre* o Brasil ou determina o lugar de que devem falar os brasileiros ou não lhes dá voz, sejam eles nativos habitantes (os índios), sejam os que se vão formando ao longo da nossa história. O brasileiro não fala, é falado. E tanto há um silêncio sobre ele, como ele mesmo significa silenciosamente, sem que os sentidos produzidos por essas formas de silêncio sejam menos determinantes do que as falas “positivas” que se fazem ouvir categoricamente.

Para justificar a decisão, os membros da Comissão alegam que

É a língua portuguesa aquela em que nós, brasileiros, pensamos; em que monologamos; em que conversamos; que usamos no lar, na rua, na escola, no teatro, na imprensa, na tribuna; com que nos interpela, na praça pública, o transeunte desconhecido que nos pede uma informação; é, por assim dizer, a nossa língua de todos os momentos e de todos os lugares (Guimarães, 2017, p. 204).

Convém perguntar o que estes membros da Comissão designam como ‘brasileiros’ e para confirmar suas conjecturas de silenciamento, apregoam que “É inteiramente falso dizer-se que, assim como o latim vulgar transplantado para o ocidente da Península Ibérica resultou o idioma português, assim do português trazido para o Brasil resultou a língua brasileira” (Guimarães, 2017, p. 204). Neste ponto, observamos que já havia uma discussão sobre os falares brasileiros, regionais em desenvolvimento aqui no Brasil, mas os membros da Comissão silenciam o Tupi-Guarani, e, nesse silenciamento, a Língua Brasileira, tentando justificar suas falas: “Quando os linguistas tratam da geografia das línguas românicas, incluem a língua do Brasil, no domínio do português; e nas estatísticas relativas ao número de pessoas que falam as grandes línguas do globo, o povo brasileiro figura entre os de língua portuguesa” (Guimarães, 2017, p. 207), assim, nesse processo de transição histórica, temos a Língua Portuguesa como idioma Oficial do Brasil.

Em 20 de março de 1952, o governo do Brasil edita o Decreto n. 30.643/1952. Este “Institui o Centro de Pesquisas da Casa de Rui Barbosa e dispõe sobre o seu funcionamento”, dispondo, no artigo 3º, que “O Centro em referência compreenderá, inicialmente, duas Secções: a de Direito e a de Filologia, dirigidas cada qual por uma Comissão de especialistas convidados

pelo Ministro da Educação e Saúde, mediante parecer do Diretor da Casa de Rui Barbosa”, estabelecendo, no §3º deste mesmo artigo que

A Comissão de Filologia promoverá pesquisas em todo o vasto campo de filologia portuguesa - fonológicas, morfológicas, sintáticas, léxicas, etimológicas, métricas, onomatológicas, dialetológicas, bibliográficas, históricas, literárias, problemas de texto, de fontes, de autoria, de influências, sendo sua finalidade principal a elaboração do “**Atlas Lingüístico do Brasil**” (Brasil, 1952, grifo nosso).

A criação de um centro para estudos e elaboração de um ‘Atlas Lingüístico do Brasil’, em 1952, mostra que o país já estava se preparando para realizar pesquisas que abrangiam aspectos sociais e históricos dos falares brasileiros, embora o que prevaleça na Constituição (de 1988) sejam efeitos do relatório da Comissão instituída pelo ‘Ato das disposições constitucionais transitórias’ que afirma, como resultado final, que “[...] a Comissão reconhece e proclama esta verdade: o idioma nacional do Brasil é a Língua Portuguesa” (Guimarães, 2017, p. 207).

A sexta, *Constituição da República Federativa do Brasil*, outorgada em 24 de janeiro de 1967, estabelece, no §3º do artigo 168, que “A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional; II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais”. Esta informação é importante porque estabelece a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental para todos os brasileiros de 7 a 14 anos. Na Constituição anterior, o ensino obrigatório abrangia somente o ensino primário, na de 1967 tira-se a obrigatoriedade do primário, marcando-a por uma perda e um retrocesso. Ela também não fala de idioma ou língua estrangeira.

Somente em 11 de novembro de 2009, a Ementa Constitucional n. 59 reestabelece que a Educação Infantil, a partir dos 4 anos, deve ser de oferta obrigatória pelo poder público. Assim, a Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, em consonância com a Ementa Constitucional n. 59/2009, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 e institui a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos.

A sétima e atual, *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 05 de outubro de 1988, traz em seu artigo 13 que “A Língua Portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. No inciso XXIV do artigo 22, informa que compete à União legislar sobre “[...] diretrizes e bases da educação nacional”. No §2º do artigo 210, afirma que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às

comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Esse gesto marca um avanço muito grande e é resultado de pesquisas, estudos, e muitas lutas, principalmente, de respeito aos povos indígenas. Contudo, não fala em língua estrangeira e confirma que a única língua oficial é a Portuguesa.

Embora muitos pensadores brasileiros tenham a visão da necessidade, como aduz Ramos (1986, p. 92):

Neste país de tantas línguas e culturas, a luta dos índios é pelo reconhecimento de que suas línguas e suas culturas são tão válidas quanto a língua portuguesa e a dita “cultura brasileira”, em si mesma já tão diversificada. É, afinal, o desejo de ver este país assumir explicitamente aquilo que existe de fato, isso é, uma sociedade pluriétnica, capaz de comportar em seu seio modos de ser social diversos e enriquecedores para toda a coletividade nacional.

A construção do processo educacional, desde 1551, torna compreensível a ainda presente desvalorização da cultura, da língua e da religiosidade dos povos originários, pois a educação era para as elites abastadas. Assim, aqueles que não pertenciam à elite brasileira estavam fora do esquema, e, portanto, sujeito à exploração, à perda de direitos, à manipulação de ações cotidianas que coloca pessoas em situação de vulnerabilidade, das quais poucos conseguem sair.

Embasando-se teoricamente nos estudos de Mattos (1991), Souza (2005, p. 97), esclarece que

[...] a sociedade brasileira não formava um conjunto, mas uma hierarquia, com camadas diferentes e desiguais. Essas camadas, podemos dizer, dividiam-se em “coisas” (escravos e índios) e “pessoas”, que compreendiam a “plebe” (massa de homens livre e pobres) e o “povo” (a classe senhorial dos proprietários). Com essa configuração semântica, a preocupação com o povo expressa por eles não significava a preocupação com a plebe.

Estas nomenclaturas são usadas de forma variada. Observamos que os escravos e os índios não eram classificados nem como pobres ou massa de homens livres. Também não eram submissos, porque não se submetiam, eram obrigados a fazer as ações que lhes eram impostas. Se os índios deixaram o *status* de escravos em 1560 e puderam, de certa forma, ascender socialmente, considerando que as crianças podiam frequentar a escola, o mesmo não se pode dizer dos homens e mulheres escravizados e seus descendentes.

Importante salientar que o termo línguas estrangeiras no processo educacional brasileiro desde pouco mais de 520 anos passou por nomenclaturas diferenciadas e situações pouco claras. No dizer de Souza (2005, p. 93),

[...] no primeiro momento, as línguas indígenas não eram nem a língua materna, do ponto de vista do colonizador, nem eram línguas estrangeiras, devido ao status dos gentios no imaginário do colonizador português. A língua portuguesa não era a língua nacional, sendo ela própria estrangeira aos nativos. Latim e Grego eram línguas clássicas, constitutivas da própria identidade cultural e religiosa dos colonizadores. Essa identidade fazia com que não fossem consideradas estrangeiras.

Ainda hoje, “Quando se fala em Língua Estrangeira, as línguas indígenas são deixadas de fora” (Souza, 2005, p. 93). Trata-se de um constructo cultural ainda presente, pois temos estudantes indígenas que se matriculam em escolas urbanas das redes municipal ou estadual sem que sua língua seja respeitada. Esse aspecto se verifica pela carência de materiais e de domínio das línguas indígenas, pois há muitos estudos sobre as línguas estrangeiras ditas modernas: Espanhola, Inglesa, Alemã, Francesa, mas as línguas indígenas carecem de materiais, para uso em sala de aula.

É verdade que nas escolas das aldeias de Mato Grosso, há uma variedade grande de materiais construídos pelos próprios índios que cursaram ou cursam Ensino Superior. Porém não são de muito fácil acesso aos professores que atuam nas escolas urbanas ou rurais. E, mesmo que assim fosse, a estrutura da língua faria o seu desenvolvimento praticamente nulo, considerando que os professores não falam as línguas indígenas, já diversas em suas especificidades, visto que “A memória lingüística discursiva brasileira funciona com base em imagens estabelecidas mediante referência à língua portuguesa” (Souza, 2005, p. 94).

3.6 BNCC e a orientação para o ensino de línguas

Discutir e refletir sobre as bases curriculares nacionais e regionais são ações correntes que se intensificaram a partir da década de 80 no Brasil. Essas discussões trouxeram novos olhares para as práticas pedagógicas e as colocaram em relação a um conjunto de outras ações como a administrativas, a política, a econômica, a social. Essas mudanças foram possíveis porque educadores como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Dermeval Saviani, dentre tantos outros, entenderam e escreveram que a educação em sala de aula é apenas uma das diversas pontas que a compõe, o que tornava necessário rever seus conceitos e organização.

Para que a prática educacional seja desenvolvida, necessita-se de salas de aula, espaço de recreação, banheiros, uma estrutura administrativa, além de muitas outras ações em excelentes situações de funcionamento. Ter um profissional graduado em licenciatura plena (mínimo exigido para ministrar aulas de qualquer componente curricular em Mato Grosso) para ministrar aulas nos Ensinos Fundamental e Médio, e, para quem vai atuar na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, exige-se por lei que tenha apenas o Ensino Médio e um vínculo deste profissional com a instituição, conforme o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394, de 1996.

Este artigo 62 da LDB já foi alterado duas vezes. No artigo original, fala-se que os docentes precisam ter licenciatura, mas admite-se a formação mínima em Ensino Médio para atuar na Educação Infantil e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental (Brasil, 1996). A primeira alteração trazida pela Lei n. 12.796 de 2013, informa que a atuação será na “[...] Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental” (Brasil, 2013) e a segunda alteração foi dada pela Lei n. 13.415, de 2017 e passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Poder atuar na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos da Educação Básica somente com Ensino Médio é relegar a educação ao descaso. É uma inversão nas condições de produção de uma escola de qualidade. Em que pese a Educação Infantil e os cinco primeiros anos da Educação Básica serem os mais importantes na preparação e na alfabetização, ainda, pela LDB, é possível ter profissionais de nível médio atuando como professor. No entanto, o que se vê em Mato Grosso é que concursos e seletivos na área selecionam profissionais com Graduação concluída em Pedagogia para atuarem em sala de aula.

Pensamos nas noções trazidas por Orlandi (2014) de formação e capacitação, que defende que *formar* e *capacitar* remetem a situações diferenciadas, pois a *capacitação* tem um sentido de “[...] “[...] qualificação do trabalho”, “[...] qualificação do trabalhador”” (Orlandi, 2014, p. 146), funcionando em alguns casos, como “[...] um coringa que se tira do bolso para silenciar a força da reivindicação social” (Orlandi, 2014, p. 147).

Paulo Freire (2000, p. 15, grifo do autor) já re insistia que “[...] *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho das destrezas”, assim, as afirmações de

Orlandi (2014) só reforçam o que já vem sendo dito há muito tempo por quem entende a educação como prática social, como exercício de liberdade.

Podemos inferir que a capacitação está para quem possui o Ensino Médio, pois o subsídio é baixo, muitas vezes, na casa de um salário mínimo, mas as atividades laborais são muitas e a mais importante delas é alfabetizar crianças de 6 a 10 anos, numa sala com 20 a 25 alunos e muitas vezes sem a estrutura e o apoio necessários.

Para Orlandi, (2014, p. 144), a formação é uma “[...] educação no sentido mais forte e definidor de outra estrutura política, de outra formação social”. E, “[...] a linguagem é a mediação necessária entre os sujeitos e a realidade natural e social” (Orlandi, 2014, p. 151).

Ao justapor formação e linguagem, a autora foca em dois pontos essenciais para a educação em qualquer idade:

Formar, em educação, traz necessariamente a questão da língua. **Porque é a língua que está investida na produção do conhecimento.** Não é apenas um instrumento no sentido pragmático, mas é parte do próprio processo de constituição do saber, da construção do objeto de conhecimento, da sua compreensão, e interpretação do que significa no conjunto da produção científica de que participa (Orlandi, 2014, p. 153, grifo nosso).

Ao trazer a questão da língua para estabelecer esta relação discursiva entre formação-língua-linguagem, Orlandi (2014) aponta para caminhos que estão em processo de constituição e que trazem insegurança por um lado (professores) e tranquilidade (empregadores) por outro. A questão da língua no Brasil nunca foi tranquila. Educadores, linguistas, gramáticos defendem caminhos diferentes para amenizar os posicionamentos.

A institucionalização de línguas estrangeiras é uma questão à parte, uma vez que, no Brasil, temos várias línguas que são cooficiais e alguns estados as instituem. Assim, como dissemos, temos a Língua Pomerana, alóctone, instituída em 2017, em Santa Catarina, na cidade de Pomerode; e em 2010, no Rio Grande do Sul, na cidade de São Lourenço do Sul. A Língua Talian é oficializada em Serafina Correia, no Rio Grande do Sul, desde 2009 e em Nova Erechim, em Santa Catarina, desde 2015. Temos, também, as línguas autóctones, ou seja, as faladas pelos habitantes indígenas do Brasil, como a Língua Nheengatu ou Língua Geral, cooficial em São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, desde 2002 e a Língua Ticuna, em Santo Antônio da Iça, também no Amazonas, oficializada desde 2020. Além de outras línguas em outras cidades. (Morello, 2021).

Além desse processo de cooficialização, tínhamos línguas estrangeiras autorizadas a constar nos currículos das escolas como as Línguas Espanhola, Inglesa e mais antigamente as

Línguas Francesa, Latina, Grega, Alemã. São línguas que não figuram como cooficiais, mas foram (e uma ainda é) importantes porque são línguas que se falam em muitos países, têm reconhecimento e força política, econômica e social.

A LDBEN (Brasil, 1996) original, em seu artigo 26, §5º instituiu que “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil, 1996).

E, neste processo, como as Universidades geralmente mantinham em suas matrizes de cursos, a Licenciatura em Letras, Línguas Portuguesa e Inglesa, então se colocava a Língua Inglesa na matriz dos currículos das escolas, principalmente, as públicas.

Com a Lei n. 11.161, de 2005, a Língua Espanhola passou a fazer parte deste processo de inclusão de outras línguas estrangeiras no Ensino Médio. Inclusive, algumas Universidades fizeram cursos específicos e, quem já tinha licenciatura em Letras Língua Inglesa, e era professor, poderia fazer também a Língua Espanhola na metade do tempo.

Em 2016, através da Medida Provisória n. 746, de 2016, o §5º do artigo 26 da LDB passa a vigorar com a seguinte redação: “No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano” institucionalizando o que já vinha acontecendo nas escolas. Assim, em 2017, a Lei n. 13.415, de 2017, confirma o que a Medida Provisória n. 746, de 2016, havia institucionalizado, e revoga a lei anterior, a Lei n. 11.161, de 2005, que ficou conhecida como a Lei do Espanhol, banindo, desta forma, a Língua Espanhola do currículo nacional.

A polêmica sempre esteve presente na construção do currículo da Educação Básica no Brasil seja pela falta de consenso seja pelas tomadas de decisões à revelia. Neste processo, tanto no passado, na escolha da língua nacional, como agora, na escolha da Língua Inglesa, mantém-se uma hegemonia e as classes privilegiadas impregnam, muitas vezes com suas vontades pessoais, o que deveria ser coletivo, democrático. Assim, observamos que essa questão não é tratada como de Estado, mas de Governo e de conveniência das instituições. Orlandi (2014, p. 158) afirma que há o que ela denomina como “[...] ‘língua institucionalizada’, ou seja, a que se apresenta com a caução do Estado e que aparece assim em sua legitimidade. Esta língua institucionalizada é a que se pretende que seja ensinada na Escola”.

E essa língua institucionalizada é a que se pretende que o estudante, na posição-sujeito translíngua, aprenda e que dela faça uso fluente. Ou seja, exige-se formação, mas propicia-se capacitação, assim, esta desconexão entre o feito e o esperado gera conflitos inevitáveis e a culpabilização, geralmente dos professores, pela não capacitação dos sujeitos-autores-alunos.

Alguns documentos orientadores de currículo, como as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, elucidam o perfil dos sujeitos na saída da Educação Básica. Exige-se “[...] **um cidadão/trabalhador que tenha mais conhecimento, saiba comunicar-se adequadamente, trabalhe em equipe, avalie seu próprio trabalho, adapte-se a situações novas, crie soluções originais e, de quebra, seja capaz de educar-se permanentemente**” (Mato Grosso, 2012, p. 27, grifo do autor).

O que se percebe aqui é a ideia de que as pessoas que estudam na Educação Básica pública sejam capacitadas para servir, para ser empregado ou, como já afirmamos com Orlandi (2014), para a mão de obra pouco qualificada que realiza muito bem as tarefas e ganha muito pouco por isso; que não faz questão de ter respeitado os seus Direitos Sociais Trabalhistas, porque o patrão o convence de que é melhor ganhar pouco e ter um emprego do que não tê-lo. Quando Orlandi (2014, p. 147) afirma que capacitar é como “[...] um coringa que se tira do bolso para silenciar a forma da reivindicação social”, mas, quem detém e manipula este coringa é sempre o empregador, nunca o empregado.

Desse modo, o empregado é treinado para ser submisso e nunca para ser patrão, dono de uma empresa, com capacidades para sonhar seus próprios sonhos e os realizar. E não é essa a educação emancipadora, que Paulo Freire (2000, 2001, 2005), Freire e Shor (2008), defendem. O cidadão precisa ser formado para poder ser o que ele quiser, independente se seu ensino se deu em uma escola pública ou privada. Quando falamos da prática dos professores, nesta perspectiva de ensinar para a formação e não para a capacitação ou treinamento, estamos entendendo com Freire (2000, p. 25, grifo do autor) que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*”, transferir conhecimento é treinar, é capacitar, “[...] mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, isso é formar nas acepções de Freire (2000) e de Orlandi (2014).

Não é possível um sujeito ensinado para capacitar ter desenvolvido qualidades para refletir criticamente sobre os mais diversos assuntos e se posicionar de forma consciente, buscando sempre o bem comum e a equidade nas ações propostas que um sujeito tenha desenvolvido quando passa por formação, no modo como defende Orlandi (2014, p. 161): “A formação, e não a capacitação, é capaz de produzir um aluno ‘não alienado’”, assim, “[...] educar [é] dar condições para que, em seu modo de individuação, pelo Estado, o sujeito tenha a ‘formação’ (conhecimento/saber) necessária para poder constituir-se em uma posição sujeito que possa discernir, e reconhecer, os efeitos de sua prática na formação social de que faz parte” (Orlandi, 2014, p. 167).

E é este sujeito que a prática translíngue busca formar, pois um estudante na posição-sujeito translíngue consegue refletir sobre as suas práticas e compreender que estas influenciam nas ações de outras pessoas e refletem nos comportamentos de quem está ao redor e, conseqüentemente, no dele próprio. Compreendemos, então, que a prática translíngue, como processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, possibilita que o estudante, na posição-sujeito translíngue, se mova, se movimente, faça a diferença, não só aumentando suas potencialidades no aprendizado de línguas estrangeiras, mas também em outros componentes curriculares, de outras áreas e em especificidades que não estejam listadas apenas no currículo da escola em que estuda.

Nas palavras de Orlandi (2014, p. 161),

Consideramos que a educação, o ensino de língua, poderia, se bem praticado como processo formador do indivíduo na sua relação com o social e o trabalho, dar condições para que este sujeito “soubesse” que sabe a língua, soubesse ler e escrever com fluência, com todas as conseqüências sociais e históricas que isto implica e fosse, assim, capaz de dimensionar o efeito de sua intervenção nas formas sociais. O que a capacitação ou o treinamento não fazem.

Não é utopia buscar uma educação de qualidade. Muitos educadores já sonharam com isso e muitas ações foram postas em desenvolvimento. Algumas foram rechaçadas, outras ignoradas e algumas permanecem em funcionamento. É o caso das avaliações por escala como as feitas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); da organização das Conferências de Educação em nível municipal, estadual e federal; e dos Planos Nacionais de Educação de modo decenal. Estamos no processo de proposições para os próximos 10 anos (2024-2034) e as Conferências Nacionais de Educação (CONAE) aconteceram nos anos de 2020 a 2022, para acontecer, agora em 2023, a análise dos resultados e a possível entrada em vigor, em 2024.

Do mesmo modo, tivemos o Primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) datado de 1962 e sob a coordenação do sociólogo Anísio Teixeira, através da Lei n. 10.172, de 2001; o segundo PNE foi aprovado com prazo de 10 anos para ser revisado (Alves, 2010) e o terceiro, foi aprovado pela Lei n. 13.005, de 2014, encontra-se vigente, visto que também tem validade de 10 anos (2014-2024).

Muito do que discutimos hoje na educação é fruto destas lutas e destas conquistas e o PNE traz muitas delas. Precisamos defender o processo democrático de análise nas conferências para não termos ações tumultuadas como as que ocorreram na elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular, principalmente, a do Ensino Médio.

Os assuntos discutidos nas conferências por professores e outros profissionais de todo o país mostram que este é o caminho. A educação se faz com participação de educadores preocupados com a forma como ela ocorre em sala de aula. Decisões emanadas das bases da escola e analisadas no coletivo são mais coerentes e possuem mais força. O problema é a intervenção político-governamental como se deu no caso da BNCC, quando os Ministros da Educação Rossieli Soares e Mendonça Filho tumultuaram o processo e reescreveram a BNCC Ensino Médio.

Mas essa história não é nova. Em 1996, estava em votação no Plenário do Senado Federal, o Parecer n. 30, de 14 de fevereiro de 1996, que, segundo Souza (2005, p. 187), “[...] não só se tirou o projeto inicial da LDB de cena, como também, de certo modo, negou-se o processo democrático estabelecido anteriormente na Câmara e em diversos setores da população ligados à Educação [...]”. Como mostramos, o mesmo ocorreu com a BNCC, pois o texto elaborado a partir de discussões com a participação de vários setores interessados na educação nacional foi vetado e um novo texto foi apresentado através do Parecer n. 30/1996. (SOUZA, 2005). Neste jogo de poder, o Governo interfere de modo específico para manter o *status quo* da educação, ou seja, muito para poucos e pouco para muitos.

Quem sabe do processo e está em sala de aula pode se recusar a participar, porque imposições não são bem-vindas, muito menos intervenções político-governamentais. Assim foi com a mudança de línguas estrangeiras modernas para Língua Inglesa. Não adiante inventar possibilidades de tentar fazer os estudantes aprenderem Língua Inglesa na marra porque não vai acontecer. Se não aconteceu até hoje, não é por imposição de governo que vai acontecer. Se a qualidade educacional depende da atuação do professor em sala de aula, o investimento e a escuta devem ser focados nele, assim, não é excluindo a Língua Espanhola ou línguas cooficiais dos currículos, por meio de decisão unilateral, que a aprendizagem vai acontecer.

O que parece é que isso foi feito porque muitos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio, estavam aprendendo a falar e optar pela Língua Espanhola na Educação Básica. Em 2010 havia 40%¹⁵ dos estudantes optando por este idioma. Em 2021, já eram 60%¹⁶. Em 2010 tínhamos 4,6 milhões de inscritos.

15 Jornal da Globo. Mais de 40% dos estudantes optam por fazer prova de espanhol no Enem. 2010. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2010/11/mais-de-40-dos-estudantes-optam-por-fazer-prova-de-espanhol-no-enem.html> Edição do dia 05/11/2010>. Acesso em: 20 out. 2023.

16 Para a ABRALIN [Associação Brasileira de Linguística], conforme dados do INEP [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira], 60% dos candidatos que prestam o exame escolhem o espanhol como língua estrangeira. Disponível em: <<https://www.abralin.org/site/nota-em-favor-da-manutencao-da-opcao-lingua-espanhola-no-novo-enem/>>. Acesso em: 20 out. 2023.

Em 2021, 3.109.800 inscrições¹⁷. Trata-se de um número menor em função das mudanças nas Bases do ENEM, da Pandemia Covid 19 e da desorganização do Ministério da Educação do Brasil. Em 2016, depois da saída da Presidenta Dilma, pelo golpe liderado por Eduardo Cunha, tivemos já sete Ministros da Educação. Começamos com Mendonça Filho (2016) e Rossieli Soares (2018) no governo de Michel Temer; Ricardo Vélez Rodrigues (2019); Abraham Weintraub (2019); Carlos Roberto Decotelli (2020); Milton Ribeiro (2020) e Victor Godoy Veiga (2022), no governo de Jair Bolsonaro, quando cada ministro defendia suas próprias ideias, desde as neoliberais de extrema direita até as ligadas a religião evangélica, como é o caso de Ribeiro.

As mudanças de alteração de currículos nas legislações, para atender a interesses pessoais do proponente, são recorrentes e não é uma prática exclusiva do Brasil, pois, David Layton (1973 apud Goodson, 2008) relata que, na Inglaterra, em 1860, fora inserida, no currículo das escolas elementares para a classe baixa, a disciplina de Ciências das Coisas Comuns. Goodson (2008, p. 25) afirma que “Neste currículo, as experiências dos alunos sobre natureza, ambiente familiar, vida e ocupações do dia a dia formavam a base das suas pesquisas de ciência escolar [...]”, mas, no mesmo momento, estava em discussão, por meio de uma comissão presidida por Lord Wrottesley, a formação de um currículo de Ciências para as classes superiores. Goodson (2008, p. 26), no entanto, relata uma situação na qual a classe socioeconômica não deve se colocar como fator de diferenciação dos currículos:

[...]... mancando, um menino pobre adiantou-se para dar sua resposta. Coxo e corcunda, rosto pálido e macilento, era nítido nele uma história de pobreza, com suas conseqüências... Mas ele deu resposta tão lúcida e inteligente, que nas pessoas brotou um duplo sentimento: admiração, face aos talentos do menino; vexame porque em alguém da mais baixa das classes inferiores fora encontrado, quanto a assuntos de interesse geral, mais informação do que em gente que, socialmente, era de classe muito superior.

Segundo Goodson (2008, p. 26) “Logo após os comentários de Wrottesley, em 1860, a ciência foi excluída do currículo elementar”. Trouxemos este exemplo para dar visibilidade aos modos como as questões em educação se repetem, em razão, exatamente, de interesses pessoais dos legisladores e não dos anseios da escola. Assim, o que vemos neste exemplo é algo

17 Para Adriano Lesme, do Brasil Escola Enem, da UOL. Enem 2021 termina com a menor participação em mais de uma década. 3.109.800 inscritos. Disponível em: <<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/enem-2021-termina-com-a-menor-participacao-em-mais-de-uma-decada/351631.html#:~:text=O%20Enem%202021%20registrou%203.109,74%2C9%25%20dos%20inscritos>>. Acesso em: 20 out. 2023.

similar à exclusão da Língua Espanhola do currículo da Educação Básica brasileira. Ou seja, quando o estudante, na posição-sujeito translíngue, se integra a um determinado currículo, por meio de um componente curricular, que faz diferença em sua formação, possibilitando a construção de conhecimentos, o governo percebendo que se está formando pessoas mais críticas e posicionadas frente aos desmandos sociais, simplesmente exclui tal componente curricular.

Do mesmo modo que os gestores brasileiros, que, ao constatarem que a Língua Espanhola passou a ganhar espaço para os estudantes, retiram-se do currículo, desobrigando-se dos necessários investimentos em formação para os profissionais e desobrigando as Universidades em ofertá-la. Os conhecimentos advindos dos estudos e dos materiais que compõem esta disciplina, notoriamente, fazem a diferença porque, diferentemente da organização neoliberal capitalista dos conteúdos dos livros de Língua Inglesa, os de Língua Espanhola trazem uma visão mais reflexiva, mais próxima do dia a dia dos estudantes brasileiros.

CAPÍTULO IV

DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO GROSSO

Eu não sei nada sobre as grandes coisas do mundo,
Mas sobre as pequenas eu sei menos. [...]
O olhar segura a palavra na gente.
O cheiro e o amor do lugar também participam.

Manoel de Barros

Os documentos orientadores de currículo, como PCN (Brasil, 2000), PCN+ (Brasil, 2006), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), a própria BNCC (Brasil, 2018), dentre tantos outros, sem dúvida, são importantes materiais que orientam pesquisadores e professores em relação ao desenvolvimento pedagógico, didático das práticas cotidianas. No entanto, é necessário esclarecer que há contradições, retrocessos e, em relação aos Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso (Mato Grosso, 2018a), observa-se que este vai além em algumas situações que mostraremos mais abaixo.

Importante observar, nesse passo da análise, que os DRC-MT foram produzidos por uma equipe de redatores nomeados pela Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso (SEDUC-MT). Este material foi disponibilizado através de *links* para que os profissionais da Educação Básica das Escolas do Estado de Mato Grosso pudessem fazer suas contribuições. Após este período de contribuições, houve colaboração entre a equipe de redatores e os profissionais que atuavam nos 15 polos dos Cefapro que resultou em uma sistematização e leituras críticas dos DRC-MT. Após estes processos, os DRC-MT foram aprovados e são, oficialmente, os documentos orientadores de currículo de Mato Grosso.

Neste capítulo, analisaremos os DRC-MT: Concepções para a Educação Básica (Mato Grosso, 2018a); Ensino Fundamental Anos Iniciais (Mato Grosso, 2018b); Ensino Fundamental Anos Finais (Mato Grosso, 2018c) e Ensino Médio (Mato Grosso, 2021). Caderno Pedagógico (CP) Língua Inglesa e Língua Espanhola (Mato Grosso, sda); CP Linguagens Anos Iniciais (Mato Grosso, sdb); CP Professor Língua Portuguesa Ensino Fundamental (Mato Grosso, sdc).

4.1 Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso – Concepções

Os DRC-MT e os CP se destacam por sua qualidade diante dos demais documentos orientadores de currículos nacional e estadual. Foram elaborados, analisados, reelaborados por profissionais da educação que atuavam e atuam na própria SEDUC/MT, nos recém-extintos Cefapros e nas escolas, mas não ganharam o reconhecimento devido pelo atual Governo do Estado. Os DRC-MT e os CP pouco ou nada servem para a orientação de metodologias, didáticas e práticas educacionais no novo modelo de educação e de formação continuada adotados. Ou seja, não estão sendo referências reais para o trabalho em sala de aula.

Para promover uma efetiva construção de processos educativos, a proposta curricular de Mato Grosso, que, em muitos pontos, está em consonância tanto com a BNCC como com os demais documentos orientadores de currículo, visa “[...] assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que as aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (Mato Grosso, 2018a, p. 03). No entanto, observa-se que, em muitos momentos, ao se realizar leitura crítica dos DRC-MT, foi perceptível que se afastava de alguns pontos definidos na BNCC e se aproximava da diversidade social e cultural de MT.

De modo geral,

A produção do *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* referencia-se na BNCC e também no documento que orienta o currículo na rede de ensino estadual. Nesse contexto, como exemplo, citamos as *Orientações Curriculares de Mato Grosso (OCs/2012)*. A análise partiu do que temos, do que traz a BNCC, para poder inserir a diversidade regional e os contextos locais (Mato Grosso, 2018a, p. 07, grifo do autor).

O DRC-MT se constitui, nesta direção, como um arquivo institucional, como um normatizador, que se encontra disponível no *site* oficial da SEDUC-MT e foi enviado para todas as escolas estaduais, servindo ainda de referência para as escolas municipais e particulares.

Por meio das consultas públicas, conseguiu trazer outros elementos para a análise de constituição do documento, como é o caso, por exemplo, da Língua Espanhola, que pode ser ofertada a partir dos 6º anos do Ensino Fundamental, em algumas unidades escolares, transgredindo a própria política monolíngüística do governo federal e assumindo uma postura cultural local.

O DRC-MT-Concepções está ancorado em quatro pontos direcionadores: ‘o desenvolvimento integral’; a ‘aprendizagem ativa’; os ‘campos de experiência’ e a ‘progressão da aprendizagem’. Além disso, assim como algumas competências trazidas pela BNCC (Brasil, 2018), o DRC-MT-Concepções considera a capacidade de valorizar e promover o acesso aos

conhecimentos produzidos em todos os lugares; busca promover a criação de novos conhecimentos a partir de outras condições de produção e a utilizar estes novos conhecimentos para produzir outros e também promover a compartilhamento desses saberes produzidos. Outros aspectos também estão envolvidos, tais como: capacidade de agir como cidadãos conscientes em ações coletivas, de construir identidades e ter alteridade para mover-se em um mundo culturalmente diverso e, ainda, a capacidade de lidar com as emoções (Mato Grosso, 2018a).

Por tentar integrar aspectos da BNCC, o DRC-MT-Concepções apresenta-se como algo novo na literatura sobre currículos educacionais. No entanto, as alterações são memórias que fazem remissão a outros materiais como PCN (2000); Orientações Curriculares Nacionais (OCN) (Brasil, 2006), que reverberam novas escritas e que trazem a mesma imagem, de novo. No dizer de Barros (1997, p. 11) “Repetir, repetir – até ficar diferente”.

O que faz a diferença realmente são as práticas discursivas em salas de aulas desenvolvidas pelas metodologias que os professores usam para trabalhar esta ou aquela competência. E, para isso, numa postura que parta das diversas competências que os estudantes possuem para desenvolver novas, porque as competências sempre estão em desenvolvimento, posto não haver competência fixa e acabada, é necessário utilizar diversas estratégias, saber das formações imaginárias dos estudantes; conhecer suas condições de existência; em quais condições de produção produzem melhor, como constroem seus conhecimentos, quais são os pontos do componente curricular que despertam seus interesses.

São características que os professores observam, conseguem identificar e, quando possuem condições de produção propícias, interagem de modo a formular novos aprendizados, novas reflexões, fazendo os estudantes e eles próprios se mexerem. Assim, produzindo desequilíbrios, novos equilíbrios e novamente desequilíbrios, novas formulações, palavras que passam a significar de outros modos e que servem como base para novas possibilidades de interpretação, com a inserção de palavras e sentidos, inclusive, de línguas estrangeiras.

Estes postulados abrangem os processos curriculares que são disseminados nas escolas estaduais de Mato Grosso, por meio de formações continuadas na própria escola ou, como temos agora, por meio de uma plataforma particular, que gere a formação continuada dos profissionais com curso *online* sequenciados, com aplicação de avaliação de modo privado.

No decorrer de 9 anos, que é o tempo máximo de um estudante no Ensino Fundamental regular, conforme Emenda Constitucional n. 59/2009, essas competências precisam ser iniciadas, trabalhadas sistematicamente e consolidadas, tanto as gerais quanto as específicas, visto que, as últimas “[...] possibilitam a **articulação horizontal** entre as áreas, perpassando

todos os componentes curriculares, e também a **articulação vertical**, ou seja, a **progressão** entre os **Anos Iniciais** e os **Anos Finais** e a continuidade das experiências dos estudantes, considerando suas especificidades” (Mato Grosso, 2018a, p. 16, grifo do autor).

As palavras competência e habilidade merecem aqui uma atenção especial, pois, para a BNCC (Brasil, 2018, p. 29), trabalha-se competência quando há, numa atividade pedagógica, a “[...] mobilização dos conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Do mesmo modo, as habilidades “[...] expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 29). Porém, competência e habilidade são conceitos que, dependendo da base teórica, podem ter diferentes nuances.

Na década de 80 do século XX, Mello (1982) falava de competência técnica da escola e dos professores e anunciava a falta dela quando os professores ou a escola não conseguiam diminuir a evasão, por não articularem as causas extraescolares com as intraescolares. Ou seja, na consideração da autora, a vida do sujeito fora da escola interfere na vida dele dentro da escola, no seu aprendizado. Desse modo, era/é fundamental que a escola e os educadores construíssem competências que promovessem esta articulação necessária para a diminuição do quantitativo de estudantes que abandonam a escola na Educação Básica. Assim, a formação dos profissionais professores que ela nomeava como capacidade técnica, era ponto forte para a construção de uma escola mais adequada para receber e promover a aprendizagem de estudantes, principalmente, os que vivem nos espaços de esquecimento pelos entes federados, ou a camada mais pobre da sociedade.

Mello (2000, p. 98), refletindo sobre os processos de reforma educacional, afirma que “[...] a nova LDB [Lei n. 9.394/1996] consolidou e tornou norma uma profunda resignificação do processo de ensinar e aprender”, assim, a lei envolve diferentes pontos de vista sobre a reforma curricular, agora pensada em nível nacional. Pensava-se para a formação inicial, nas escolas e na Universidade, que as IES formassem com qualidade aqueles que estavam matriculados em cursos de licenciatura, para que a Educação Básica se fortalecesse. Neste momento, segundo Mello (2000, p. 100), “Os professores formadores que atuam nesses cursos [de licenciatura], quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da Educação Básica”. De modo geral, isso não mudou muito, considerando que, para entrar em alguns concursos, por exemplo, em IES, soma mais pontos quem foi ou é interino nesses espaços da

Educação Superior do que o de quem é efetivo, com Mestrado e Doutorado, e com anos de experiência na Educação Básica.

A nova LDB (Brasil, 1996), para Mello (2000, p. 100), “[...] manda que o professor da educação básica construa em seus alunos a capacidade de aprender e de relacionar a teoria à prática em cada disciplina do currículo”, indicando que a prática pedagógica deveria seguir o caminho da interdisciplinaridade e considerando que “A educação escolar é uma política pública endereçada à construção da cidadania” (Mello, 2000, p. 101).

Os profissionais da educação, principalmente os professores que, em algumas situações, atuam com mais de 400 estudantes por semana, necessitam de formação inicial e continuada, de qualidade, pois, só assim podem “Acolher e respeitar a diversidade e tirar proveito dela para melhorar sua prática; aprender a conviver com a resistência, os conflitos e os limites de sua influência fazem parte da aprendizagem necessária para ser professor” (Mello, 2000, p. 104).

Nestas condições, Mello (2000, p. 104) explicita a conceituação de competência, afirmando que ela

[...] se constrói em situação: não é “conhecimento de”, muito menos “conhecimento sobre”, mas é conhecimento que pode ser mobilizado para agir e tomar decisões em situações concretas. Situações da vida real envolvem sempre um componente imponderável e imprevisível. No ensino, isso é mais do que verdadeiro.

A autora (2000) traz aqui uma importante observação, pois quando aprendemos que os diversos tipos de conhecimento que vamos construindo começam a se interconectar, a se interligar, poderemos agir com mais qualidade em situações conflituosas. O mesmo se dá com

A competência docente [que] requer também mobilizar conhecimentos e valores em face da diversidade cultural e étnica brasileira, das necessidades especiais de aprendizagem, das diferenças entre homens e mulheres, de modo a ser capaz não só de acolher as diferenças, como de utilizá-las para enriquecer as situações de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Na segunda década do século XXI, Mello (2014, sp) alarga a noção do que seja competência: “[...] a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. Portanto, para constatá-la, há de se considerarem também os conhecimentos e valores que estão na pessoa e nem sempre podem ser observados”.

Os sujeitos têm a ilusão de se mostrarem para quem quiserem, mas há aspectos discursivos que atravessam esses sujeitos e que é preciso levar em conta na hora de promover

uma educação de qualidade, democrática, que respeite os valores culturais, éticos e étnicos. A empatia e a responsabilidade são valores intrínsecos a formação pessoal de todo ser humano.

Na BNCC, e, em muitos documentos orientadores de currículo, competência e habilidade são termos que se articulam. Para Mello (2014, sp)

Competências e habilidades pertencem à mesma família. A diferença entre elas é determinada pelo contexto. Uma habilidade, num determinado contexto, pode ser uma competência, por envolver outras subhabilidades mais específicas. Por exemplo: a competência de resolução de problemas envolve diferentes habilidades – entre elas, a de buscar e processar informação. Mas a habilidade de processar informações, em si, envolve leitura de gráficos, cálculos, etc. Logo, dependendo do contexto em que está sendo considerada, a competência pode ser uma habilidade. Ou vice-versa.

A autora tece considerações a respeito da BNCC, afirmando que é

Importante observar que a Base não é um conjunto de competências, mas de conteúdos curriculares e de competências e habilidades que podem ser desenvolvidas em conteúdos curriculares para a construção do conhecimento nas escolas. Portanto, a BNCC incide sobre o que é fundamento da ação da escola, ou seja, o conhecimento (Mello, 2022, sp).

Observamos também que há uma sequência de ações que vão se afunilando a partir das competências, isso em todas as etapas da Educação Básica. Assim, temos competências estipuladas na BNCC, que estão ligadas às habilidades específicas para uma competência x e que definem objetos de conhecimento organizados em unidades temáticas. Há muitos pontos de relação entre as competências e, logo, entre os demais pontos, mas, especificamos, que estamos analisando o que se refere a linguagens e há pouca, para não dizer nenhuma, relação com as demais áreas. Como se os estudantes acionassem somente as capacidades cognitivas descritas acima por área, quando, na verdade, temos um aprendizado do estilo panletramento, que, segundo Naedzold (2018, p. 16-17),

[...] engloba os letramentos matemáticos, filosóficos, sociológicos, geográficos, linguísticos, imagéticos, literários, históricos, científicos, biológicos, digitais, midiáticos, com toda a extensão que o prefixo grego pan-, que significa todos, pode abranger à medida que são acionados, com mais ou menos intensidade e intencionalidade pelos estudantes quando estão diante de situações novas. Abrange, ainda, todos os conhecimentos que trazemos à tona na hora de aprender algo novo ou de explicar ao estudante uma nova organização metodológica, um novo assunto.

Analisando este conceito e muitas outros relacionados à esfera pedagógica, podemos afirmar que não construímos conhecimento por área, mas por intermédio de interpretações, reflexões e de outros conhecimentos que elaboramos em diversas áreas, ao mesmo tempo, sem separação.

O DRC-MT-Concepções, traz que

[...] o currículo é produzido em relações complexas, por sujeitos em diferentes dimensões do processo educativo. O currículo, dessa forma, é construído na prática de significação, tendo como base a experiência dos sujeitos em sua realidade educativa, deve possibilitar a pluralidade, a autonomia em um ambiente democrático para o desenvolvimento (sic) da cidadania (Mato Grosso, 2018a, p. 19).

As premissas teóricas do DRC-MT-Concepções estão presentes nos demais Documentos e CP de Mato Grosso. São fundamentais para a compreensão da organização das áreas de conhecimentos e das competências e habilidades descritas e explicitadas suas generalidades. A leitura dos DRC-MT começa pelo DRC-MT-Concepções e volta a ele para referendar conceitos e significações. Esta circularidade é necessária porque os Documentos estão articulados e, para se compreender as partes, necessariamente, precisamos considerar o todo

4.2 Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Anos Iniciais

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Fundamental Anos Iniciais (DRC-MT-EF-AI) (Mato Grosso, 2018b), apresenta as bases epistemológicas ao afirmar que

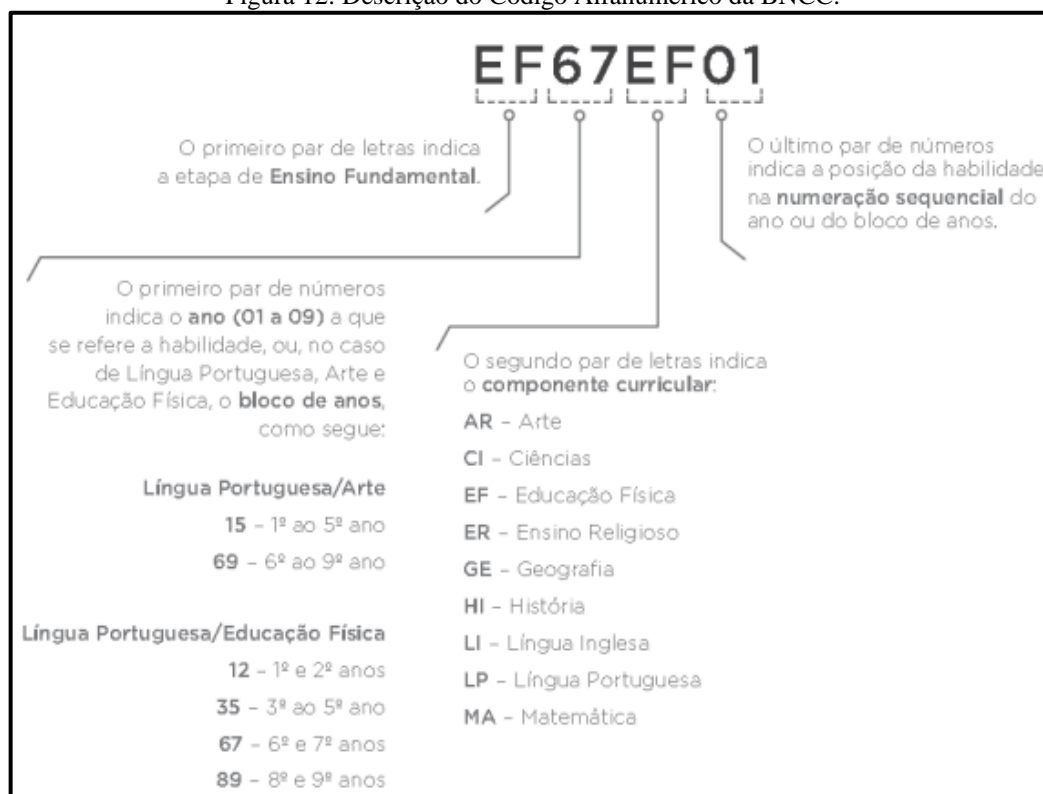
[...] nesse documento de referência curricular [...], as discussões sobre as práticas pedagógicas em Língua Portuguesa, as concepções de língua, linguagem e leitura estão pautadas na vertente enunciativo-discursiva de linguagem e no Letramento, enquanto abordagens teóricas norteadoras do processo de ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais (Mato Grosso, 2018b, p. 28).

O DRC-MT-EF-AI agrega às orientações da BNCC aspectos da vida e cultura do estado, trazendo na literatura, por exemplo, autores como Manoel de Barros; Benedito Santana da Silva Freire; Marta Helena Cocco e outros que produzem literatura brasileira em Mato Grosso.

As especificidades da Língua Portuguesa se espalham em campos de saberes: campo da vida cotidiana; campo artístico-literário; campo da vida pública; campo de estudo e pesquisa que, passando por designações por eixos, formam as habilidades do componente curricular Língua Portuguesa.

É preciso esclarecer que, para compreender o código alfanumérico da BNCC, é necessário expor a legenda construída e a descrição de seus elementos. Deste modo, na Figura 12, temos esses aspectos descritos da seguinte forma: EF67EF01 ou seja, EF se refere ao Ensino Fundamental; 67, aos 6º e 7º anos; EF, componente curricular Educação Física; e 01, indica a habilidade 01.

Figura 12: Descrição do Código Alfanumérico da BNCC.



Fonte: (Brasil, 2018, p. 30).

No que se refere a Figura 12, acima, esclarecemos que o primeiro par de letras indica a etapa (EI Educação Infantil; EF Ensino Fundamental; EM Ensino Médio). O primeiro par de números indica o ano em que o estudante está matriculado. É preciso observar que 15 indica de primeiro ao quinto ano; 69 indica de sexto ao nono ano para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Arte; 12 indica primeiro e segundo anos; 35 do terceiro ao quinto anos; 67 indica sexto e sétimo anos; 89, oitavo e nono anos, para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Educação Física. O segundo par de letras se refere ao componente curricular, e,

deste modo, temos: AR - Arte, CI - Ciências, EF - Educação Física, ER - Ensino Religioso, GE - Geografia, HI - História, LI - Língua Inglesa, LP - Língua Portuguesa e MA - Matemática. O último par de números indica a habilidade, na sequência para cada componente curricular.

Na Figura 13, abaixo, podemos verificar como estão postas as habilidades no componente curricular de Língua Portuguesa, na Área de Linguagem:

Figura 13: Demonstrativo de habilidades de Língua Portuguesa – Anos Iniciais.

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	ANO/FAIXA
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	1º

Fonte: (Mato Grosso, 2018b, p. 57-58).

No *campos de atuação: campo da vida cotidiana*, por exemplo, temos dentro da delimitação *práticas de linguagem: leitura/escuta (compartilhada e autônoma)*; na linha dos *objetos de conhecimento: compreensão em leitura* e sob o código alfanumérico EF01LP16, exposto na Figura 12, temos, respetivamente: EF – Ensino Fundamental de zero ao primeiro ano; LP – Língua Portuguesa; 16 – habilidade 16 de um total de 26 para o primeiro ano que corresponde a seguinte habilidade:

Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade (Mato Grosso, 2018b, p. 58).

Observamos, no entanto, que outras áreas não seguiram este padrão de organização, o que parece remeter à ideia de realização autônoma por cada área. Mas, não se trata de uma novidade, pois as organizações de currículo, de forma geral, se constituem, desse modo, ou seja, uma área não conversando com outra e nem dentro da mesma área. O mesmo funcionamento se observa, muitas vezes, nos componentes curriculares e na análise dos livros didáticos.

As Figuras 14 e 15 têm a função de mostrar o quanto a organização não é padronizada. Em Matemática, Figura 14, só conseguimos saber, por exemplo, o ano referente pelo código alfanumérico EF01MA01, quando a indicação 01, após EF (Ensino Fundamental) indica que é uma habilidade para ser desenvolvida com crianças nos primeiros anos, mudando, inclusive, a ordem dos indicadores.

Figura 14: Demonstrativo de habilidades de Matemática – Anos Iniciais.

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Números	(EF01MA01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação.	Contagem de rotina Contagem ascendente e descendente Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações
	(EF01MA02) Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos.	Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação
	(EF01MA03) Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 20 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois) para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”.	Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação

Fonte: (Mato Grosso, 2018b, p. 12).

Do mesmo modo, o componente curricular Geografia, na Figura 15, também não segue o padrão de organização, assim, temos as unidades temáticas; os objetos de conhecimento; as habilidades e o ano/faixa. Ressalvamos que, por ser um documento de orientação curricular, a estrutura deveria ser minimamente mantida, mas, como podemos visualizar, não há consenso na organização.

Figura 15: Demonstrativo de habilidades de Geografia – Anos Iniciais.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	ANO/FAIXA
O sujeito e seu lugar no mundo	O modo de vida das crianças em diferentes lugares	(EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.	1º
O sujeito e seu lugar no mundo	O modo de vida das crianças em diferentes lugares	(EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.	1º

Fonte: (Mato Grosso, 2018b, p. 110).

Em que pese suas dissonâncias em relação a organização por componente curricular, o DRC-MT-EF-AI possui características muito relevantes como orientação do currículo para a Educação Básica, etapa do Ensino Fundamental I e suas diretrizes, postuladas com a voz dos professores que atuam em sala de aula, dos redatores e de equipes de profissionais dos 15 polos dos Cefapros, expõem a realidade do fazer pedagógico de Mato Grosso.

4.3 Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso – Anos Finais

O Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Fundamental Anos Finais (DRC-MT-EF-AF) (Mato Grosso, 2018c) também explicita em sua apresentação que segue os preceitos da BNCC (Brasil, 2018). E, como a BNCC, prima pelo “[...] **Desenvolvimento Integral, Aprendizagem Ativa e a Progressão de Aprendizagem**” (Mato Grosso, 2018c, p. 5, grifo do autor). O DRC-MT-EF-AF adere a esta proposta, mostrando uma nova possibilidade de currículo, considerando que as propostas anteriores não conseguiram garantir um ensino democrático, de qualidade e que proporcionasse aprendizagem aos estudantes, de maneira que eles pudessem ingressar – considerando que a Lei n. 12.796, de 2013, que institui a educação gratuita e obrigatória, de 4 a 17 anos – e permanecer, matriculados na Educação Básica, com as garantias e todas as ações possíveis para que não haja, por quaisquer motivos, desistência ou abandono; para que tenham a possibilidade de aprender, construindo conhecimentos que possam ser levados para a vida, para atuação em sociedade, de maneira a finalizar o ciclo da Educação Básica preparados para frequentar, com qualidade, um curso técnico ou uma Graduação.

O processo precisa garantir o desenvolvimento integral, com uso de metodologias ativas diferenciadas, como evidências de muitas possibilidades de ações na escola e um perfil de saída que traga, além dos conhecimentos dos componentes curriculares, um diferencial para estes estudantes, como, por exemplo, desenvoltura para resolver problemas sociais, engajamento nas causas sociais do bairro, da cidade, autoformação e com condições de trabalho em equipe, se assim for exigido. No dizer da BNCC (Brasil, 2018, p. 567) “Esse é o primeiro passo para a formação de sujeitos protagonistas tanto no processo de construção do conhecimento como da ação ética diante do mundo real e virtual, marcado por uma multiplicidade de culturas”.

O discurso da BNCC sobre o desenvolvimento integral, por exemplo, se equipara ao discurso da língua de madeira. Conceito trazido por Pêcheux (1990) para dizer que a língua

serve para comunicar e não-comunicar e que, nas falas de Courtine (2003), esta língua de madeira é dura e hermética, ou seja, não muda, mesmo que haja reflexões, apontamentos, as ações não são efetivadas.

Os discursos da BNCC buscam mostrar ações, mas são apenas repetições que vêm sendo reproduzidas ao longo dos anos, em diferentes materiais orientadores de currículo, e que, na prática, não se efetivam ou se efetivam em algumas localidades de modo ainda rudimentar. O que se apresenta é que a BNCC fala de desenvolvimento integral sem parametrizar o que realmente seja esse desenvolvimento e como ele se dá.

Os DRC-MT, e aqui se afastam da BNCC, trazem a possibilidade de assunção de um compromisso real de desenvolver, em sala de aula, ações coletivas que levam a este desenvolvimento integral, buscando articular formação de professores, metodologias e didáticas que possam fazer diferença na construção de conhecimento realmente necessários pelos estudantes. No entanto, sem uma política efetiva de formação continuada, o discurso da língua de madeira se perpetua nas escolas de Mato Grosso também.

O DRC-MT-EF-AF entende que a proposta de educação nacional

[...] ampliou esta concepção numa perspectiva do “direito de aprender” de todos. Isso é, não basta acessar e permanecer, no espaço escolar, é fundamental que os estudantes tenham seus direitos às aprendizagens respeitados, ou seja, assegurar que a educação de qualidade, possa ser a porta de entrada para garantir o seu desenvolvimento integral (Mato Grosso, 2018c, p. 5).

Da perspectiva da Análise de Discurso, a educação é, como outros processos, caracterizada pela incompletude e abertura do simbólico, não havendo integralidade nem ponto final em nenhum de seus processos. O conceito de Educação Integral trazido pela BNCC e por outras políticas públicas remetem a diferentes ideias. Algumas trazem implícitas que se o estudante passar 3 ou 4 horas a mais na escola, terá um desenvolvimento integral. Isso não é, necessariamente, verdade, porque a instituição ao oferecer mais do mesmo apenas mantém o cuidar, sem apresentar, de fato, um diferencial apregoado neste tipo de proposta de Educação Integral. Há, também, Programas institucionais que buscam ocupar o tempo do estudante no ambiente escolar, mas que, ao final, chegam ao mesmo desfecho.

A educação precisa mesmo é de uma reestruturação para que possa se intitular ‘Integral’. Formação continuada para todos os profissionais: aos professores oferecer cursos *lato sensu* (especializações) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). O que temos hoje em Mato Grosso são professores em cursos *lato sensu* e *stricto sensu*, mesmo efetivos, sem a obtenção

de licença, porque a SEDUC-MT coloca, a cada dia, mais empecilhos para a garantia dos direitos dos servidores para a Licença Qualificação, sem contar que, a partir de 2022, é necessário apresentar, aprovar e desenvolver presencialmente Projeto nas escolas, baseado na dissertação ou tese, para que se alcance a elevação de classe, ou seja, para que o servidor seja remunerado pela sua qualificação. O problema não é o desenvolvimento de projetos com os estudantes dos assuntos referente a dissertação ou tese, o problema é atrelar este processo à elevação de classe. Essas e outras usurpações de direitos provocam nos servidores desânimo e alguns desistem, inclusive, de tentar se qualificar. Observamos, ainda, que, as salas lotadas, muitas vezes, com estudantes com alguma deficiência, sem o atendimento necessário, sobrecarregam os professores.

Além dessa (des)organização em relação aos servidores, ainda temos a infraestrutura das escolas, que, muitas vezes, não recebem o repasse do Programa de Desenvolvimento Escolar (PDE) ou Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) necessário para reformar ou comprar o que cada sala de aula precisa para ter um ambiente minimamente agradável para que professores e estudantes possam interagir e promover aprendizagens. Inúmeras outras condições são necessárias para chegarmos em uma situação de exigência de qualidade.

Muitas instituições de Mato Grosso da rede estadual atendem somente estudantes do Ensino Fundamental anos finais (dos 6º aos 9º anos). A maioria desses estudantes, a partir do 6º ano, sai de escolas municipais e é transferida para as escolas estaduais, nas quais “O sucesso da recepção dos estudantes, contudo, vai além da cerimônia de boas-vindas. Acolher bem, também significa ofertar um ensino adequado”, segundo o que preconiza o Documento de Referência Curricular (Mato Grosso, 2018c, p. 10), ou seja, essa abertura proposta, ofertada a partir do 6º ano, apresenta uma possibilidade de ampliação na educação para além da descrita na própria BNCC. Porém, a recepção aos estudantes não garante aprendizagem. A forma como as matrizes são organizadas e as mudanças nos últimos anos, em relação a organização curricular, têm deixado, cada vez mais deficitária, a educação em Mato Grosso, principalmente, a pública, para todas as etapas ofertadas.

DRC-MT-EF-AF traz as orientações sobre o currículo em Mato Grosso em todas as áreas. Abaixo, apresentamos as indicações.

Figura 16: Descrição das áreas – Anos Finais.

- **Parte I:** Apresenta a área de linguagem e seus componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Arte e Educação Física.
- **Parte II:** Apresenta a área de Ciências da Natureza com o seu processo de ensino no tempo/espaço escola, assumindo o discurso científico que envolve conhecimentos relacionados com o ensino de Física, Química e Biologia.
- **Parte III:** Apresenta a área de Matemática como uma construção social, que faz parte da história da humanidade, dando ênfase aos aspectos da Educação Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental.
- **Parte IV:** Apresenta a área de Ciências Humanas e seus componentes curriculares: História, Geografia e Ensino Religioso.

Fonte: (Mato Grosso, 2018c, p. 10).

O que destacamos, na Figura 16, é exatamente a *Parte I* na qual se “Apresenta a área de linguagem e seus componentes curriculares: Língua Portuguesa, **Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol)**, Arte e Educação Física” (Mato Grosso, 2018c, p. 10, grifo nosso). Nesta perspectiva de área, observamos que o DRC-MT-EF-AF não foge à regra da língua de madeira. O que se destaca é que o termo *Língua Estrangeira* está no singular e se refere a duas línguas que estão entre parênteses (Inglês e Espanhol), o que mostra que, no texto oficial da DRC-MT-EF-AF, foi incluída uma língua a mais, neste caso, a Língua Espanhola. Em que pese a relação de concordância, é importante notar que, sempre que possível, os redatores inseriram termos que estão presentes no currículo do dia a dia da sala de aula nas escolas estaduais de Mato Grosso e que promovem, com outros acontecimentos linguísticos, o que vimos chamando de translinguagem.

Trata-se de um destaque que não é trivial, porque vemos que – mesmo que a orientação da BNCC (Brasil, 2018) e do Ministério da Educação, através da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, seja a oferta somente da Língua Inglesa – Mato Grosso expande, inova, continua a ofertar a Língua Espanhola no Ensino Médio e possibilita a inserção dessa língua a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, com a mesma estruturação dos outros componentes curriculares da área de Linguagens.

4.4 Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Médio

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, Ensino Médio (DRC-MT-EM), foi finalizado em 2021. Abrange todas as Áreas de conhecimento e apresenta as dimensões de ciência, cultura, trabalho e tecnologia, buscando flexibilizar o currículo escolar ao considerar as singularidades e diversidades das escolas estaduais de Mato Grosso.

Para que esta proposta se efetive, é necessário, segundo os DRC-MT-EM novas metodologias e uma didática diferenciada. Assim, propõem os Itinerários Formativos, conforme a BNCC (Brasil, 2018), e observam que o desenvolvimento apresentado por este tipo de organização pode fazer a diferença em sala de aula. Para o DRC-MT-EM, os Itinerários Formativos podem ampliar as possibilidades de aprendizagem. Consideram, ainda, que os temas transversais atuais podem ser trabalhados no Projeto de Vida, que fora idealizado para promover “[...] a conexão entre as experiências educativas e a realidade na qual os estudantes estão inseridos, além de **permitir que eles se aprofundem nas áreas pelas quais se interessam mais**” (Mato Grosso, 2021, p. 8, grifo nosso).

Salientamos que, na perspectiva desta pesquisa e, considerando as atuais conjunturas sociais, os estudantes ainda não possuem a maturidade necessária para escolherem estudar o que para eles é mais atrativo. Chegar a um consenso coletivo para formar turma de estudos com estudantes de 15 a 18 anos é, notadamente, impossível. O que temos é que no ato de matrícula, os estudantes ou seus responsáveis escolhem os componentes curriculares a sua disposição na matriz. O que, de fato, permanece o mais do mesmo, com a oferta de menos conteúdos essenciais da Formação Geral Básica.

Esta orientação de “[...] permitir que eles [os estudantes] se aprofundem nas áreas pelas quais se interessam mais” é, sem dúvida, uma abertura muito complexa e, ao mesmo tempo, rasa, pois permitir que os estudantes busquem estudar aquilo que lhes agrada, tornando o ensino, de modo geral, muito reduzido e tirando deles a possibilidade de aprender coisas extremamente importantes, que eles podem não eleger, exatamente por não conhecerem. Isso pode se aplicar às línguas estrangeiras, pois, se um estudante não gosta de Língua Inglesa, por exemplo, ele não precisa estudá-la, embora seu ensino seja obrigatório. Por outro lado, se ele quiser estudar Língua Espanhola, não poderá estudá-la, considerando que, em muitas escolas, este componente curricular não é ofertado.

Os estudantes que estão nas escolas públicas proveem de famílias que, na sua maioria, os pais ou responsáveis não possuem Ensino Superior. E, portanto, não tiveram acesso à cultura dos estudos, da leitura de forma mais efetiva. Este contato é a escola que proporciona, mas se

é o estudante que escolhe o que vai cursar, nestas condições, fica explícito que ele ainda não possui maturidade necessária para escolher. Muitos deles, se pudessem escolher, nem iriam para a escola, quanto mais compreender que podem fazer escolhas e que estas escolhas servirão de base para seus estudos futuros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, de 1996, (BRASIL, 1996) determina em seus artigos 34 e 87, respectivamente:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 87.

§5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

É necessário observar que estes artigos são de 1996, ano de publicação da LDB (BRASIL, 1996), e não sofreram nenhuma alteração até a presente data. Por isso, a referência ao Ensino Fundamental, pois, em 1996, somente esta etapa era obrigatória. A Lei n. 12.796, de 2013, institui a educação de 4 a 17 anos como gratuita e obrigatória. As citações deste artigo param na oferta de pelo menos 4 horas de efetivo exercício em sala de aula para os estudantes do Ensino Fundamental e não chegam a refletir seriamente sobre a ampliação da carga horária e na expansão para a escola de tempo integral.¹⁸

Nos termos do DRC-MT-EM (Mato Grosso, 2021), a escola é de tempo parcial e possui uma carga horária de 3.000 horas distribuídas nos três anos do Ensino Médio. Podemos observar que as cargas horárias mudam em cada ano. Nos 1º, 2º e 3º anos, temos 600 horas para a Formação Geral Básica; 80 horas no 1º ano; 40 horas, no 2º ano e 80 horas no 3º ano para o Projeto de Vida; nos 1º e 2º anos, a carga horária das Eletivas se mantém em 80 e no 3º ano se reduz pela metade, 40 horas; nos 1º, 2º e 3º anos, a Trilha de Aprofundamento é de 240 horas no 1º ano e se mantém em 280 horas, nos 2º e 3º anos, conforme podemos observar na Figura 17.

¹⁸ Observamos que muitas escolas estaduais de Mato Grosso adotam as matrizes de 25 horas semanais, ou seja, 5 horas diárias de aula, com uma carga horária de 1.000 horas anuais. Para alguns, este é o princípio de um caminho para a Educação Integral, mas uma hora diária a mais não institui, por si só, a Educação em Tempo Integral.

Figura 17: Distribuição da carga horária nas escolas de ensino Médio de tempo parcial.

1º ano	2º ano	3º ano
Formação geral básica (600 h)	Formação geral básica (600 h)	Formação geral básica (600 h)
Projeto de Vida (80 horas)	Projeto de Vida (40 horas)	Projeto de Vida (80 horas)
Eletivas (80 horas)	Eletivas (80 horas)	Eletivas (40 horas)
Trilha de aprofundamento (240 horas)	Trilha de aprofundamento (280 horas)	Trilha de aprofundamento (280 horas)
1000 horas por ano / 500 por semestre		

Fonte: (Mato Grosso, 2021, p. 445).

Na Figura 18, abaixo, é representada a carga horária de 4.800 horas nos três anos, incluindo as novas diretrizes curriculares do Ensino Médio, com escolas de tempo integral. Esta era a distribuição possível da carga horária nas escolas, antes do novo Ensino Médio trazido pela BNCC (Brasil, 2018). Esta distribuição, com a Formação Geral Básica com 1.200 horas e Parte Diversificada com 400 horas, nos 1º, 2º e 3º anos, mostra que ainda estamos em período de transição, considerando que não havia muito entendimento do que seria trabalhado nos componentes curriculares da Parte Diversificada.

Figura 18: Distribuição da carga horária nas escolas de Ensino Médio de tempo integral.

Ano	Formação Geral Básica (horas)	Parte Diversificada (horas)	Total (horas)
1º	1.200	400	1.600
2º	1.200	400	1.600
3º	1.200	400	1.600
Total	3.600	1.200	4.800

Fonte: (Mato Grosso, 2021, p. 448-449).

Há também um processo ainda de transição da distribuição da carga horária. A carga horária total do Ensino Médio é de 4.800 horas. Porém, nesta, já notamos, além da Formação Geral Básica com 1.200 horas, nos 1º, 2º e 3º anos, que a Parte Diversificada de 400 horas foi subdividida em: eletivas, com 80 horas nos 1º, 2º e 3º anos; Projeto de Vida, com 80 horas, nos 1º, 2º e 3º anos; e atividades integradoras, com 80 horas, nos 1º, 2º e 3º anos, sendo cada uma dessas divisões explicitadas são apresentadas detalhadamente no DRC-MT-EM (Mato Grosso, 2021).

Contudo, é na Figura 19 que vemos o esboço final do processo das divisões das cargas horárias, ou seja, vemos que a Formação Geral Básica perdeu 600 horas – pois, conforme mostrado na Figura 18 a carga horária é de 1.200 horas – e a Parte Diversificada, de 1.000 horas, foi subdividida em: Trilhas de Aprofundamento, com 680 horas. As Eletivas e o Projeto de Vida permanecem com 80 horas cada; e Atividades Integradoras de 240 horas, passaram a ter 160 horas.

O esboço da matriz final do novo Ensino Médio, em voga a partir de 2022, nas escolas estaduais de Mato Grosso, ficou assim distribuído nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio: Formação Geral Básica com 1.800 horas anual; Trilhas de Aprofundamento com 680 horas anual; Eletivas e Projeto de Vida com 80 horas anual cada e Atividades Integradoras com 160 horas anuais. Para dar conta desses novos processos de mudanças de matrizes, os professores não são atribuídos em seus componentes curriculares de concurso ou seletivos, e sim, nessas novas distribuições dos Itinerários Formativos.

Figura 19: Distribuição da carga horária nas escolas de Ensino Médio de tempo integral, com detalhamento da carga horária do Itinerário Formativo.

Ano	Formação Geral Básica (horas)	Trilhas de Aprofundamento (horas)	Eletivas (horas)	Projeto de Vida (horas)	Atividades Integradoras (horas)	Total (horas)
1º	600	680	80	80	160	1.600
2º	600	680	80	80	160	1.600
3º	600	680	80	80	160	1.600
Total	1.800	2.040	240	240	480	4.800

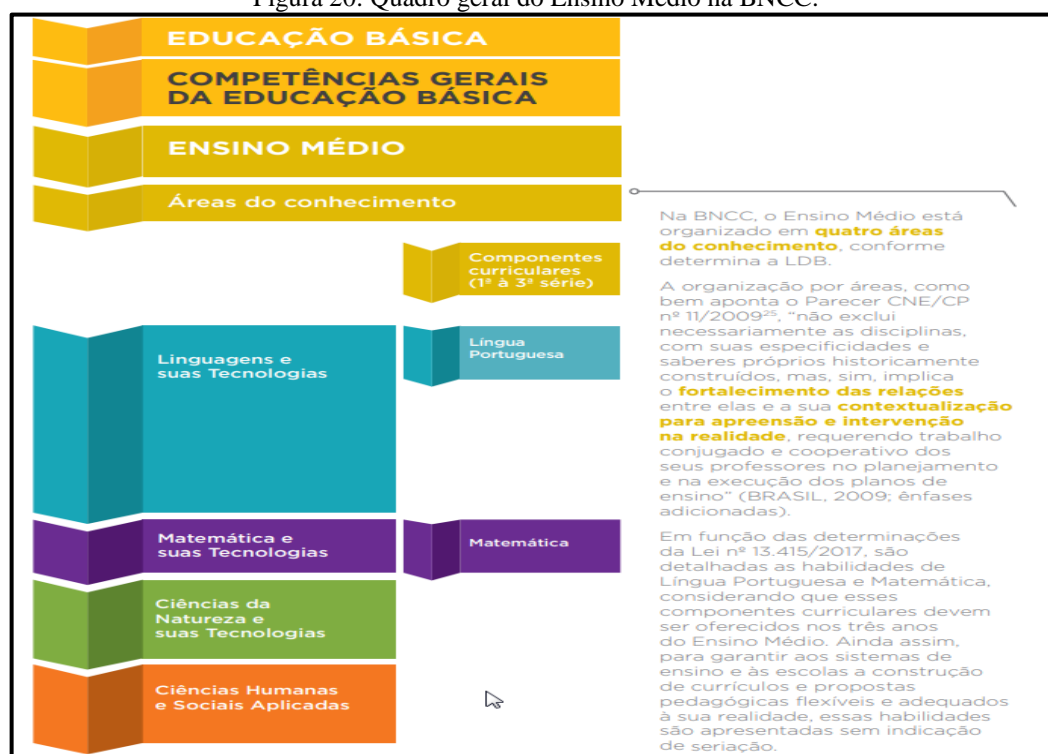
Fonte: (Mato Grosso, 2021, p. 449-450).

O DRC-MT-EM (Mato Grosso, 2021, p. 12) afirma que

O Ensino Médio em Tempo Integral apresenta em sua proposta a possibilidade de uma formação integral e em tempo integral; de forma que, para além da base comum, o estudante poderá cursar uma parte diversificada, com componentes curriculares, como: eletivas, projeto de vida, estudo orientado, prática experimental e avaliação. Em sua organização pedagógica, as metodologias de êxito empregadas nessa oferta levam em consideração: o acolhimento, a tutoria e os clubes de protagonismo (Mato Grosso, 2021, p. 12).

É necessário observar que estas palavras relacionadas com “[...] eletivas, projeto de vida, estudo orientado, prática experimental e avaliação” (Mato Grosso, 2021, p. 12), possuem pouco significado para a sala de aula. É lógico que, ao longo do DRC-MT-EM (Mato Grosso, 2021), há um detalhamento de como essas especificidades podem ser trabalhadas, mas, pela quantidade de horas dedicadas para essas atividades diferenciadas, não sobrá tempo suficiente para os componentes curriculares de área. Ou seja, os demais componentes curriculares (Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Biologia, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Física e Química) podem ser ou não trabalhados, dependendo das ações metodológicas e pedagógicas dos professores na escola.

Figura 20: Quadro geral do Ensino Médio na BNCC.



Fonte: (Brasil, 2018, p. 32).

A Lei n. 13.415/2017 explicita que a base comum no Ensino Médio são os componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática, conforme mostrado na Figura 04, (p. 107 desta tese) e rerepresentado, com mais detalhes, na Figura 20. Mantém as áreas, porque deve se adequar à LDBEN (Brasil, 1996), mas – ao criar possibilidades de outras ações em sala de aula como: Trilhas de Aprofundamento; Eletivas; Projeto de Vida e Atividades Integradoras, com carga horária definida e obrigatória – simplesmente coloca os componentes curriculares na lista só para efeito de cumprimento de lei e não para que sejam, efetivamente, trabalhados em sala de aula.

O DRC-MT-EM afirma que é necessário “[...] interligar a prática pedagógica com a realidade, entender o ser humano na sua complexidade, buscando construir seres críticos, atuantes e conscientes do processo de construção de uma sociedade mais justa e sustentável [...]” (Mato Grosso, 2021, p. 12), no entanto, retira de suas matrizes, as cargas horárias de componentes curriculares que são imprescindíveis para que esta construção ocorra.

O perfil de saída dos estudantes da Educação Básica como estudantes conscientes que conseguirão construir uma sociedade mais justa e sustentável precisa ser discutido e muito bem alicerçado, pois o efeito que se produz é o de que somente agora – com as Trilhas de Aprofundamento; Eletivas; Projeto de Vida e Atividades Integradoras – isso vai acontecer. O problema não é desenvolver atividades relacionadas às temáticas, em sala de aula, mas de deixar apenas Língua Portuguesa e Matemática como componentes curriculares obrigatórios, transformando o Ensino Médio em relatos de experiência, com a construção de pastas com as impressões dos estudantes sobre vários assuntos sem a reflexão crítica trazida pelos componentes curriculares das áreas.

As dificuldades de apresentam continuamente. Por exemplo, se nos atentarmos ao componente Projeto de Vida, um assunto que necessariamente comparece é o tema do aborto. Mas seria necessário discutir este tema com os dados de vários institutos brasileiros e estrangeiros; discutir os diferentes discursos praticados para culpabilizar somente a mulher pelo ato; discutir as três formas de aborto permitidas pelo Decreto-Lei n. 2.848/1940, (Código Penal) que traz em seu artigo 128 que não se pune aborto praticado por médico quando não há outro meio de salvar a vida da gestante; quando o feto é diagnosticado com anencefalia e, ainda, no caso de gravidez resultante de estupro. É necessário discutir as realidades sociais atravessando todas essas formações discursivas, considerando que quem aparece nas mídias diárias são mulheres em situação de vulnerabilidade social, com baixa renda econômica, negras ou pardas e realizando procedimentos que colocam em risco suas próprias vidas.

As análises filosóficas, sociológicas, históricas, geográficas, religiosas, biológicas, linguísticas e as demais são importantes, além disso, a carga horária de apenas 600 horas para a Formação Geral Básica, não supre, de modo geral, a necessidade de demanda crítica, podendo ocorrer o aumento do estigmas de mulheres que realizam o aborto ao invés de se discutir, por exemplo, as causas que fazem com que o estado, a família, a igreja falhem ao ponto de contribuir para que uma pessoa mate a outra, no caso do aborto, seres indefesos.

Esse longo estudo dos Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso expõe várias mudanças trazidas pela BNCC e alteradas, adaptadas às práticas das relações culturais e educacionais matogrossenses. Nota-se que, mesmo com as perspectivas do novo Ensino Médio, os aspectos linguísticos referentes às línguas estrangeiras são silenciados e sobre a aprendizagem de línguas, na perspectiva da translinguagem, nem sequer mencionada.

4.5 Caderno Pedagógico Ensino Fundamental Anos Iniciais – Linguagens

O Caderno Pedagógico Ensino Fundamental Anos Iniciais - Linguagens (CP-EF-AI-Linguagens) (Mato Grosso, sda) foi construído entre os anos de 2019 e 2020 e traz em sua constituição as áreas de Conhecimento: Unidocência; Ciências Humanas: Geografia; Linguagens: Língua Portuguesa; Ciências da Natureza; Matemática e análise e reflexão sobre a língua.

Na carta de apresentação deste CP-EF-AI-Linguagens, a SEDUC-MT afirma que, além de seguir as competências e habilidades apregoadas pelas diretrizes curriculares nacional e estadual, “[...] objetiva desenvolver estratégias para promover processos pedagógicos e metodológicos, com vistas à construção de conhecimentos dos estudantes respeitando ritmos, tempos de aprendizagem e potencialidades diversas” (Mato Grosso, sda, p. 03). Este desenvolvimento de estratégias está diretamente relacionado com a prática dos professores em sala de aula.

Os ritmos, os tempos de aprendizagem são diferentes para os estudantes em faixas etárias diferentes que frequentam as unidades escolares. Temos estudantes com potenciais para as línguas estrangeiras, por exemplo, mas a falta de tempo dos professores, prejudica o desenvolvimento dessas potencialidades diversas, como já explicitado antes, e perdem professores e estudantes por não terem as condições de produção adequadas para promoverem práticas de linguagens que possam resultar em aprendizagem. De modo geral, essa organização pedagógica não é estimulante para que estudantes e professores possam vivenciar práticas translingueiras em sala de aula.

Ressalta-se que, a cada dia, estes mesmos professores estão sobrecarregados, de planejamentos, de diários, de formação na plataforma e, inclusive, os efetivos, com suas 10 horas atividades, não estão conseguindo dar conta de acompanhar a quantidade de tarefas que precisam cumprir, sem contar, a insegurança jurídica com relação à carreira, atribuição de aulas, reorganização de cargas horárias nas matrizes curriculares e a pouca expectativa de qualificação para atender a demanda da construção de conhecimento dos estudantes, seja nos componentes curriculares tradicionais (Matemática, História etc.) seja nos Itinerários Formativos.

Mais adiante, SEDUC-MT afirma que “[...] este material não possui o intuito de limitar sua atuação [do Professor], mas sim, de estabelecer o diálogo sobre práticas consonantes às metodologias ativas” (Mato Grosso, sda, p. 04). Esta afirmação é importante e, ao mesmo tempo, contraditória, pois afirma que não quer cercear, limitar as práticas dos professores em seus planejamentos, em suas práticas pedagógicas, mas indica que as ‘metodologias ativas’ podem ser usadas no desenvolvimento desses planejamentos e dessas práticas. Observamos, no entanto, que as metodologias ativas indicadas como potenciais criadoras, promotoras de aprendizagem não servem para todas as turmas. Muitos professores ainda não estão familiarizados com estas propostas metodológicas diferenciadas, que são interessantes e importantes, mas, para sua efetivação, há a necessidade de formar os professores para o seu desenvolvimento efetivo em sala de aula, o que de fato não vem acontecendo.

No que se refere às condições de produção da Unidocência, este CP-EF-AI-Linguagens afirma que as práticas sociais estão articuladas à construção e produção de diversos saberes e que o processo de ensino e de aprendizagem “[...] para os professores unidocentes é constituído por práticas complexas, que implicam constante estudo, uma vez que estas possuem natureza interdisciplinar e são permeadas por conhecimentos originários de diversas áreas do conhecimento” (Mato Grosso, sda, p. 06).

Nos discursos deste CP-EF-AI-Linguagens, nos deparamos com a circularidade do discurso pedagógico. As práticas de alfabetização são complexas e isso se afirma há muito tempo. A ideia é buscar caminhos para que essas práticas possam ser desenvolvidas pelos profissionais em todas as turmas e isso demanda formação contínua, de preferência no âmbito da unidade escolar, realizada pelos pares que acompanham as atividades e dificuldades do dia a dia na sala de aula. Uma formação coletiva que busque nas experiências que deram certo, fundamentos pedagógicos para seu aprimoramento. Para que juntos, professores e unidade escolar, possam realizar atividades didáticas que levem os estudantes a aprenderem, sem perder o foco.

As práticas de linguagem, nestas condições, tendem a ser esquecidas, exatamente pelo pouco tempo que há destinado para elas nas matrizes curriculares. Trabalhar o conteúdo pelo conteúdo, de forma circular, torna-se a forma mais adequada para o cumprimento dos assuntos listados para aquele bimestre letivo e impedem, professores e estudantes, de realizarem atividades que possam ser muito mais propícias para a construção de conhecimentos que sirvam de base para o desenvolvimento das competências e habilidades que realmente farão diferença nas práticas sociais dos sujeitos. O quantitativo de avaliações internas e externas de todos os envolvidos no processo educacional também mexe com a organização das ações didáticas e metodológicas, nem sempre de maneira positiva.

O CP-EF-AI-Linguagens por estar ligado aos saberes unidocentes, traz a ideia de linguagens em todas as áreas de conhecimento, considerando os estudos recentes dos letramentos históricos, geográficos, linguísticos, matemáticos ou numeramento, no dizer de Fayol (2012). O CP-EF-AI-Linguagens afirma ainda que, “Na unidocência, a ação pedagógica deve fortalecer o trabalho coletivo, o estímulo à pesquisa, a argumentação por meio do diálogo entre os envolvidos no processo educacional, o pensar reflexivo no que concerne a (sic) compreensão crítica da própria realidade” (Mato Grosso, sda, p. 06).

Novamente vemos aqui este discurso pedagógico circular que nos remete a língua de madeira. Não há nada novo, apenas um redizer, um reescrever repetido em muitos materiais orientadores de currículo já produzidos anteriormente. O que se silencia aqui são outras possibilidades de fazeres pedagógicos que possam proporcionar outras formas de se fazer linguagem no Ensino Fundamental. Para sair dessa circularidade do discurso pedagógico, buscamos, com Orlandi (1987, p. 12), “[...] os processos e as condições de produção da linguagem”, relacionando-a à sua exterioridade, e outros processos de construção de sentidos relacionando-os à polissemia, fugindo, efetivamente, deste processo circular.

O CP-EF-AI-Linguagens apresenta ainda uma sequência didática que envolve todas as áreas de conhecimento. O planejamento, para a Unidocência, envolve oralidade e escrita considerando as capacidades, habilidades e objetos de conhecimento dos DRC-MT-EF-AI (Mato Grosso, 2018a) além de, no final, fazer análise e reflexão sobre a língua, esclarecendo que a “[...] elaboração de texto, escrito, oral ou multimodal, requer, essencialmente, trabalho sobre e com a linguagem, o que implica na análise e reflexão sobre a língua, sobre o seu funcionamento e nas estratégias discursivas a serem utilizadas em interface com a situação de produção” (Mato Grosso, sda, p. 30).

Para que essa elaboração de textos pelos estudantes tenha a qualidade que requer cada faixa etária, a formação continuada dos professores, para dar conta destes desafios de organizar

a produção, a reescrita, as intervenções necessárias para o desenvolvimento das capacidades e habilidades que estão descritas nos documentos orientadores de currículos como BNCC (BRASIL, 2018) ou DRC (Mato Grosso, 2020), deve ser constante e levar em conta as especificidades e diversidades de cada turma, escola, cidade.

Esse processo todo acontece nos anos iniciais, ou seja, dos 1º aos 5º anos do Ensino Fundamental, assim, a proposta se pretende inovadora e elucida fundamentos teóricos mais abrangentes, aliados, conseqüentemente, às novas práticas sociais que incluem a historicidade, a linguística e o funcionamento da linguagem com suas reais possibilidades de uso, de falhas e de faltas.

O CP-EF-AI-Linguagens, destaca que “[...] as práticas de leitura devem ser desenvolvidas de modo articulado às de produção de texto e análise linguística”, (Mato Grosso, sda, p. 30), levando os estudantes a refletirem sobre a escolha de cada palavra, pontuação que fazem no texto que estão produzindo.

A escrita pode ocorrer de modos diferentes: como cópia, como criação, produção pessoal ou paráfrase. Muitas vezes, esta produção é uma solicitação dos professores e faz com que os estudantes tentem impor um único sentido para o seu texto buscando se aproximar daquilo que o professor pediu. Escrita e reescrita são processos importantes para o desenvolvimento da linguagem. A reescrita supõe escrever muitas vezes sobre o mesmo assunto; é um processo *continuum* de versões, de reformulações.

Quando o estudante procura, em sua produção textual, escrever aquilo que o professor quer ouvir/ler e não exatamente o que entende de um determinado assunto, faz com que muitas versões desde texto sejam descartadas, para que se diga o que o professor pede. E o funcionamento desta língua na discursividade, na produção textual, está ligado a produção de texto escolar ou à redação. E, o estudante, neste pequeno espaço que lhe sobra, dentro destas possibilidades de versões possíveis, escreve, se mexe, reescreve, realiza sentidos outros, seleciona, recorta. São versões em desenvolvimento. Escrita é assim, um eterno ir e vir que não termina com a versão final.

O tempo para que os professores desenvolvem com os estudantes a reflexão sobre a própria escrita deles, promove, provoca uma mudança no processo de aprendizagem e na organização do próprio currículo das escolas, pois essa prática de rever a própria escrita é demorada e necessária. São as diferentes versões que trazem sentidos distintos a cada vez que reescrevemos. É uma mudança na postura didática dos professores que precisa ser pensada, analisada e, principalmente, formada, pois nem todos os profissionais passaram por esta etapa. E não serve somente ao Ensino Fundamental, mas para toda a Educação Básica.

A formação, como afirma Orlandi (2014, p. 153), inclui a questão da língua, considerando que esta “[...] está investida na produção do conhecimento [...] da escrita e da reescrita”. A autora (2021a) afirma, então, que

A escrita se constitui em processo de metáfora. Produz-se por um deslocamento simbólico, na sua materialidade. Deslizamento técnico de uma matéria em outra: do som em letra, da letra em texto. A metaforização instala-se sobre um gesto ao mesmo tempo técnico e de abstração. Esse estatuto da escrita demanda estudos e pesquisas, que têm sido contínuos (Orlandi, 2021a, p. 05).

O processo de escrita e de reescrita precisa ser ressignificado em todas as etapas de ensino. Um dos processos que mais proporcionam construção de conhecimento é o da escrita e, conseqüentemente, o da reescrita, com a colocação de uma vírgula, a troca de um verbo transitivo por outro, ou por um intransitivo, a troca de um substantivo, a mudança em uma frase de gênero e número. Ou seja, as muitas versões de um mesmo arquivo de texto até que ele se aproxime daquilo que pensa o autor sobre um determinado assunto.

Como afirma Pêcheux (2019, p. 35, grifo do autor), busca-se um “[...] conjunto de discursos possíveis [...] [por isso mesmo] *impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma [...]”, porque o próprio texto já é uma versão, já passou por diversas paráfrases, deslocamentos, deslizos, reformulações, e, conseqüentemente, não para de provocar outros possíveis sentidos, em outros tempos.

Diante de discursos como ‘Os estudantes não gostam de escrever e de reescrever menos ainda’, questionamos: não gostam de escrever o quê? Não gostar desobriga o estudante da escrita? O que têm a dizer os professores? E as políticas públicas de ensino e aprendizagem ou de educação? E os documentos oficiais orientadores de currículo como BNCC, DRC-MT, as CONAE, os Planos de Educação municipais, estaduais? Onde estes documentos se encaixam na visão deste discurso? Qual o papel das IES neste processo de formação? Será que está apenas capacitando uma grande quantidade de jovens e adultos para somente repetir o muito do mesmo, sem reflexão sobre os aprendizados? Conforme afirma Mello (2000), para que serve o ensino, em qualquer nível, sem a compreensão que os estudantes são diferentes e precisam se constituir nessa diferença? Como podemos relacionar os documentos orientadores de currículo, as políticas públicas de educação, as diretrizes universitárias de formação em licenciaturas e a atuação de professores em sala de aula?

4.6 Caderno Pedagógico Ensino Fundamental Anos Finais – Línguas Inglesa e Espanhola

O Caderno Pedagógico Ensino Fundamental Anos Finais - Línguas Inglesa e Espanhola (CP-EF-AF-Línguas Inglesa e Espanhola) foi construído entre os anos de 2019 e 2020 por uma equipe de profissionais ligados a educação e a SEDUC-MT. Tem como objetivos, “[...] apresentar algumas possibilidades didático-pedagógicas para que os professores continuem se aprofundando [...]” e “[...] garantir o desenvolvimento integral dos estudantes” (Mato Grosso, sdb, p. 1).

Ainda, na apresentação, observa-se a busca por engajamento entre a SEDUC-MT e outros setores sociais para a elaboração dos “Cadernos Pedagógicos referentes ao processo de implementação da BNCC e do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso” (Mato Grosso, sdb, p. 01). Ou seja, os elaboradores deste material se propõem a apresentar uma contribuição aos profissionais que atuam nas escolas para pensar o modo de implementar novas possibilidades linguageiras em sala de aula.

Este CP, no entanto, não é apenas um instrumento mediador, ele inova ao mostrar que é possível o desenvolvimento de atividades em sala de aula que envolvam duas línguas estrangeiras, além da Língua Portuguesa usada nesta mediação. Ele traz diferenças para a prática pedagógica porque esta orientação curricular é necessária em função de Mato Grosso ter, em algumas escolas estaduais, a Língua Espanhola, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. E, neste caso, os estudantes cursam Línguas Espanhola e Inglesa ao mesmo tempo.

No CP-EF-AF-Línguas Inglesa e Espanhola, encontramos descritas as seis competências específicas de Língua Inglesa da BNCC, às quais foi acrescentada a seguinte observação “Entende-se que as mesmas competências específicas de Língua Inglesa também se aplicam à Língua Espanhola” (Mato Grosso, sdb, p. 05), trazendo como indicação metodológica a aplicabilidade da taxonomia de Benjamin Bloom, Thomas Hastings e George Madaus (1983), no que se refere ao conhecimento, à compreensão, à aplicação, à análise, à síntese e à avaliação.

Desse modo, o CP-EF-AF-Línguas Inglesa e Espanhola, metodologicamente, segue outra direção, saindo das recomendações da BNCC, pois esta não segue a perspectiva de Bloom *et al.* ou pelo menos não a nomeia de forma clara, deixando em aberto a possibilidade de cada estado elaborar seu material. Importante observar que foi somente em uma parte do CP-EF-AF-Línguas Inglesa e Espanhola de 6º ano que houve esta modificação para o ensino de línguas, ou seja, a inserção de duas línguas estrangeiras sendo desenvolvida ao mesmo tempo para a mesma turma. Nas demais partes deste CP e nos outros CP produzidos, há a separação por componente

curricular. O que deveria, principalmente para as línguas estrangeiras, nesta perspectiva translingueira, ser a regra, torna-se a exceção.

Nesta conjuntura, os estágios de poder governamental vão estabilizando sentidos para que haja um cerceamento dessas inovações, modificações nos currículos escolares. Porque é mais prático governar quando estudantes e professores tenham menos liberdade, inventividade, criatividade. Oferecer uniformes, kit higiênico, material escolar com verbas da educação pública agrada aos pais dos estudantes, principalmente, os menores, mas tira dos profissionais o pagamento de subsídios que por direito deveriam ser pagos não só para que eles possam se qualificar melhor, mas para receberem dignamente por seus serviços prestados.

Conforme podemos observar, a BNCC serve de

Referência nacional para a **formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados**, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à **elaboração de conteúdos educacionais** e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018, p. 08, grifo nosso).

O CP-EF-AF-Línguas Inglesa e Espanhola não segue a BNCC. Apresenta um quadro com uma organização específica para o 6º ano, indicando, em colunas separadas, as unidades temáticas; habilidades, objetos de conhecimento e as ações observáveis. Há a informação de que tudo que aparece em negrito, no quadro, se trata de acréscimos feitos por eles.

Reproduzimos, abaixo, na Figura 21, uma parte deste quadro, para dar visibilidade ao que estamos falando. Na sessão *ações observáveis*, a escrita é feita em três Línguas: Espanhola, Inglesa e Portuguesa, de forma síncrona, para a mesma sugestão de atividade. Trata-se de uma organização que rompe, por exemplo, com os manuais ou livros didáticos e com as disposições da própria BNCC, que, como já dito anteriormente, não faz relação nem entre as línguas, nem com outros componentes curriculares. Ressaltamos que o modo de apresentação adotado pelo CP-EF-AF-Línguas Inglesa e Espanhola, nos parece necessário para uma educação translíngua.

Figura 21: Caderno Pedagógico, 6º ano, Ensino Fundamental – SEDUC-MT.

A organização a seguir refere-se ao 6º ano do Ensino Fundamental.				
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETOS DO CONHECIMENTO	AÇÕES OBSERVÁVEIS	
1	Interação discursiva	(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa para identificar-se e falar sobre si. (EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.	Convívio social: Aparência física; sentimentos; países e nacionalidades; minha família; minha cidade, bairro, casa e escola.	Descrever oralmente com estruturas básicas em inglês: <i>I am short, Brazilian, happy / I have long hair, two brothers / I live in Cuiabá, in CPA / I study at ...</i> <i>Soy bajo, brasileño, simpático, tengo hermanos, vivo en Cuiabá, en el barrio Morada do Ouro, yo estudio en la escuela...</i> Construir questionários para usá-los com seus colegas, anotando suas respostas: <i>Do you live in a house/ with your family? / Do you have brothers? / Where do you buy food? / ¿Dónde vive? / ¿Con quién vive? / ¿Tiene hermanos? / ¿Dónde compra comida?</i>
	Produção oral	(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. (EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo, de acordo com o repertório linguístico e cultural adquirido até o momento.	Produção de textos orais: Apresentar pessoas; verbo to be/ser-estar; gostos e preferências: animais, esportes, músicas, filmes, livros, comidas, corpo e roupas, membros da família e profissões.	Selecionar e expressar informações pessoais oralmente: Preparar e apresentar informações pessoais: <i>I like football, dogs, country music / He likes basketball, books / My father is a salesman / My mother is a teacher... / My brother's name is João...</i> <i>Me gusta el fútbol, perros, me gustan las canciones country / Le gusta el baloncesto, libros. / Mi padre es un dependiente. / Mi madre es una profesora... / Mi hermano se llama João...</i>
	Estudo do léxico	(EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).	Construção de repertório lexical: rotina diária e escolar; estabelecimentos da cidade; preposições de lugares; membros da família.	Identificar a forma escrita e falada, selecionar e escolher as palavras apropriadas para comunicar seus significados. Categorizar diferentes léxicos dentro dos contextos adequados. Pronunciar corretamente os diferentes léxicos.
	Gramática	(EF06LI22) Descrever relações por meio do uso do apóstrofo (') + s. (EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.	Caso genitivo ('s): contrações do verbo ser/estar; membros da família e graus de relacionamento. Adjetivos possessivos.	Detectar e explicar o uso do 's, explicitando o caso genitivo da abreviação do verbo.

Fonte: (Mato Grosso, sdb, p. 07).

Da *unidade temática* deste CP-EF-AF-Línguas Inglesa e Espanhola, selecionamos uma sequência discursiva na qual notamos elementos de uma base que se inicia com *Interação Discursiva*, e as seguintes *habilidades*: Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa para identificar-se e falar sobre si (EF06LI01) e Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade (EF06LI02). Os *objetos do conhecimento* desta relação são: convívio social: aparência física; sentimentos; países e nacionalidades; minha família; minha cidade, bairro, casa e escola. Já nas *ações observáveis* desta sequência discursiva (SD) temos: Descrever oralmente com estruturas básicas: (Língua Inglesa) - I am short, Brazilian, happy. I have long hair, two brothers. I live in Cuiabá, in CPA. I study at ... (Língua Espanhola) - Soy bajo, brasileño, simpático, tengo hermanos, vivo en Cuiabá, en el barrio Morada do Ouro, yo estudio en la escuela... Construir questionários para usá-los com seus colegas, anotando suas respostas: (Língua Inglesa) - Do you live in a house. With your family? Do you have brothers?

Where do you buy food? (Língua Espanhola) - ¿Dónde vive? ¿Con quién vive? ¿Tiene hermanos? ¿Dónde compra comida?

Na organização deste CP-EF-AF-Línguas Inglesa e Espanhola, o que se destaca é o uso das Línguas Espanhola, Inglesa e Portuguesa, sendo a Língua Portuguesa de orientação. Professores e estudantes como este material em mãos podem desenvolver as mais diversas atividades envolvendo os três idiomas, não só para os 6º anos, como indicado, mas em todas as turmas da Educação Básica, isso é possível porque os três podem mover-se nos eixos sintagmáticos e paradigmáticos e com sentido.

É possível observar que as *habilidades* estão referentes a Língua Inglesa da BNCC para o 6º ano do Ensino Fundamental, mas os *objetos de conhecimento*, não. Além disso, temos estudantes que necessitam a cada tempo ter reafirmado construções orais e escritas em línguas estrangeiras para possam dar passos mais aprofundados nos estudos, então, essas atividades e suas adaptações podem ser desenvolvidas em qualquer ano dos Ensinos Fundamental e Médio.

Ao olharmos a *habilidade* da SD selecionada - Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a **língua inglesa** para identificar-se e falar sobre si – entendemos que as mudanças estão em processo de transição, pois referem-se a Língua Inglesa e as *ações observáveis* relacionadas a esta *habilidade* vão muito além disso. O Código Alfanumérico EF06LI01 – EF, Ensino Fundamental; 06, sexto ano; LI, Língua Inglesa; e 01, habilidade 01 – confirma que a *habilidade* é para a Língua Inglesa, assim como os demais 25.

Essa sequência de 26 habilidades *retiradas* da BNCC, *adaptadas* nos DRC e *desenvolvidas* nos Cadernos Pedagógicos mostra os caminhos que a BNCC faz em cada estado. Trabalhar línguas estrangeiras na sala de aula, na proposta deste CP-EF-AF-Línguas Inglesa e Espanhola e, lógico, fazendo as adaptações necessárias, coloca em desenvolvimento, em prática, ideias e orientações de vários profissionais da Rede Estadual de Mato Grosso que se dispuseram a várias horas de análises e estudos para chegar a este resultado. São possibilidades de práticas translinguageiras que rompem como a unicidade dos componentes curriculares.

As mudanças descritas neste CP-EF-AF-Línguas Inglesa e Espanhola parecem simples. Mas, na prática, seu desenvolvimento não é fácil. É preciso que haja uma movimentação de estudantes, professores, coordenação, gestores para que se realizem. Organizar horários nos quais duas turmas (uma de Língua Espanhola e outra de Língua Inglesa) fiquem sequenciadas é um desafio. Porém, os dois componentes curriculares, com seus respectivos professores, precisam estar juntos para que aconteça o que o CP-EF-AF-Línguas Inglesa e Espanhola indica. Ou, também, pela possibilidade de o professor ter a formação nas duas licenciaturas, o que tornaria a aula mais efetiva e não dependeria de ações externas nem

do quadro de horário, mas de um planejamento conjunto com os professores de línguas estrangeiras da unidade escolar.

Os processos de escrita de documentos orientadores de currículos estão em constante desenvolvimento, assim retroagem – voltam a desenvolver – se firmam – retroagem – evoluem – retomam, para depois reiniciar todo um processo. Esta constante refacção justifica-se pelo grande número de envolvidos, cujo processo de amadurecimento é individual e decorre de necessidades e de tempos distintos, considerando a necessidade de levar-se em conta as diferentes conjunturas teóricas, sociais, digitais e políticas vigentes.

Na continuidade do CP-EF-AF-Línguas Inglesa e Espanhola há uma separação entre Língua Espanhola e Língua Inglesa, dos 6º aos 9º anos, com as sugestões de atividades de cada uma das línguas. As sugestões de atividades de Língua Inglesa são de 1 a 18 e de Língua Espanhola de 1 a 20. Abrangem também os eixos temáticos; as habilidades; a competência específica de Língua Inglesa e de Língua Espanhola e de linguagem; objeto de conhecimento, e, a estas sugestões, foi adicionada, uma explicação para o professor e um comentário pedagógico.

Em nossa análise, o CP-EF-AF-Línguas Inglesa e Espanhola é um diferencial do Estado de Mato Grosso para a Educação Básica, quanto ao ensino de línguas, pois, mesmo antes de algumas instituições de ensino inserir em suas matrizes a Língua Espanhola, no Ensino Fundamental, o estado já postulava suas diretrizes, em consonância com a BNCC e com o DRC-MT. Esta é uma forma de o estado, em certos casos, ser sensível às demandas tanto de professores como de estudantes. Essa possibilidade trazida pelo CP-EF-AF-Línguas Inglesa e Espanhola, no entanto, não se configura como este potencial criativo e inovador para os novos gestores da SEDUC-MT. Nos últimos anos, a formação continuada para este tipo de atividades nas escolas perdeu força e foco, mas há resistências e brechas nas quais podemos no mexer e levar aos nossos estudantes possíveis contribuições para uma educação translíngue, pública e de qualidade.

4.7 Caderno Pedagógico Professor Ensino Fundamental Anos Finais - Língua Portuguesa

Assim como os demais Cadernos Pedagógicos, o Caderno Pedagógico do Ensino Fundamental Professor Anos Finais - Língua Portuguesa (CP-EF-P-AF-Língua Portuguesa) foi elaborado entre 2019 e 2020 e apresenta, em seu sumário, que trará bases para o planejamento; as garantias do plano de ensino; as competências gerais e específicas do componente curricular

Língua Portuguesa; possibilidades pedagógicas; sugestão de obras literárias e relatos de experiências.

Observamos que se trata de outra maneira de composição, em relação aos CP anteriores analisados.

Figura 22. Caderno Pedagógico Ensino Fundamental Professor Anos Finais – Língua Portuguesa.



Fonte. (Mato Grosso, sdc, capa).

Para este CP-EF-P-AF-Língua Portuguesa,

A Base Nacional Comum Curricular estabelece conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes precisam desenvolver ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preparada por especialistas de cada área do conhecimento, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Mato Grosso, sdc, p. 3).

E, reafirma o objetivo estabelecido, que é “[...] contribuir para o trabalho docente, visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes” (Mato Grosso, sdc, p. 3), anunciando, ainda, que a BNCC serviu de base para a seleção das atividades e que o esperado é que elas

auxiliem o estudante a construir conhecimentos. Quando se dirigem ao professor, que é destinação específica dos CP, afirma que este processo busca auxiliá-lo na construção de “[...] atividades significativas para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa [...]” (Mato Grosso, sdc, p. 3), assegurando esta razão para a sua elaboração.

O CP-EF-P-AF-Língua Portuguesa afirma, ainda, que

[...] está organizado da seguinte forma: apresentação das habilidades, competência da área de linguagem e competência específica de Língua Portuguesa sistematizado em um quadro, especificando o campo de atuação e o ano a ser desenvolvido, com possibilidades de ações pedagógicas, como forma de esclarecimento dos objetivos a serem alcançados pelos alunos, e, entre parênteses, a prática de linguagem que corresponde (Mato Grosso, sdc, p. 3-4).

Esta organização auxilia no processo de leitura dos professores e no uso desse material para a elaboração de planos de aula e desenvolvimento da mesma, pois, “[...] para que haja uma aprendizagem significativa necessitamos planejar, repensar, refletir e avaliar as ações pedagógicas, e assim, propiciar mais qualidade na educação” (Mato Grosso, sdc, p. 5).

Observamos, no entanto, que muitos profissionais que estão em sala de aula não participaram do processo de elaboração e não conhecem o material e nem compreendem a importância dos DRC-MT e dos CP para o planejamento de suas práticas pedagógicas. A formação continuada, nesta conjuntura, é prioridade para que a todos sejam dadas as possibilidades de estudos individuais e coletivos desses materiais, inclusive com o acompanhamento da coordenação pedagógica atuante nas escolas, havendo um movimento de fortalecimento e de divulgação das políticas públicas educacionais, de modo que os professores, no decorrer do seu uso, possam, inclusive, aperfeiçoá-lo.

Os coordenadores perderam praticamente toda a autonomia de trabalhar a formação continuada no âmbito da escola, o que enfraqueceu as ações educativas, o desenvolvimento de projetos em sala de aula e também a implantação ou implementação das orientações dos DRC-MT e dos CP. As novas diretrizes impostas pelas SEDUC-MT estão caminhando para outras possibilidades educacionais, investindo em tecnologias digitais, chromebooks, equipando as escolas com televisões tela plana, materiais pedagógicos como apostilas para os estudantes e silenciando os professores, tirando sua autonomia e tornando-os fazedores de tarefas, porque já não têm mais alento para lutarem contra um sistema privatista.

Muitos direitos dos servidores estão sendo usurpados neste novo processo de renovação pedagógica, seguindo numa direção de inviabilidade da gestão democrática, de

imposições, cada vez mais restritivas, para a qualificação profissional, sem contar que, a cada ano, o processo de atribuição de cargos, funções e aulas transforma-se numa situação drástica em função de mudança nas regras do processo. A insegurança jurídica torna-se, juntamente com o fechamento do ano letivo, momento de tristeza, nervosismo e muito desgaste emocional.

Mas, mesmo assim, não podemos desesperançar. Em uma perspectiva futura, esperamos que os próprios profissionais que compuseram as equipes de elaboração dos DRC-MT sejam eles próprios os formadores, que apresentarão e analisarão o material por eles elaborado, junto aos professores de sala de aula e demais profissionais envolvidos nas práticas pedagógicas diárias, dando voz a estes professores.

Essa proximidade permitiria que os formadores contribuíssem na construção de planos de aula, de componente curricular e de área, de modo a que o processo avance para os planejamentos interdisciplinares, inter-área e que, de forma geral, envolvesse toda a escola, com seus educadores e estudantes.

As políticas públicas governamentais chegam, algumas delas, aos estados, mas ficam no âmbito das Secretarias, assim, poucas ou nenhuma chegam ao professor de sala de aula. No dizer do CP-EF-AI-Linguagens, “[...] estamos diante de um grande desafio. É preciso pensar como a teoria pode ser constituída em atividades práticas, organizadas no planejamento das aulas, a fim de desenvolver as competências específicas que precisam ser consideradas no componente” (Mato Grosso, sdc, p. 6). E, nos moldes que estamos vivenciando hoje o processo educacional em Mato Grosso, estaremos cada vez mais distantes desta realidade.

Cabe salientar que estes materiais, muitas vezes, não chegam aos profissionais que estão em sala de aula, como já afirmado antes, uma prática educacional que precisa ser revista urgentemente, pois muitos deles são novos e desconhecem a existência dos DRC-MT e dos CP. E esta orientação tem contribuído para afastar os professores ainda mais das escolas e dos materiais produzidos pela própria SEDUC-MT em anos anteriores.

A iniciativa da própria SEDUC-MT de comprar, em 2022, apostilas didáticas elaboradas por particulares, simplesmente apagam, silenciam os DRC-MT. Essa questão mostra que não há articulação entre as pessoas que efetuam as compras de materiais didáticos sem uma justificativa plausível, considerando que a diferença na aprendizagem dos estudantes se faz com as pessoas, com profissionais bem formados e com formação continuada efetiva na própria unidade escolar. No entanto, a gestão atual da SEDUC-MT insiste em trazer o que é de instância do particular para o público. Desprezando os profissionais que elaboraram, com muito maior seriedade e competência, materiais e diretrizes curriculares que englobam as nossas diversidades e apontam outra metodologia, outro processo constitutivo educacional,

considerando que os próprios professores que produziram os DRC-MT e os CP poderiam implementar os materiais produzidos para usar com os estudantes.

4.8 Os livros didáticos e as práticas translíngues

Com a proposta de discutir o conceito de translanguagem, considerando os preceitos teóricos da Análise de Discurso, por meio de artigos e livros de autores brasileiros e estrangeiros sobre a temática, nos envolvemos nas práticas multilíngues, pois, no Brasil, convive-se com o imaginário do monolinguismo, o que faz com que, segundo Krause-Lemke (2010, 2020), muitas ações, em diversas partes do país, ancoradas nos documentos orientadores de currículo, como a BNCC e os livros didáticos, estigmatizam ou ignoram o multilinguismo, reforçando a ideia do monolinguismo, tanto no que se refere a Língua Portuguesa quanto às línguas estrangeiras.

A autora afirma que esse funcionamento é “[...] resquício, portanto, das políticas públicas de branqueamento e repressão linguística que imperaram no Brasil” (Krause-Lemke, 2020, p. 2072). É certo que muitas línguas alóctones e autóctones se falam no Brasil e essas práticas languageiras chegam, nos espaços escolares, trazidas pelos indígenas, pelos quilombolas, por imigrantes, por refugiados que frequentam as escolas brasileiras e no contato dos povos nas fronteiras. Por mais que a legislação (Brasil, 2018) ignore este fato, a realidade insiste (resiste) em afirmá-la.

Assim, em sala de aula, nas práticas de linguagens diárias, temos as Línguas Espanhola (de imigração ou de ensino), Inglesa, Portuguesa, variedades indígenas e quilombolas e as dos refugiados haitianos, por exemplo, Língua Francesa ou Criolla.

Os livros didáticos de línguas estrangeiras ignoram esta realidade, esta multiplicidade de idiomas convivendo no dia a dia e tendem a manter movimentos didáticos disciplinares monolíngues. Os estudantes, cuja língua materna não é a Língua Portuguesa, aprendem a Língua Portuguesa e, no caso de falantes da Língua Espanhola, aprimoram seu idioma em escolas, poucas de Mato Grosso, cuja matriz disponibiliza este idioma. No entanto, a Língua Francesa e as variedades indígenas e quilombolas são silenciadas em sala de aula, tanto nas escolas urbanas quanto nas do campo.

Entendemos que o material didático distribuído pelo Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), ao não indicar, tanto no livro do aluno quanto no manual dos professores, essas possibilidades de abertura a outros idiomas em suas atividades e conteúdos,

está silenciando não somente a pluralidade de línguas presentes nas unidades escolares, mas também a possibilidade de o estudante aprofundar seu idioma com mais efetividade.

Quando as línguas estrangeiras são tratadas como algo sem importância, algo com que não vale a pena se preocupar, há a produção de um efeito de ignorância, de deixar de lado, de não trabalhar atividades que possam desenvolver competências, habilidades necessárias a cada fase de estudos dos estudantes. Se os documentos orientadores de currículo silenciam as línguas estrangeiras, os professores e demais profissionais das escolas fazem o mesmo.

Imerso na perspectiva que estamos trabalhando, analisar material didático pode soar contraditório, considerando que estamos afirmando que a translíngua, como a concebemos, é uma prática de linguagem que envolve múltiplas possibilidades de ação. Deste modo, que nuances buscamos nos livros didáticos que podem indicar práticas translíngues? Que aspectos devem ter esses materiais para que possam subsidiar práticas translíngues multidisciplinares?

Importante esclarecer que, mesmo que os componentes curriculares que elegemos para análise sejam da mesma área de conhecimento, ou seja, línguas, a BNCC (Brasil, 2018), ao nomear a área *Línguas e suas Tecnologias*, elegeu somente a Língua Portuguesa como componente curricular do Ensino Médio, dos 1º aos 3º anos, e retirou Arte, Educação Física e Língua Inglesa que havia posto na área *Línguas* no Ensino Fundamental. Deste modo, optamos por colocá-las separadamente, porque uma das hipóteses que buscamos é saber se há essa perspectiva interdisciplinar nos livros didáticos e, se ela existe, como está posta, como funciona na prática, na sala de aula, no dia a dia.

Foram analisados 43 livros didáticos entre livros de alunos e manuais de professores. Destes, 27 são de Língua Portuguesa; 5 de Língua Espanhola e 11 de Língua Inglesa. Abrangem um espaço temporal de 1996 a 2023, considerando os prazos do PNL D e que, em Mato Grosso, foram usados até 2021, pois, nos anos de 2022 e 2023, a SEDUC-MT optou por comprar material didático (apostilas) ao invés de aderir a distribuição dos livros didáticos PNL D.

É importante ressaltar que, quando o Decreto n. 9.099/2017 unifica as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, essa prática já vinha sendo desenvolvida desde o século XIX. Segundo Oliveira, Guimarães e Bomeny (1984), o livro didático, a princípio, era uma forma de aprimorar os escritos bíblicos, mas em 1847, “[...] passaram a assumir um papel de grande importância na aprendizagem [...]. Os primeiros [...], escritos sobretudo para os alunos das escolas de elite, procuram complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados” (Oliveira; Guimarães; Bomeny, 1984, p. 26).

Para que um livro didático fique disponível para análise nas escolas, antes houve uma equipe que os analisou e selecionou, relacionando as características deles num parecer que fica

sempre disponibilizado no *site* do INEP. Para a escolha do livro didático, as escolas precisam participar do Censo Escolar do INEP e aderir ao PNLD. Após análise e seleção pelos profissionais da escola, são elencados dos mais votados aos menos votados e, caso seja possível, o MEC em parceria com INEP e Correios, principalmente, realiza a aquisição e a distribuição desses livros, geralmente em outubro do ano anterior.

Ler esta variedade de livros didáticos de Línguas Espanhola, Inglesa e Portuguesa (colocamos em ordem alfabética, porque analisamos línguas estrangeiras e neste sentido não há uma hierarquia como impõem muitas vezes os orientadores de currículo) possibilitou ainda que observássemos o quanto a estética de apresentação dos livros didáticos são similares em todos os idiomas: apresentação; conheça seu livro; conteúdos ou sumário; unidades; referências ou bibliografia. Outro fator importante com o qual temos nos deparado é o caso dos compact discs (CD) que vêm anexados em muitos livros didáticos. Ocorre que muitas escolas não possuem mais os aparelhos que leem CD e, com isso, em muitos casos, os estudantes ficam sem ouvir os áudios, com menos oportunidades de ampliar seus conhecimentos. Estes CD não foram substituídos por *pen drives*, por exemplo. Nem os áudios disponibilizados para *download* para usos dos estudantes e dos professores.

É possível afirmar que na variedade de livros de estudantes analisados, para fins didáticos (para uso em sala de aula, na Educação Básica) não há nenhuma indicação para que o estudante comente, por exemplo, um certo conteúdo ou que aponte a diferença ou mudança que ocorreu em um idioma, que é um fenômeno que também ocorre nos demais. Ou seja, não há atividades que levem o estudante a pensar de forma mais ampla e abrangente.

Isso acontece porque as regras para apresentação dos livros didáticos do PNLD e a própria organização do mesmo, por seu autor ou autores, que não conhecem as propostas que serão apresentadas nos demais livros de uma mesma coleção, para ser mais específico, e em outras coleções. Há uma individualidade grande neste processo de construção e de análise dos livros didáticos. Os autores não conversam, não dialogam sobre os possíveis assuntos que poderiam discutir juntos com olhares diferentes, o que traria, para o estudante, uma possibilidade a mais de refletir a respeito de um problema, de uma situação, seja ela, política, social, econômica, cultural ou do âmbito da diversidade.

Já que os materiais didáticos não fazem esta relação entre os componentes curriculares, esta atitude fica a cargo dos professores e, pelo tempo, ler todos os livros didáticos de todos os anos nos quais atuam seria uma ação impossível, pois, dependendo do componente curricular, a atribuição do professor é de uma aula de 60 minutos por semana, por turma, e para fechar, por exemplo, as 20 horas em sala de aula (maioria dos professores efetivos em Mato Grosso)

teria de atribuir em 20 turmas e, no mínimo, entre 5 ou 6 anos diferentes. Por isso, a formação continuada na escola é linha que entrelaça esta rede em que os nós são os componentes curriculares e os vãos, entre estes nós, são as possibilidades, com seus silêncios e silenciamentos, com as interações, os planejamentos, as rupturas. É o espaço em que pode fazer sentido a aprendizagem de um estudante, considerando os saberes que traz consigo.

Os livros didáticos, assim como os Cadernos Pedagógicos, não devem ser pensados como fórmulas fechadas. Professores precisam planejar para que os estudantes possam ir além do que está proposto nos materiais curriculares. A formação continuada é fundamental. Essa transição de saberes, uso de livros didáticos ou cadernos pedagógicos-planejamentos-reorganização-outras atividades, não é automática. Os estudos, as reflexões e as possibilidades só aparecem quando professores conversam com outros professores, expõem suas dúvidas, suas certezas, seus planejamentos e, nestas condições de produção, imaginam novas possibilidades de ação. Atuam em sala de aula, reorganizam, refletem, replanejam suas práticas. Só assim, os materiais pedagógicos fazem sentidos aos professores e aos estudantes.

De novo voltamos para a nossa formação escolar. Orlandi (1987) já debatia, desde a década de 1970, a circularidade do discurso pedagógico. Para a autora, o discurso autoritário, o discurso de poder ou o discurso pedagógico (DP) é tal como ele se apresenta

[...] um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função (Orlandi, 1987, p. 28).

Deste modo, nos discursos dos livros didáticos, percebemos como a escola funciona. O autor do livro de História não faz menção ao livro de Geografia, porque ele também não sabe que livro é e nem que conteúdos os livros dos mesmos anos abordam. Não é critério do Ministério da Educação, pelas ações do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, que haja esse engajamento entre os livros didáticos. Os critérios para escolha dos livros são outros, diferentes dos que são trazidos pelo Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017:

Art. 10. A avaliação pedagógica dos materiais didáticos no âmbito do PNLD será coordenada pelo Ministério da Educação com base nos seguintes critérios, quando aplicáveis, sem prejuízo de outros que venham a ser previstos em edital:

- I - o respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação;
- II - a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- III - a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica;

- IV - a correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- V - a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;
- VI - a observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
- VII - a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; e
- VIII - a qualidade do texto e a adequação temática (Brasil, 2017).

A língua é uma ferramenta imperfeita, já afirmava Henry (1992), e essa imperfeição aparece nas falas dos sujeitos. “Falamos a “mesma” língua, mas falamos diferente”, observa Orlandi (2005, p. 30). Além disso, as mudanças numa mesma língua podem suscitar o aparecimento de outra. Assim, a autora, comparando a Língua Portuguesa falada na Europa e no Brasil, conclui que

[...] então, falamos decididamente a língua brasileira, pois é isto que atesta a materialidade lingüístico-histórica. Se, empiricamente, podemos dizer que as diferenças são algumas, de sotaque, de contornos sintáticos, de uma lista lexical, no entanto, do ponto de vista discursivo, no modo como a língua se historiciza, as diferenças são incomensuráveis: falamos diferente, produzimos diferentes discursividades (Orlandi, 2005, p. 30).

Fazendo uma análise histórica, Pêcheux (1990, p. 21), afirma que “As falas vernaculares se convertem em “línguas vulgares”, que são abandonadas ao povo – maneira de demarcar dirigentes e dirigidos. [...]. O latim [...] a “língua de madeira” da ideologia feudal, realizando ao mesmo tempo a comunicação e a não-comunicação”. No dizer de Sériot (2022, p. 1) “[...] a língua da mentira [...]”, ou no de Courtine (2003), a língua dura e hermética.

As línguas mudam sua estrutura interna, suas declinações, suas desinências e também o sentido de suas palavras em diferentes espaços e nas diferentes formações discursivas. Nos dias atuais, o uso da linguagem neutra é pauta em diversos setores: educacionais, econômicos, empresariais, mas foi no campo político que houve os debates mais acalorados.

O uso de *elu* para neutralizar o masculino *ele* e o feminino *ela*; o uso de *delu*, para neutralizar *dele* e *dela* e *todes*, para neutralizar *todos* e *todas* e seus singulares para designar pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais (LGBTQIAP+)¹⁹, que não se sentem incluídas em função dos gêneros masculino ou feminino usados, tem gerado discussões. “A língua [...] segue seu curso”, afirma Orlandi (2019a, p. 20). Se o neutro *todes* vai acontecer ou não, dependerá do uso do termo pelos falantes e do

¹⁹ Glossário Natura LGBTQIAP+: entenda o que é Queer, Intersexual, Gênero Fluido e Mais. 2019. Disponível em: <https://www.natura.com.br/blog/mais-natura/glossario-lgbt-entenda-o-que-e-queer-intersexual-genero-fluido-e-mais?gclid=EA1aIQobChMInNTCt5Wp_QIVM-VcCh0JMwWXEAAYAiAAEgK2bvD_BwE&gclsrc=aw.ds>. Acesso em: 16 out. 2023.

entendimento que passa a significar na mídia, no *marketing* das empresas, nas escolas, e, no posicionamento sobre o tema, pelo ordenamento jurídico brasileiro. Vemos aí um embate entre a língua de madeira e a língua de vento, principalmente, com ecos da língua de ferro.

A língua de madeira é a expressão da *língua real*, sem possibilidade de outra interpretação, não há dúvidas, nem ambiguidades. Cada palavra quer dizer exatamente o que exprime. É uma língua, segundo Dantas (2012, p. 28), “[...] administrativo-política [...] que adquire uma formalização, por uma necessidade da lógica de Estado, que é um sem-sentido para o indivíduo cotidiano [...]”. A língua de vento, por seu lado, desfaz tudo, desloca os sentidos, altera os conceitos, é uma língua que, instabilizando, joga com as possibilidades e não fixidez das regras, nas formações discursivas das quais participa.

Esta expressão *língua de vento*, segundo Pêcheux (1990, p. 24), “[...] evoca este discurso aparentemente sem propósito do “qualquer coisa”, que floresce hoje em nossas metrópoles. Imagem esclarecedora, com a condição de entender que este discurso do “qualquer coisa” não se alimenta justamente de “qualquer coisa””. Ou seja, é um discurso fabricado, elaborado com cuidado para dizer o que diz. Uma verdade sob suspeita, que vai minando a memória, a capacidade intelectual dos sujeitos, levando-os a pensar de uma forma e não de outra, maculando a verdade.

Courtine (2003) entende a língua de vento como flexível e fluida, porque vai mudando, conforme as pessoas passam a usar novos termos, novas nomenclaturas. Os sujeitos, nestes espaços de linguagem, vão produzindo narrativas e sentidos. Cada um com seu jeito, com seus conhecimentos, levando “[...] para a esquerda – ou para a direita – cada um dos pedaços” (Brust, 2015, p. 1228). Para Dantas (2012, p. 28), a língua de vento, é uma “[...] língua de equívocos, insinuante, com sentido subliminar, maleável conforme o sujeito”.

Essas transformações na maneira de se observar a língua ou as línguas não são novas. A sociedade muda numa velocidade incrível. Com o advento da *internet*, essa velocidade foi acelerada de modo quase insustentável. Estamos imersos em uma sociedade líquida, como afirma Bauman (2001). Assim, essas mudanças relativizam as aproximações entre línguas de madeira (da política, das leis), de vento (da mídia), de ferro (do império, das ditaduras) (Pêcheux, 1990). Pêcheux e Gadet (2004, p. 24) afirmam que “O imperialismo fala hoje a língua de ferro, mas aprendeu a torná-la tão leve quanto o vento”. Esse imperialismo ou a globalização ou a mundialização tem modificado a maneira de se relacionar socialmente dos povos e vem forçando uma relação comercial impositiva no uso de uma língua, neste caso, a Língua Inglesa.

Em relação a essas três línguas (de vento, de madeira e de ferro), Brust (2014, p. 49-50) explicita que

Compreender como funcionam, como se articulam, é também compreender o caráter dos processos ideológicos, com suas formações ideológicas e discursivas, pois nelas se tenta apagar o efeito ideológico e o que aparece é com um sentido já naturalizado, como se não houvesse outras possibilidades de interpretação/identificação/interpelação.

Os diferentes conceitos sobre línguas provocam diferentes efeitos de sentidos à medida que interpretamos sob seus aspectos. Cada uma traz consigo diferentes possibilidades de interpretação, de entendimento. A memória discursiva faz ecoar diferentes saberes e buscamos compreender, neste espaço entrelínguas, a translíngua. Nas respostas dos professores nas entrevistas, percebe-se que em alguns momentos esses conceitos sobre diferentes línguas aparecem, seja para indicar a correção de um exercício, seja para orientar os estudantes, seja para incentivá-los a ir mais longe.

Nas atividades cotidianas, a língua de madeira, e, às vezes, na mesma proporção, a de ferro, aparece quando o estudante, na escrita ou na oralidade, produz um enunciado que contraria a gramática, ou usa termos que nos dias atuais definimos como neutros e o professor ao observar esses pontos explica que é a escola que não permite que se fale ou escreva assim. As formações ideológicas do professor influenciando não só nas produções dos estudantes, mas também contribuindo para formar e firmar uma ideologia.

Quando falamos da análise dos livros didáticos e buscamos as Leis, os Decretos para comprovar o que estamos falando ou justificar, de alguma forma, o modo como a sociedade vai institucionalizando, vai engessando, amarrando produções e processos, objetivamos levar à compreensão de que, em muitos casos, estabilizar um sentido não serve para a língua, porque, como demonstram Pêcheux e Gadet (2004, p. 23), “A língua de madeira do direito, e da política se enrosca com a língua de vento da propaganda e a publicidade”, pois, enquanto a língua de madeira tenta enquadrar, a de vento, desfaz.

Uma maneira de apagar a realidade do pensamento dos sujeitos é fazendo com que eles se esqueçam do que aconteceu ou, trazer até eles, novas ideias inventadas para substituir ou, no mínimo, fazê-los duvidar do que realmente acontece, “[...] apagar os traços da memória e fazer desdobrarem-se as imaginações, de maneira que o pensável, o dizível e o visível acabam coincidindo [...]” (Pêcheux; Gadet, 2004, p. 116).

Nesses tempos de pandemia, professores, estudantes, gestores buscaram formas de atender as ações da instituição para que as aulas retornassem, de forma *online*, e que os

Estudantes pudessem ter acesso a conteúdos e estudassem um pouco pois, sozinhos, não conseguem seguir. Deste modo, os governos começaram a buscar plataformas educacionais que pudessem dar conta desta demanda.

Diferentes tipos de abordagens disciplinares (Santos; Sommerman, 2018), transdisciplinares (Santos; Sommerman, 2018), multidisciplinares (Pinto et al., 2020), interdisciplinares (Fazenda, 2001) são anunciadas em obras recentes, mas seus estudos já datam de mais de quatro décadas no Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como ficaram conhecidos, foram lançados pelo Ministério da Educação na década de 80, trazendo como orientação metodológica, trabalhos envolvendo práticas dis-, trans-, multi- e interdisciplinares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) opta pelo termo às vezes (3 aparições) interdisciplinar ou (4 aparições) interdiscursiva. O termo multidisciplinar não aparece e transdisciplinaridade aparece uma única vez em citação (Brasil, 2018, p. 479).

Interessa-nos observar a historicidade, os diferentes modos de formulação e circulação do termo translinguagem com o intento de compreender sua especificidade e sua discursividade. Pela análise dos efeitos de sentidos produzidos pelos estudantes e professores em seus enunciados, podemos observar que as práticas translíngues ocorrem de forma muito frágil e sem uma especificidade definida. Os estudantes, ao iniciarem o contato com línguas estrangeiras, produzem inserções de termos em sua língua materna e entre as línguas estrangeiras Espanhola e Inglesa, passando a significar os idiomas de outro modo, particularmente.

Os livros didáticos analisados, de modo geral, trazem muitas das características descritas acima. Mas não fazem relação entre os assuntos discutidos, nem entre os próprios livros da mesma coleção para os anos seguintes, do mesmo componente curricular, nem com os das outras línguas. Eternalizam-se as práticas monolíngues nos 43 livros didáticos analisados. Esta relação controversa entre o monolinguismo nos livros didáticos e o plurilinguismo dos estudantes em sala de aula precisa ser vista, mostrada, analisada, estudada. É necessário que se institua uma educação translíngue que possa servir de base para que estudantes e professores, e a própria instituição educacional, possam valer-se de conhecimentos múltiplos para aprimorarem suas identidades linguísticas.

CAPÍTULO V

O CURRÍCULO EM MATO GROSSO: O QUE DIZEM PROFESSORES E ESTUDANTES

O estado de Mato Grosso possui 141 municípios. Segundo dados de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),²⁰ Mato Grosso conta com um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (2019), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da ordem de 5,7, ficando em 11º lugar no *ranking* dos 26 estados e o Distrito Federal. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o índice é de 4,5, ficando em 13º. Em 2020, teve 477.717 mil estudantes matriculados no Ensino Fundamental e 140.030 no Ensino Médio, quando havia 25.597 professores no Ensino Fundamental e 11.290 no Ensino Médio.

A rede estadual de educação possui um total de 10.988 de professores efetivos, dos quais 310 são de Arte; 356, de Biologia; 620, de Ciências; 22, de Disciplinas Técnicas (Computação e Informática); 606, Educação Física; 137, Filosofia; 148, Física; 861, Geografia; 985, História; 94, Língua Espanhola; 01, Língua Francesa; 420, Língua Inglesa; 1.531, Língua Portuguesa; 1.467, Matemática; 240, Química; 126, Sociologia e 3.064, Pedagogos (Unidocência), conforme apontam as Listas de Classificação de inscritos para a atribuição em 2022, disponíveis no *site* da SEDUC-MT.²¹

A Figura 23 mostra, de modo mais específico, os quantitativos de profissionais por componente curricular. Também elencamos a quantidade de profissionais da Educação Básica lotados nas 20 escolas estaduais que estão em funcionamento no município de Sinop, pois analisaremos este material mais adiante.

²⁰ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. Panorama de Sinop-Educação. 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/sinop/panorama>>. Acesso em: 23 out. 2023.

²¹ Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/18047785-pas/pss-2022?ciclo=cv_servidor>. Acesso em: 23 out. 2023.

Figura 23: Professores efetivos por componente curricular. Mato Grosso, 2022.

Componente Curricular	Mato Grosso	Sinop
Arte	310	14
Biologia	356	13
Ciências	620	29
Disciplinas Técnicas	22	00
Educação Física	606	24
Filosofia	137	06
Física	148	04
Geografia	861	29
História	985	36
Língua Espanhola	94	05
Língua Francesa	01	00
Língua Inglesa	420	26
Língua Portuguesa	1.531	70
Matemática	1.467	70
Química	240	16
Sociologia	126	07
Unidocência	3.064	90

Fonte: Elaborada por Simone de Sousa Naedzold, 2023.

Com relação ao quantitativo de profissionais que realizaram o seletivo em 2021 e foram aprovados para trabalhar, de imediato, sob contratos temporários, ou seja, com prazo determinado, ou para compor cadastro de reserva, para os anos de 2022 e 2023, temos a relação abaixo de inscritos por Diretoria Regional de Educação (DRE). Na Figura 25, mostramos o quantitativo de professores para a área de Linguagens para os Ensinos Fundamental e Médio.

Figura 24: Professores interinos – Área de Linguagens, Mato Grosso, 2022.

DRE	Educação Física	Arte	Língua Portuguesa	Língua Inglesa	Língua Francesa	Língua Espanhola
Alta Floresta	48	14	75	18	00	03
Barra do Garças	89	10	164	25	00	09
Cáceres	90	16	189	39	00	15
Confresa	30	09	61	24	00	12
Cuiabá	498	204	638	144	00	79
Diamantino	73	17	120	38	00	09
Juara	19	14	36	07	00	01
Juína	45	16	113	23	00	10
Matupá	35	07	92	12	00	08
Pontes e Lacerda	40	11	126	29	00	06
Primavera do Leste	47	21	82	24	00	04
Rondonópolis	156	35	298	72	00	16
São Félix do Araguaia	11	00	16	06	00	02
Sinop	158	66	277	70	00	17
Tangará da Serra	83	29	173	47	00	17
	1.422	453	2.460	578	00	208

Fonte: Elaborada por Simone de Sousa Naedzold, 2023.

A rede estadual de educação de Mato Grosso tem, no ano de 2022, 94 professores efetivos de Língua Espanhola; 01 professor efetivo de Língua Francesa; 420 professores efetivos de Língua Inglesa; e 1.531 professores efetivos de Língua Portuguesa. Deste total de servidores efetivos, concursados para o cargo de professor, atuam no município de Sinop, na rede estadual de educação, 05 professores de Língua Espanhola; zero professores de Língua Francesa; 26 professores de Língua Inglesa e 70 professores de Língua Portuguesa, conforme podemos comprovar na Figura 23.

Temos, ainda, os servidores interinos, sujeitos a contratos temporários, que realizaram o seletivo para o estado de Mato Grosso, conforme relação na Figura 24: 208 professores de Língua Espanhola; zero professor de Língua Francesa; 578 professores de Língua Inglesa; e 2.460 professores de Língua Portuguesa. Deste total, estão sujeitos a contrato temporário, no município de Sinop, na rede estadual de educação, 17 professores de Língua Espanhola; zero professor de Língua Francesa; 70 professores de Língua Inglesa; e 277 professores de Língua Portuguesa.

Destacamos que temos mais profissionais que se candidatam a contratos temporários que efetivos, o que demonstra um desequilíbrio, considerando que esses contratos, em tese, seriam para substituir os efetivos, mas o que acontece é que estes profissionais atuam também em vagas livres, ou seja, sem ser em substituição a um servidor efetivo, vagas essas que deveriam ser preenchidas por concurso público.

A não realização de concursos públicos para provimentos de cargos livres é um indicativo de sucateamento da Educação Básica, pois sem os servidores efetivos, as escolas precisam lidar com uma rotatividade de servidores interinos muito grande, sem contar que muitos deles atribuem aulas em duas ou mais unidades escolares para poder ter subsídio suficiente para sustentar a si ou a família, considerando que, mesmo que tenham especializações, mestrados ou doutorados, a SEDUC-MT paga somente pela Graduação e não adianta ter cursos deste ou daquele componente curricular, o que vale mesmo é a prova do Instituto Selecon, este sim é que vai indicar os melhores profissionais (?).

Nas Escolas Estaduais Enio Pipino (Sinop, 2022a); São Vicente de Paula (Sinop, 2021); Professora Edeli Mantovani (Sinop, 2022b) e Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Benedito Santana da Silva Freire (Sinop, 2023), realizamos as entrevistas com professores e estudantes.

Na rede estadual de Mato Grosso, em 2023, há 344.022 estudantes matriculados. Em Sinop, temos 18.551 que frequentam as 20 escolas estaduais. Temos um total de 6.272 estudantes matriculados, em 2023, nas 4 escolas estaduais, *locus* da pesquisa. Destes, 3.961 são

estudantes de Línguas Espanhola e Inglesa; 2.006, de Língua Inglesa e 305, de Língua Espanhola. Mas, esse dado não é negativo, visto que o mais importante é que essas 4 unidades são resistência. Ou seja, somente elas, de 20 escolas estaduais possuem duas línguas estrangeiras em suas matrizes. As demais 16, somente Língua Inglesa. Considerando toda a conjuntura educacional, e, parafraseando mais uma vez Orlandi (1998c, p. 205), “Isso não é pouca coisa”.

Sinop, cidade situada a 500 km ao Norte da capital de Mato Grosso, Cuiabá, possui 20 escolas estaduais. Destas, 20 ofertam o Ensino Fundamental; 9, os Ensinos Fundamental e Médio; 16 atendem nos períodos matutino e vespertino e 4 nos períodos matutino, vespertino e noturno.

As quatro Escolas Estaduais selecionadas têm em comum, em suas matrizes, duas línguas estrangeiras: a Espanhola e a Inglesa e, em pelo menos uma de suas etapas, há estudantes que estão matriculados em turmas cujas matrizes oferecem as Línguas Espanhola e Inglesa. Assim, todos os professores que responderam as questões convivem com outros, no ambiente escolar, que estão relacionados a um desses dois idiomas ou convivem com estudantes que cursam línguas estrangeiras.

Sinop tem uma área territorial de 3.990.870km². Possuía uma população estimada de 148.960, em 2021, e que, em 2022, foi para 196.067 habitantes, segundo dados do IBGE. Além disso, em 2010, última análise da pesquisa censitária, havia um percentual de 98% na taxa de escolarização de 6 a 14 anos, ou seja, Ensino Fundamental. Em 2021, o IDEB, na Rede Pública, nos anos iniciais, foi de 5,6 e, nos anos finais, de 5,1.

O IDEB para Sinop, em 2021, no Ensino Fundamental, anos finais, foi de 5.0. Para o Ensino Médio, o índice não foi divulgado porque o número de participantes no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi insuficiente para gerar os resultados.

Considerando estes dados, as entrevistas foram feitas aos professores e estudantes das 4 escolas relacionadas acima que ofertam os três períodos: matutino, vespertino e noturno. Importante destacar que para que as entrevistas fossem realizadas, o projeto desta tese foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-MT) da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), na Plataforma Brasil. O CEP-MT emitiu o Parecer de aprovação n. 5472.369, em 15 de junho de 2022.

As 4 escolas destacadas são mantidas financeiramente pelo Governo do Estado através do Programa de Desenvolvimento Escolar (PDE) e pelos repasses para a Merenda Escolar e pelo Governo Federal, pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), por meio de repasses feitos em contas bancárias no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ) de cada instituição.

Abaixo, apresentamos a descrição das 4 escolas estaduais, sendo que a maioria das informações foi retirada dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) que as escolas, a cada ano, atualizam e inserem no Sistema Integrado de Gestão Escolar (Sigeduca), da SEDUC-MT.

5.1 Descrição geral das Escolas Estaduais nas quais foram realizadas as entrevistas

5.1.1 Escola Estadual Enio Pipino

A Escola Estadual Enio Pipino foi criada pelo Decreto-Lei n. 1.246, de 10 de agosto de 1981 e tem seu nome em homenagem ao colonizador Enio Pipino que veio para o Norte de Mato Grosso, nos meados dos anos 60, trazendo consigo a possibilidade de abrir cidades nesta parte do Brasil. Era um dos donos da Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná (SINOP), a sigla que dá nome a cidade de Sinop, MT. Observamos que o nome desta escola está relacionado com o poder político, econômico e social da época. Tantos que lutaram por uma educação de qualidade, trabalhando em lugares insalubres, recebendo salários miseráveis, demorando, às vezes, 8, 10 meses para receber poderiam ter sido homenageados, Mas estes nem sequer entraram para os livros da história. Perpetua-se o descaso pela educação ainda em nossos dias, principalmente, no que se refere a usurpação de direitos dos servidores públicos.

A Escola Estadual Enio Pipino, no período de sua criação, contava com 360 estudantes no Ensino Fundamental, distribuídos em 6 salas de aulas e uma dependência administrativa, sendo a segunda escola a ser criada no município de Sinop. Em 1984 foi ampliada somando 14 salas de aula, sendo elevada à condição de ofertar o Ensino Médio, em 1988, pelo Decreto-Lei n. 930. Atualmente conta com 15 salas de aula, uma biblioteca, uma quadra de esportes, um espaço cultural e outras dependências. (Sinop, 2022a). Foi credenciada pelo Decreto n. 218/2009, do CEE-MT, teve sua autorização efetivada pelo Ato de Renovação n. 327/2019 em vigor, com validade até 31/12/2023, também pelo CEE-MT.

A Escola Estadual Enio Pipino se localiza na região central da cidade de Sinop, e é uma das 9 escolas estaduais, dentre as 20 existentes no município, a ofertar o Ensino Médio²². Outra característica é que dentre as 20 escolas estaduais, somente 4 ofertam o período noturno e a Escola Estadual Enio Pipino é uma delas. Atende estudantes socioeconômicos estáveis e carentes e, nesta conjuntura, se depara dia a dia com os “[...] desafios sociais presentes em todos

²² Uma dessas escolas a ofertar o Ensino Médio localiza-se no que se delineou chamar na educação de ‘Escola do Campo’, atendendo estudantes de vários bairros que a ela se deslocam, inclusive, em ônibus escolares.

os espaços educacionais, [...] [que] ampliam ainda mais os desafios educacionais no processo de ensino/aprendizagem [...]" (Sinop, 2022a, p. 2).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) fala em metodologias, mas não especifica como essas metodologias são aplicadas em sala de aula. Esclarece apenas que "No ano letivo de 2022, orientamos e acompanhamos algumas experiências com metodologias ativas, onde o aluno é o ator principal de sua aprendizagem. Ainda estamos empenhados na realização destas atividades, mas já podemos verificar várias experiências positivas" (Sinop, 2022a, p. 9). No PPP, não há uma referência clara ao ensino de línguas nem se há estudantes dessa categoria, e se houver, não há uma orientação em como atender estudantes que possuem língua materna diferente da Língua Portuguesa.

Para os profissionais da escola que construíram o PPP (Sinop, 2022a), a educação inclusiva é uma maneira de lançar "[...] um olhar diferenciado às novas práticas culturais e para as políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de estudantes" (Sinop, 2022a, p. 10). Nesta instituição, a abordagem educacional é "[...] humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos [...] e atenta à diversidade [...], busca perceber e atender as necessidades educativas de todos os estudantes" (Sinop, 2022a, p. 10).

Os dados do PPP, do modo como estão postos, são impraticáveis e os professores não dão conta de resolver todos os desafios apresentados no dia a dia. A descrição da abordagem educacional do PPP da Escola Estadual Enio Pipino demonstra uma formação discursiva (reflexo da formação ideológica) que caracteriza a língua de madeira (Pêcheux, 1990), pois tem certos discursos (educação humanista, democrática, inclusiva, que respeite a diversidade) e certos objetivos (atender as necessidades educativas de todos os estudantes) que são repetidos, reproduzidos dos documentos orientadores de currículos que precisam estar no PPP para legitimarem a instituição e o ensino ministrado. Vemos aqui realizado um discurso característico de uma formação discursiva do estado que orienta e de certo modo exige que estes discursos pedagógicos circulares sejam reproduzidos em todos os PPP para que possam surtir os efeitos legais.

A distância entre o que é dito no PPP e a realidade dos estudantes aparece quando professores efetivos com uma aula por componente curricular possuem entre 35 e 40 estudantes em cada turma (20 turmas), (entre 700 e 800 estudantes por semana), e, com esta quantidade, é impossível perceber todas as individualidades, todas as necessidades educativas e pedagógicas que cada um deles tem. E, nesta conjuntura, o que é dito no PPP é impraticável.

5.1.2 Escola Estadual São Vicente de Paula

A Escola Estadual São Vicente de Paula foi construída porque as pessoas que habitavam o bairro São Cristóvão tinham interesse em proporcionar educação aos filhos em estabelecimento oficial, perto de suas casas. A princípio, a escola começou a funcionar como extensão da Escola Estadual Nilza de Oliveira Pipino, em 1986, sendo esta a primeira Escola de Sinop. Mas, em 1977, Vicente de Souza doa um terreno para a construção do primeiro espaço educacional que passou a ser chamado de ‘escolinha azul’. Mais tarde, a escola foi construída em outro endereço, sendo reconhecida como Unidade de Ensino pelo Decreto n. 2.312, de 03 de dezembro de 1986.

O nome da Escola Estadual São Vicente de Paula está relacionado com as famílias abastadas que tomaram a iniciativa de construir um espaço para que as crianças em idade escolar pudessem estudar. A nomeação não está ligada ao pedagógico nem aos representantes da educação, como era de se esperar. A escola está hoje com 46 anos de existência. Não é mais na mesma sala construída em 1977. A necessidade fez com que fosse construído um espaço bem maior para atender as demandas de estudantes em função do crescimento populacional de Sinop.

Segundo o PPP da escola

O nome da instituição foi escolhido, considerando o pedido do Sr. Vicente de Souza, doador do primeiro terreno, que se colocasse “Vicente” em sua homenagem. Em consenso decidiram que o nome seria o nome do santo “São Vicente de Paulo”. Devido a todas as escolas estaduais da época ter nome de mulher, a Irmã Editha sugeriu que se colocasse “Paula”, que estaria também tendo o mesmo nome de uma instituição de caridade. A escola passou a chamar-se Escola Estadual de 1º Grau “São Vicente de Paula”. A fundadora e primeira Diretora foi a Professora Gunda Becker Kirsch (Sinop, 2021, p. 4).

Os estudantes, a princípio, eram filhos de madeireiros, agricultores e pequenos sitiantes. Mais tarde, com a crise na atividade madeireira, a escola expande seu atendimento para estudantes de outros bairros e torna-se escola polo em 2011, com oferta somente do Ensino Médio. Em 2019, em função da demanda, passa a ofertar em suas matrizes a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2021, começa a atender, também na modalidade EJA, estudantes do Sistema Prisional.

A realidade socioeconômica dos estudantes, maioria jovens e adultos, é em função do mercado de trabalho que abrange mais de 4 horas diárias. Segundo o PPP (Sinop, 2021, p. 4-5), “A conciliação entre estudos e trabalho, na maioria das vezes, prejudica o desempenho

escolar, pois quando expostos a uma jornada de trabalho longa, deixam de se dedicar aos estudos, faltam às aulas e em alguns casos abandonam a escola para se dedicarem exclusivamente ao emprego”.

Para os profissionais da Escola Estadual São Vicente de Paula que elaboraram o PPP

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento dos educandos e na construção da cidadania. “[...] a atuação dos educadores influencia não apenas os alunos e suas famílias, mas também o bairro em que a escola se insere e a sociedade como um todo. [A escola] [...] procura aproximar-se da comunidade através de eventos, reuniões, assembleias, entre outros, buscando a participação efetiva dos pais na vida escolar dos filhos (Sinop, 2021, p. 5).

Os discursos pedagógicos reproduzidos no PPP são circulares, conforme entendimento de Orlandi (1987). Retratam o que precisa ser dito para ter legitimidade perante os órgãos oficiais como SEDUC-MT e CEE-MT e que, sem estas informações, seriam impedidos, inclusive de funcionar. A dinâmica de funcionamento no dia a dia das escolas impulsiona uma prática que nem sempre se reproduz nos documentos oficiais. Conflitos entre estudantes, problemas de ordem estrutural, dificuldades para encontrar professores que possam substituir servidores em licenças, dificuldades para encontrar horários para as reuniões em que a maioria possa estar presente e permanecer para se deliberar sobre algum assunto. Reunião com pais está cada vez mais difícil.

Em relação à formação continuada dos profissionais, o PPP explicita que ela deve dar-se “[...] no contexto educativo [...] numa contínua dinâmica de construção do desenvolvimento profissional. Isso a diferencia das concepções anteriores como “capacitação”, “treinamento”, “reciclagem” que limitavam o professor e sua capacidade de discussão e reflexão [...]” (Sinop, 2021, p. 8).

No PPP desta unidade escolar, observamos um discurso mais crítico em relação à formação de professores, pois há uma deriva para a diferenciação entre formação e capacitação. Estas palavras ‘capacitação’, ‘treinamento’, ‘reciclagem’, foram, durante muitos anos, usadas para se referirem a encontros formativos para professores, principalmente. Esta criticidade pode estar relacionada com a quantidade de profissionais que nesta escola atuavam e atuam ligados ao Sindicato dos trabalhadores e das trabalhadoras do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP-MT).

5.1.3 Escola Estadual Professora Edeli Mantovani

Escola Estadual Professora Edeli Mantovani foi criada pelo Decreto n. 2.679, de 11 de março de 2004. A Portaria n. 439, de 12, de setembro de 2019, do Conselho Estadual de Educação (CEE-MT), que concedeu autorização para que a escola ministrasse os Ensinos Fundamental e Médio Regular. Foi extensão da Escola Estadual Paulo Freire e da Escola Municipal União, atual Escola Municipal Rodrigo Damasceno. A partir de 2004, a Escola Estadual Professora Edeli Mantovani obteve sede própria.

Com base nos dados do questionário socioeconômico, aplicado aos estudantes e pais, os profissionais da escola, que elaboraram o PPP analisado, (Sinop, 2022b, p. 4), observaram [...] que a falta de acompanhamento e apoio familiar prejudicam a autoestima do aluno e conseqüentemente o seu desempenho na aprendizagem”, resultando em níveis elevados de reprovação dos estudantes do Ensino Médio.

É necessário observar, neste ponto, uma questão muito importante. A maioria dos estudantes desta unidade escolar é de baixa renda e vivem em situações sociais e econômicas precárias. Construir e manter autoestima está além das possibilidades deles e culpá-los por seu não rendimento e reprovação, é, no mínimo, desleal. As condições sociais, afetivas, econômicas interferem diretamente na aprendizagem e na produção de conhecimento. A não presença efetiva do estado gera conflito e dificulta ainda mais a situação das famílias em vulnerabilidade social. As políticas públicas de inclusão social nem sempre chegam nas comunidades em que estes estudantes residem, por serem bairros periféricos.

As famílias de muitos desses estudantes não têm as condições mínimas para apoiar e incentivar os estudos e, muitas vezes, a escola serve como espaço de proteção para que este estudante não fique na rua. A escola espera da família apoio e acompanhamento e a família, muitas vezes composta por mães ou avós, espera que a escola acolha e proteja seu filho durante estas 5 horas diárias.

Nesta conjuntura, o olhar da escola deveria voltar-se para práticas educacionais que, mesmo com as dificuldades enfrentadas, que levem os estudantes a compreender sua real situação e, dentro das possibilidades, melhorar a realidade da família.

As informações do PPP da unidade escolar unificam uma falta, um silenciamento das reais condições dos estudantes. Não se fala do que realmente acontece, das condições domésticas e sociais que influenciam as atitudes dos sujeitos. Por mais que sejam realidades diferentes, cada instituição tenta enquadrar numa normativa que não dá conta de abranger estas realidades. Aqui, a metáfora da rede se concretiza (Leandro-Ferreira, 2005). Os vãos das malhas

(realidades dos estudantes) são muito maiores que os nós das normativas (PPP). Este descompasso aparece nos conflitos entre estudantes, na não aprendizagem e nos índices de reprovação.

Essa é uma realidade presente também nas Escolas Estaduais Enio Pipino e São Vicente de Paula. Além disso, na Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, compreende-se que “O grande fluxo de informações é de domínio público, porém pela baixa renda dos responsáveis o acesso à internet fica comprometido em grande parte dos domicílios, sendo a escola o espaço privilegiado de livre acesso para o aluno desenvolver suas pesquisas, trabalhos e se informar” (Sinop, 2022b, p. 5).

Esse acesso à internet nesta escola é um diferencial para os estudantes. Por já ter oferecido educação profissional, teve instalado em suas dependências laboratórios de aprendizagem de componentes curriculares técnicos e de Formação Geral Básica. Por isso, a referência a acesso à internet. Não que as outras unidades não possuam redes de internet para os estudantes, possuem, mas em menos espaços para uso na unidade. Nas outras unidades, o acesso fica restrito ao período de aulas, na Escola Estadual Professora Edeli Mantovani pode-se acessar fora do período de estudo.

Uma informação que serve para todas as instituições é quanto as idades para matrícula. Assim, para o “[...] I) Ensino Fundamental, 3º Ciclo, 7º ano 12 anos de idade; 8º ano 13 anos de idade; 9º ano 14 anos de idade; II) Ensino médio, 15 anos de idade; III) EJA, I Segmento e II Segmento 15 anos; IV) EJA Ensino Médio, 18 anos” (Sinop, 2022b, p. 10).

5.1.4 Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Benedito Santana da Silva Freire

A Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Benedito Santana da Silva Freire foi criada em 2021, através do Decreto n. 790, de 18 de janeiro de 2021. Segundo o PPP,

O nome da escola é uma homenagem ao advogado, professor e poeta [matogrossense] Benedito Santana da Silva Freire, conhecido como o Silva Freire, dedicou mais de 15 anos de sua vida ao magistério, exercendo a cátedra de Professor Fundador Titular da Faculdade de Direito, junto à Universidade Federal de Mato Grosso. Foi Presidente da Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional de Mato Grosso, no Biênio 1985 a 1987 e membro da Academia Matogrossense de Letras (AML), ocupando a cadeira 38. Silva Freire nasceu em Mimoso, distrito do município de Santo Antônio do Leverger, em 20 de setembro de 1928, e faleceu em Cuiabá MT, em 11 de agosto de 1991. Entre suas principais obras estão: Meu Chão; Pássaro Implume; As Redes; Os

Meninos de São Benedito; Águas de Visitação e Trilogia Cuiabana (Sinop, 2023, p. 2).

Esta Escola foi credenciada, em 2022, para a oferta da Educação Básica, através do Processo n. 748/2021/SIPE-CEE/MT e do Parecer CEB/CEE/MT n. 258, aprovado em 26 de julho de 2022, a partir de 01/01/2022. (SINOP, 2023). De acordo com o PPP, a escola possui 1.103 estudantes matriculados e destes 891 são do período diurno e 212 estudam no período noturno. (Sinop, 2023, p. 3).

No mesmo espaço físico, anteriormente funcionava o Centro de Educação de Jovens e Adultos Benedito Santana da Silva Freire que foi fechada pela SEDUC-MT e antes deste, funcionava a Escola Estadual Osvaldo Paula, também fechada. Cada gestor da SEDUC-MT segue uma moda. Antes eram os Centros de EJA, criados em várias cidades, agora são as Escolas Estaduais de Desenvolvimento Integral da Educação Básica (EEDIEB). O sistema educacional não se mexe sem motivação. No entanto, esta mudança de instituições, com a manutenção da mesma estrutura física, vai aparecer nos dados de MT como nova escola criada, o que de fato é verdade, mas não haverá prédio construído para abrigá-la, o que geralmente acontece. As informações, neste caso, mascaram a verdade. É uma forma de movimentar o sistema, ou melhor, é uma forma de fazer os profissionais das escolas, principalmente gestores, trabalharem no processo de extinção de uma unidade escolar e de criação de outra. A realidade é que a SEDUC-MT pouco ou nada contribui. A não ser com finalização dos processos com a publicação no Diário Oficial: escola extinta; escola criada.

A cada nova instituição criada no mesmo espaço físico, as condições de elaboração do PPP também mudam, e são essas condições de produção que propiciam mudanças, pois o PPP é construído com as contribuições de servidores que estão lotados na unidade.

No PPP desta unidade, busca-se enquadrar o perfil de saída dos estudantes às competências elencadas nos DRC-MT e na BNCC, ou seja, que, ao final da Educação Básica, os estudantes sejam capazes de construir

[...] uma sociedade justa, participativa e unida, onde todos possam exercer a sua cidadania com senso crítico democrático e com consciência política. Um ser humano que se aproprie das informações para que não se deixe manipular, que possa ser atuante, protagonista, participando das mudanças que ocorrem no seu bairro, na sua cidade e contribuinte efetivo nas mudanças definitivas do futuro do país. Cidadãos com valores morais, senso de justiça, humanitário, consciente dos seus direitos e deveres, ostenta a bandeira do respeito ao próximo e ao meio ambiente, entendendo que os recursos naturais podem ser esgotáveis se os utilizar de forma imprópria, de modo a preservá-lo para as futuras gerações (Sinop, 2023, p. 3).

Aqui vemos uma diferenciação em relação aos outros PPP analisados. Por ter sido criada em 2021, está realizando os ajustes necessários para poder matricular os estudantes que preenchem os requisitos das matrizes delimitadas pela SEDUC-MT para as EEDIEB. Promover uma educação que tenha como alicerce a construção de uma sociedade ‘justa’, ‘participativa’, ‘unida’,

A educação integral na perspectiva que Mato Grosso trabalha não é de aumento de carga horária, e, sim, atendimento diferenciado ao estudante. Segundo a Revista Educação 10 anos (Mato Grosso, 2023, p. 19), a organização da educação integral é entendida em função da “[...] formação integral dos estudantes, isto é, o desenvolvimento amplo das competências necessárias para a superação dos desafios da sociedade contemporânea. Desta maneira, o estudante é colocado como protagonista e a comunidade escolar deve ser engajada no projeto”.

Para a Revista Educação 10 anos (Mato Grosso, 2023), é preciso trabalhar todas as fases da educação formal e, para além, o desenvolvimento socioemocional, ou seja, a aprendizagem do estudante de forma integral e não a carga horária diferenciada. Salienta-se que a matriz da EEDIEB é igual a das outras unidades escolares.

Sendo estruturada pelas novas diretrizes educacionais, a EEDIEB busca formar, como perfil de saída dos estudantes da Educação Básica, sujeitos capazes de participarem das mudanças sociais, sendo protagonistas, sem se deixar manipular e agindo com senso de justiça e conscientes de seus direitos e deveres, buscando respeitar a todos e usufruindo dos bens ambientais com consciência para que os recursos não se esgotem.

A circularidade do discurso pedagógico mantém-se. O discurso de transformar o estudante em protagonista de seu aprendizado não é novo. Trabalhar as competências socioemocionais, os Projetos de Vida e os Itinerários Formativos são as orientações que a BNCC explicita para o Ensino Médio (Brasil, 2018). Ou seja, não há nada de novo. Apenas um discurso em repetição, com nova roupagem.

E, nesta conjuntura, então, a circularidade de mantém quando a escola afirma que tem como função social buscar formar cidadãos que possam agir de forma democrática e flexível, respeitando as pessoas e buscando transformar a realidade para que todas as pessoas possam viver bem. Para isso, a escola precisa possibilitar, por meio de metodologias e ações educativas, que “[...] o aluno ao participar de estudos, discussões e debates [...] possa resgatar valores que fazem parte de sua formação. [...] O currículo deve complementar as diversidades e necessidades dos alunos com perspectivas de atender todos os alunos de forma inclusiva” (Sinop, 2023, p. 3), como se esta perspectiva fosse somente para a EEDIEB.

Os órgãos responsáveis pela formação continuada na rede estadual, no caso a SEDUC-MT e as 15 Diretorias Regionais de Educação, mudaram a forma de atender os professores e demais servidores nestes anos de pandemia da Covid-19. Ou seja, começaram a implantar e implementar uma “[...] formação continuada, fundamentada no ensino on-line e desenvolvida em ferramentas educacionais colaborativas [...]”. (Sinop, 2023, p. 6). Assim, notaram, em função da pandemia, que esta forma de encontros, com uso de plataformas digitais, permitiu que os profissionais continuassem seu processo de aprendizado, de formação pedagógica e também aprimorou as capacidades com as ferramentas digitais. Para os profissionais desta Escola Estadual que contribuíram na elaboração do PPP, “[...] a utilização de tecnologias digitais colaborativas na formação continuada de professores, usada para o aprimoramento e a melhoria da qualidade profissional, trouxe como resultado/consequência a qualidade do ensino da matemática e língua portuguesa” (Sinop, 2023, p. 6).

Tanto quando ainda era o Centro de Educação de Jovens e Adultos e agora sendo EEDIEB, a prática pedagógica inclusiva é um destaque especial, pois

[...] o aluno recebe atendimento individualizado no contra turno com a profissional efetivo da área de linguagem, e, em sala de aula, recebe uma atenção diferenciada por parte do professor. Todos os profissionais, alunos e equipe gestora respeitam o fato de que cada aluno necessita de um tempo diferente para aprender. [...] São utilizados métodos diversificados que visam facilitar o processo de ensino-aprendizagem de modo a contemplar toda a diversidade. Embora haja a sala de recurso devido a demanda atendida é necessário interprete de LIBRAS (Sinop, 2023, p. 10).

Educação especial, inclusiva, que respeite os ritmos e as dificuldades de aprendizagem de cada estudante é, sem dúvida, um dos desafios mais complexos que está em processo nas escolas. Ter profissionais que atendam estes estudantes é primordial para que possam construir conhecimento e desenvolver suas capacidades, nos limites que lhes são possíveis.

5.2 Apresentação das questões e análise dos dados das entrevistas

Apresentamos os dados colhidos nas entrevistas com professores e estudantes da Educação Básica de Sinop, Mato Grosso.

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre do ano de 2023. Houve quem quisesse responder pelo formulário *Google Forms* ou pela forma impressa. As questões estão relacionadas no Apêndice I desta pesquisa. P1, P2, P3, P4 e P5 são as indicações de respostas de professores. O que aparece em *itálico* é a resposta de cada professor. Observamos que as

respostas não foram alteradas e nem as palavras modificadas. Ou seja, usamos a resposta na íntegra da forma como o professor respondeu.

5.2.1 Questões para os professores

Pedimos aos professores que contassem um pouco sobre a relação professor-estudantes nas aulas de língua estrangeira (LE). Recebemos a seguinte resposta de P1. *Os alunos interagem pouco devido à desnível de conhecimento, pouca motivação para aprender e creio que falta de contexto de utilização da segunda Língua.*

P1 é professor há 30 anos e é doutor em educação atuando com Língua Portuguesa. Para este professor *Os alunos interagem pouco devido à desnível de conhecimento.* Essa desigualdade nos conhecimentos dos estudantes é um dos grandes problemas que o professor de LE enfrenta em sala de aula, uma vez que, em uma mesma turma, muitas vezes, pode haver 2 ou 3 estudantes com muito conhecimento em Língua Portuguesa, por exemplo, mas há muitos que, mesmo no Ensino Médio, depois de 8 anos de estudos, ainda escrevem em desacordo com as normas gramaticais vigentes, levando essa escrita para a Língua Estrangeira.

Neste aspecto, podemos entender, com Heredia (1989, p. 201) que a língua materna pode funcionar “[...] como um obstáculo, uma fonte de dificuldade, de erros e enganos”. Ou vê-la como Celada (2002, p. 177), para quem essas escritas são “[...] pistas que possibilitam a passagem para outro nível de análise”. A essas autoras acrescentamos que o problema não é o de o estudante fazer inserção de uma palavra da língua materna nas línguas estrangeiras que está aprendendo, mas a dificuldade encontra-se no interior da própria língua materna. Contudo, como a prática translíngua é, como o próprio nome diz, uma prática, é possível a intervenção do professor tanto nos processos apresentados na língua materna, como nas línguas estrangeiras.

Nestas condições de produção, coadunamos com a afirmação de Orlandi (1998c, p. 205) “[...] quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na constituição de sua identidade. “Isso não é pouca coisa””. Esta correção, quando feita discursivamente, considerando, por exemplo, a de ‘separar’ de forma incorreta uma palavra numa redação oficial; colocar ‘n’ antes de ‘p’ ou ‘b’ que são erros recorrentes no Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. Importante observar que ao se corrigir discursivamente, corrige-se o erro e não a pessoa que realizou a produção textual. Esse processo pode ser um grande diferencial na didática e na metodologia em sala. Estudantes são mais dispostos quando confiam no professor e sabem que, se eles erram,

o professor não vai zoar deles e nem expor seus erros aos demais. Isso abre uma porta para a aprendizagem, para a construção de conhecimento e de laços de confiança.

P1 fala também na pouca *motivação para aprender* que os estudantes apresentam. P1 afirma que para aprender é preciso ter motivação. No nosso entendimento, não é a motivação que faz com que os estudantes aprendam. É preciso dar sustentação para que as condições materiais de produção de conhecimento dos estudantes sejam efetivadas. Apresentar atividades com metodologias e didáticas diferenciadas, que possam proporcionar aos estudantes a busca pelo aprender para que eles sejam sujeitos do seu próprio conhecimento. Isso se estende ao ensino de LE.

Apresentar aos estudantes condições para que possam seguir seus estudos e aprimorar as capacidades de linguagem construídas ao longo dos anos é um processo longo e necessário. Em relação ao ensino de LE, as unidades escolares, os gestores e os professores precisam estar alinhados para que as atividades que se desenvolvem em sala de aula e na unidade como um todo, façam sentido para a escola e os estudantes.

Dizeres sobre as LE, por exemplo, têm circulado nos ambientes educacionais. Os estudantes falam que LE podem ser difíceis ou fáceis de aprender e, por um motivo ou por outro, limitam suas possibilidades de estudo.

Esse fato é constatado nas pesquisas de Zolin-Vesz (2013) e Souza (2005). Se o estudante compreende – e há uma cultura de fazer esses falares chegarem até os jovens que estão na escola pública – que a Língua Inglesa é uma língua ruim (Souza, 2005) ou que a Língua Espanhola é uma língua fácil (Celada, 2002), os dois relatos desmotivam a aprendizagem, primeiro porque não há outra língua estrangeira sendo ofertada na matriz da escola e, segundo, porque o estudante precisa passar por estas línguas oferecidas para poder avançar para o ano seguinte em seus estudos.

Precisamos, neste caso, como afirma Orlandi (2015a, p. 59), atravessar “[...] o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito”. A Língua Espanhola ou qualquer outra língua estrangeira não é uma “[...] língua **auxiliar** ou **instrumental**”, como afirma Celada (2002, p. 33, grifo da autora), ela é importante na constituição da identidade dos estudantes na posição-sujeito translíngua.

A posição-sujeito translíngua, como dito anteriormente, indica que o estudante ao aprender línguas estrangeiras consegue identificar traços de outras línguas no seu fazer, no seu falar, na sua escrita e esses traços fazem sentido, porque ele sabe que é processo de transição de aprendizagem do ensino baseado em tradução para a prática translíngua. O funcionamento discursivo das produções dos sujeitos é que faz com que cada análise seja diferente e única.

A falta de contexto de utilização da segunda Língua, de que nos fala P1, é um entrave muito grande. Se os professores de línguas estrangeiras não falam a língua estrangeira em sala, os estudantes não se sentem responsáveis nem incentivados a falar. O não saber sobre a história, a cultura, a economia e a diversidade que o país que fala determinada língua tem, também diminui a vontade dos estudantes em se aplicarem mais. Mas essa é uma situação que pode ser minimizada se o professor que se atenta a isso traz essas possibilidades e as apresenta aos estudantes. Daí a importância da formação continuada feita na escola por profissionais que acompanham o dia a dia das salas de aulas e das ações que nela se desenvolvem.

Não podemos parar nos dados das pesquisas de Zolin-Vesz (2013, p. 57) quando este afirma que “[...] na escola pública, não se aprendem línguas estrangeiras ou se aprende tão só o básico [...]”. Essa é uma premissa que não nos cabe como professor, pois é preciso questionar e intervir nos porquês do não aprendizado. É necessário detectar as causas da aparente aversão pela LE e avançar para conhecimentos mais profundos, compreendendo e fazendo compreender que a prática translíngue pode ser aprendida, desenvolvida.

Os estudantes em sala de aula esperam por isso: aprender a se comunicar com certa desenvoltura em língua estrangeira, e mesmo que alguns assim não pensem, não podemos negar isso a eles. Nas respostas às questões apresentadas para professores e estudantes, maioria entende que processos translinguageiros são frequentes em sala de aula e cada um tem reações diferentes. Seja por um chiste ou um equívoco no início da aprendizagem considerando principalmente as palavras que são muito parecidos em dois ou três idiomas com sentidos muito similares como *translate* (Língua Inglesa), *traducir* (Língua Espanhola) ou *traduzir* (Língua Portuguesa) vira *transleitar*.

Aqui observamos uma questão da ordem da língua em sua materialidade fazendo efeito no sujeito. Não se trata de motivação, mas de processo de relações que se torna possível porque o estudante está exposto a línguas estrangeiras diferentes e, nesta posição-sujeito, consegue identificar traços de outras línguas e adequá-los à sua prática linguística. Os estudantes acabam levando palavras como esta da oralidade, da brincadeira, das piadas, para a escrita, porque para eles faz sentido.

As práticas translíngues envolvem articulações em sala de aula que, muitas vezes, não resultam de prática real porque muitos professores ainda tendem a orientar a não mistura de línguas, a pedir para o estudante *limpar o texto* de marcas de outros idiomas, mesmo quando a palavra escrita não existe, mas a escrita faz muito sentido, nas condições de produção do momento. Um professor que conhece sobre translinguagem sabe que esta mistura de línguas fortalece a aprendizagem e faz diferença nos demais processos de produção dos estudantes.

Observa-se que a formação continuada na escola é um diferencial para orientações sobre as práticas translíngues e muitas outras.

P2 é professor há 26 anos e é especialista e atua com Língua Inglesa, e, ao se referir sobre a relação professor-estudante, nas aulas de língua estrangeira, respondeu: *Interação no diálogo e escrita*. Para nós da AD trata-se da relação entre sujeito e é fundamental, uma vez que a oralidade e escrita são práticas que permeiam sempre a práxis dos professores. O professor consegue, quando há uma boa relação com os estudantes, promover uma “[...] formação para um conhecimento real em que o sujeito do conhecimento ganhe independência e capacidade de escolha, desenvolvendo não só a ciência, a técnica, mas também a sensibilidade, a iniciativa, a inventividade” (Orlandi, 2018, p. 220).

Na oralidade, as falas são fluidas, e, muitas vezes, a maneira de se pronunciar uma palavra, a interpretação dela é desfeita em segundos. Na escrita é diferente, pois, no dizer de Orlandi (2021a, p. 05) “A escrita se constitui em processo de metáfora. Produz-se por um deslocamento simbólico, na sua materialidade. Deslizamento técnico de uma matéria em outra: do som em letra, da letra em texto”, metáfora no sentido de uma palavra por outra, ou seja, na hora de escrever, a própria percepção mental vai escolhendo a palavra que o sujeito elege como a mais específica para certo espaço e assunto.

Porém, também há momentos em que pensamos uma coisa e escrevemos outra, ou escrevemos de outra forma, ou escrevemos a palavra numa língua diferente, e esse funcionamento não é tomado por nós como erro, mas como processo, pois é a prática do estudante na posição-sujeito translíngue funcionando. Refletir junto ao estudante sobre o texto produzido, pensar nas palavras que foram escritas e naquelas que foram silenciadas no processo de seleção, entender os sentidos produzidos quando lemos em voz alta para diferentes pessoas em diferentes momentos. Proporcionar momentos para que o estudante leia o texto em língua estrangeira produzido. Mesmo quando temos de 30 a 40 estudantes por turma e 20 turmas por semana, ainda assim, é possível intervir na aprendizagem com qualidade.

P3 respondeu que, na relação professor-estudantes, a *interação é tranquila*, pois, *Os alunos (boa parte, claro) adoram aprender um novo idioma e desenvolvem com facilidade as habilidades linguísticas*. Aqui vemos uma quebra, uma falha no discurso corrente sobre aprendizagem de língua estrangeira quando P3 afirma que *Os alunos (boa parte, claro) adoram aprender um novo idioma*. A facilidade encontrada por este professor para ter estudantes ‘motivados’ chama a atenção, pois é o único que afirma isso de todos os pesquisados.

A maior parte dos professores, em suas respostas, se inscrevem na formação discursiva do desagrado dos estudantes com línguas estrangeiras e atribuem esta fala de interesse à

motivação. No entanto, pelas condições sociais, econômicas em que os estudantes vivem, falar em aprender duas ou mais línguas estrangeiras soa como um sonho distante, que convive com a falta de perspectiva para dias melhores. Dar condições para que eles aprendam é *conditio sine qua non* para que cheguem na escola todos os dias.

Observa-se que, na afirmação de P3, o discurso foge da estrutura da ideologia dominante – de que Língua Inglesa é ruim, difícil e de que a Língua Espanhola é fácil – e esta resposta faz funcionar outra possibilidade: a de aprendizagem, a de se ter na Educação Básica estudantes que gostam de estudar línguas estrangeiras. Experiências como esta podem ser socializadas nos encontros de formação continuada para que os demais profissionais possam compreender a maneira como o professor P3 atua e adaptar algumas ações em seus planejamentos.

Ter uma relação favorável com as línguas estrangeiras, estar em contato com outros idiomas, faz parte do nosso dia a dia. Nas escolas públicas é primordial que os estudantes e os professores se inscrevam em situações que envolvam outras línguas. P3 é mestre e atua há 3 anos com estudantes, sendo possível que seu processo de formação continuada, em nível de *stricto sensu*, seja um caminho para o desenvolvimento de práticas translíngues e para que haja mudanças de perspectivas em sala de aula com relação à aprendizagem dos estudantes. As afirmações de P3 estão na contramão da ideologia dominante. Encontramos em suas palavras os fundamentos da resistência. É preciso saber resistir. Formação continuada na escola é uma forma de resistência. É força que se estabelece e que provoca mudanças. P3 afirma que os estudantes adoram aprender línguas estrangeiras porque suas práticas em sala de aula indicam essa possibilidade, esse caminho. É aí um espaço no qual ela pode se mexer e, assim, fazer com que os estudantes se sintam preparados para se movimentarem também.

P3 afirma, ainda, que os estudantes *desenvolvem com facilidade as habilidades linguísticas* e na realidade é isso mesmo. É no corpo a corpo com a linguagem que estudantes, na posição-sujeito translíngue, aprendem mais, com mais qualidade. Não podemos nos esquecer dos parênteses (*boa parte, claro*), pois os estudantes que não acompanham com desenvoltura as atividades não podem ser negligenciados. Talvez sejam os que mais precisam de atenção. As ações didáticas também devem incidir sobre eles, fazendo-os despertar da condição de não aprendente para a condição de aprendiz.

Parafraseando um provérbio africano – ‘É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança’, podemos dizer, nestas circunstâncias, que ‘É preciso uma escola inteira para alfabetizar uma criança’, para envolve-la, para fazê-la crescer em conhecimento e educação. Nessas condições, a ação de coordenadores e dos professores de outros componentes

curriculares, de outras áreas, inclusive, é também necessária. Essa articulação entre professores e áreas é tarefa de todos. Nessa direção, o que se coloca novamente em movimento é a necessidade da formação continuada na escola como caminho para a qualidade na formação dos profissionais e dos estudantes.

P4 é professor há 10 anos e especialista e atua com Língua Espanhola e, sobre a relação professor-estudantes nas aulas de língua estrangeira, afirma que *Os alunos apresentam bastante dificuldades, principalmente de interpretação de texto*. Os estudantes apresentam dificuldades nas aulas de línguas estrangeiras, *principalmente de interpretação de texto*. Interpretação. Se a referência aqui é interpretação de texto já escrito que os professores entregam aos estudantes para que leiam e interpretem sozinhos, de forma oral ou escrita, ou ainda que respondam questões a respeito, temos uma questão.

Se, por outro lado, os estudantes e professores têm o hábito de interpretar em conjunto o que produzem, temos outro modo de fazer pedagógico. Como já afirmado antes, nós somos sujeitos intérpretes. Interpretamos o tempo todo e de modo distinto, cada um ao seu modo, porque, na Análise de Discurso, não existe sentido literal, pois somos efeito de uma dada ideologia. Nesse entendimento, os textos são instáveis, assim como a escrita e a leitura, pois é o modo como a historicidade interpela cada sujeito que se constitui como a própria maneira como o sentido se estabelece, assim, somos seres simbólicos, históricos e somos instados a interpretar, afirma (Orlandi, 2020a).

Os dizeres, sejam eles escritos ou oralizados, são efeitos de sentidos que marcam o sujeito que diz, dependendo das condições de produção. Dizeres também são pistas que professores e estudantes seguem para poder compreender uma leitura, um texto, uma frase e relacionar com a exterioridade. Os sentidos produzidos têm a ver com o que está escrito, mas também com o que é dito em outros lugares e com o não-dito. Ou ainda com o que poderia ter sido dito e foi silenciado. Quando escrevemos, falamos, assim, selecionamos dentre muitas falas o nosso dizer e silenciemos outras coisas que poderiam ser ditas, mas não foram. Nas palavras de Orlandi (2015a, p. 28), “[...] as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele”. Deste modo, os estudantes na posição-sujeito translíngues são instados a interpretar, a mostrar o seu dizer e também a silenciar tantas outras paráfrases.

P5, que é professor há 17 anos, possui Graduação e atua com Língua Espanhola, também sobre a relação professor-estudantes nas aulas de língua estrangeira, responde: *Entusiasmo, curiosos, empolgados e por conhecer um pouco sobre alguns países hispanohablante em especial os da América do Sul*. É possível inferir que se trata de um professor de Língua Espanhola. P5 afirma que os estudantes têm curiosidades em conhecer

países da América do Sul e esse dizer se produz como um efeito resultante da práxis, da sua didática, das suas metodologias, enfim, da sua formação, pois o interesse dos estudantes tem relação direta com a motivação do professor.

Pedimos também que os professores nos informassem com quais idiomas seus estudantes semanalmente têm contato. P1 declarou que *Inglês e Espanhol*; P2, *Espanhol e inglês*; P3, *Inglês*; P4, *Português, inglês e espanhol* e P5, *Português, Espanhol e Inglês*. Observamos que são 5 respostas distintas, por mais que haja semelhanças nas línguas indicadas. A ordem de P1 e P2 é contrária, mas isso não é trivial, pois quem é analista de discurso sabe que esse funcionamento pode indicar a ordem de importância que as línguas podem ter, tanto para o professor quanto para os estudantes. Os professores de Língua Espanhola somos em número menores em todas as unidades escolares.

Na Figura 23 (p. 192 desta tese), temos exposto o quantitativo de professores efetivos na Rede Estadual. Nela vemos que existem 94 professores efetivos de Língua Espanhola no Estado de Mato Grosso e apenas 5 em Sinop; já em relação a Língua Inglesa, as quantidades são bem diferentes. 420 professores efetivos de Língua Inglesa no Estado e 26 profissionais em Sinop.

Na Figura 24 (p. 192 desta tese), podemos ver essa diferença na quantidade de professores de Línguas Espanhola e Inglesa na Rede Estadual por DRE. No Estado de Mato Grosso, temos 578 professores que se inscreveram para contratos temporários de Língua Inglesa e 208 professores de Língua Espanhola. Em Sinop, por exemplo, temos 70 professores de Língua Inglesa e somente 17 de Língua Espanhola, tratando-se da menor quantidade por componente curricular. A exceção de Língua Francesa que não temos nenhum professor que tenha feito o seletivo no Estado.

Essa diferença marca muitas situações que não estão descritas aqui. Podemos citar a formação universitária, ou seja, as Universidades do Estado de Mato Grosso não estão formando professores de Língua Espanhola, mas de Língua Inglesa. É possível inferir que as IES estão atendendo políticas públicas que privilegiam a Língua Inglesa, no entanto, por ser cidade de fronteira com país hispanohablante, a Língua Espanhola deveria estar inserida na matriz do curso de Letras. Então, quando numa relação, vem a Língua Espanhola antes da Inglesa, temos muitos gestos de interpretação nesta ordem. É uma forma de dar visibilidade a esta língua esquecida, silenciada.

Até poucos anos atrás, não tínhamos livro didático de Língua Espanhola, e as aulas aconteciam com os professores preparando seus próprios materiais. Assim como os demais livros didáticos, o de Língua Espanhola carrega consigo a ideologia de seus idealizadores, pois

não existe linguagem e sujeito sem ideologia. O livro didático já chega nas escolas carregados de significados dadas as condições de sua existência. A materialidade ideológica dos discursos impressa nele condiciona seus sentidos, que poderiam ser outros, se não fosse a implicação do uso desse material.

A política dos livros didáticos no Brasil “[...] teve início em 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), culminando com a aprovação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985 e que está em vigor até hoje” (Souza et al. 2011, p. 1). Temos então uma história que dura mais de 90 anos e que, de certa forma, estrutura e direciona a educação do país. Questiona-se se os mesmos são necessários, considerando as dificuldades enfrentadas no ensino e na aprendizagem dos estudantes. De certa forma sim, mesmo sendo instrumentos de tentativas de padronização, mesmo que não consigam seus autores dialogar, mesmo que às vezes apresentem capas novas para edições antigas, mesmo que não tragam os assuntos de forma clara e por vezes estão impregnados de ideologias dominantes (Faria, 1984) ainda, assim, são necessários. Quando usados como únicos instrumentos didáticos pelos professores, tolhem iniciativas importantes que podem fazer a diferença em sala de aula, mas sua utilidade não é de uso exclusivo para planejamento de aulas.

Neste sentido, a formação continuada na escola novamente faz a diferença ao orientar o professor a ir além do que está nos livros didáticos. Quando a questão é a translinguagem, podemos refletir, por exemplo, porque ela não aparece nos livros didáticos analisados, e, no entanto, segundo professores e estudantes, nas respostas das entrevistas, o uso de línguas estrangeiras diferentes é recorrente. Por isso, vemos a necessidade de buscar conteúdos, metodologias e didáticas fora dos livros didáticos para dar conta deste acontecimento linguístico, pois segundo nossa análise, a translinguagem é um acontecimento linguístico que deve ter seu lugar reconhecido na relação entre línguas.

Nos anos de 2022 e 2023, a SEDUC-MT, como dito antes, optou por comprar o material didático e junto comprou a Apostila de Língua Espanhola. São materiais da Maxi Sistema de Ensino (Borges, 2017a; Borges, 2017b; Maxi, 2018; Maxi, 2023), reencapados para dar aspecto de novo. Para muitos profissionais, essa é uma forma de gastar dinheiro público sem necessidade, pois o Governo Federal envia os livros didáticos para Estado, seguindo, na maioria das vezes, as escolhas feitas pelos professores. Ao comprar este material, também é uma forma de não investir na formação continuada de professores e demais profissionais da educação, tanto em nível de formação continuada nas escolas, considerando que houve a contratação de empresa particular para este fim, quanto na redução drástica do número de

profissionais afastados para *qualificação profissional*, o que promove, de forma enfática, um desestímulo para a busca de formação em nível de *stricto sensu*.

Nota-se que o estado opta por não investir na formação dos profissionais da educação, permitindo que aqueles que buscam Mestrado e Doutorado possam se afastar de suas atividades diárias para dedicar-se aos estudos, o que, além de ferir os direitos dos profissionais, de trazer transtornos de várias naturezas, ainda precisam lidar com o desgaste emocional que a inscrição em vários componentes curriculares provoca.

P3 respondeu que somente *inglês* ignorando, silenciando as demais línguas e P4 e P5 incluíram a Língua Portuguesa como uma das línguas com as quais os estudantes têm contato todos os dias e alternam também a ordem, *Português, inglês e espanhol* e *Português, Espanhol e Inglês*, como P1 e P2.

Outra questão foi: O que a língua estrangeira que você ministra representa para você? P1 respondeu que *Novas chances, opções de trabalho, expansão de conhecimento*. De modo geral, nas IES, os cursos de Letras não são frequentados pelas pessoas que fazem parte da elite econômica do Estado. As respostas de P1 seguem nesta direção quando afirma que a língua estrangeira que ministra representa *opções de trabalho*. Ser professor na Educação Básica em qualquer componente curricular é um desafio diário. É, também, uma resposta técnica. Ao falar em *Novas chances*, o professor toma a palavra *novas* com o sentido de que antes não havia ou porque antes eram diferentes. P1 é professor há 30 anos, ou seja, em pouco tempo estará aposentado, e já passou por muitas mudanças na educação, inclusive, a mudança de nomenclatura das línguas estrangeiras. Afinal, estas já foram línguas vivas, língua morta, línguas estrangeiras, línguas estrangeiras modernas e recentemente (Brasil, 2017) é Língua Inglesa.

P1 disse, ainda, que a língua estrangeira representa *opções de trabalho*. Isso representa muito na situação que estamos vivendo de ataques e desvalorização do serviço público. Ter uma Graduação e poder participar de concursos e seletivos para atuar no serviço público é realmente uma oportunidade muito boa de manter uma renda estável e de trabalhar em um espaço de grandes transformações e possibilidades. Além disso, homens e mulheres com as mesmas qualificações e tempos de serviço ganham exatamente o mesmo valor. Essa é uma das características que provoca o setor privado a desdenhar do público e, talvez, por isso, há mais mulheres que homens nos cursos de Licenciatura e nas Unidades Escolares.

P1 relata também que a língua estrangeira representa *expansão de conhecimento*. À medida que preparamos nossas aulas, que a ministramos em sala de aula, para em média 35 estudantes por turma, e, para quem é professor de língua estrangeira, com uma aula por semana

em cada turma, temos, então, mais ou menos, 600 estudantes que passam por nossas turmas, por nossos olhos, por nossas aulas. Não é possível ter essa quantidade de estudantes semanais e não expandir conhecimento.

Cada estudante é um mundo, uma história. Há também a possibilidade de o Professor P1 está se referindo a planejamentos, pois com 600 estudantes, é impossível não planejar e para planejar é preciso ler, refletir, escrever, pesquisar, adiantar-se às dúvidas que, por experiência, sabemos que virão. Cada estudante é único, cada turma é única, o que torna ainda maior a responsabilidade do professor. Aqui entram a BNCC (Brasil, 2018) e os DRC-MT (Mato Grosso, 2018a, 2018b, 2018c, 2021) e os CP (Mato Grosso, sda, sdb, sdc) como apoios para um planejamento mais elaborado e as próprias orientações contidas nos Projetos Políticos Pedagógicos (Sinop, 2021; Sinop, 2022a; Sinop, 2022b; Sinop, 2023) de cada unidade escolar.

Existe uma situação interessante neste processo que muitos profissionais relatam, principalmente, os que já possuem Mestrado e Doutorado e que continuam sendo professores da Rede Estadual por opção. Muitas Universidades, ao selecionarem professores para seletivos, concursos e até como parecerista de revistas acadêmicas, optam pelos que tenham algum vínculo com a Educação Superior, como se quem estivesse na Educação Básica não tivesse o conhecimento necessário. Isso, para nós professores da Educação Básica, Mestres e Doutores, é uma forma da Educação Superior não nos querer por perto, de nos excluir, de nos silenciar.

No entanto, os profissionais que atuam na Educação Superior também reclamam que os estudantes que saem da Educação Básica chegam à primeira Graduação sem capacidades necessárias para iniciar uma Universidade. É importante refletir que, enquanto os profissionais da Educação Básica e da Educação Superior se culpabilizam mutuamente pela pouca formação dos estudantes de uma e de outra instituição de ensino, os governantes, com suas políticas públicas, entendem que fizeram o seu papel e, ideologicamente, saem ilesos do debate.

P2 e P4 respondem que ministram *Língua Portuguesa* e perdem a oportunidade de falar sobre esta língua tão importante que, para muitos estudantes, é uma língua estrangeira.

P3, relata que língua estrangeira que ministra representa *Conhecimento*. Por tudo que já foi relatado acima, entendemos que *Conhecimento* implica em planejamento, em seleção de textos, de imagens, de preparação prévia, de estudos e novamente voltamos a formação continuada, que é a prática que possivelmente mais auxilie os professores no desenvolvimento de suas atividades diárias.

P5 relata que representa *Conhecer e viajar pelos 21 países, idioma, a cultura, os costumes e o quanto vivemos com a arquitetura, costumes, religião economia do Brasil* e relaciona vários aspectos da aprendizagem de uma língua estrangeira. Postula que muitas

características de nossos *costumes*, de nossa *arquitetura*, *religião* e *economia*, de nosso *idioma* estão relacionadas com a de outros países, e específica que são os *21 países* numa referência aos países que possuem Língua Espanhola, como língua oficial, no mundo, no século atual.

Os livros didáticos focam nesses aspectos para mostrarem as semelhanças e diferenças quando comparam um país com outro. O que cada um tem, o que não tem. As situações econômicas e sociais, os conflitos religiosos. Essas são marcas que ficam e que os estudantes buscam para compreender melhor a língua estrangeira que estudam.

Perguntamos, ainda, se os estudantes, na oralidade e na escrita, misturam línguas, ou seja, eles falam e escrevem numa mescla de língua materna e línguas estrangeiras. P1 respondeu apenas que *Sim*, confirmando que os estudantes mesclam línguas estrangeiras com a materna na hora de escrever e falar. Neste simples *Sim* está a prática translíngua de uma língua fluida, que, nos dizeres de Orlandi e Souza (1988), muitos tentam silenciar, apagar por entender, ainda, que realizar essa mescla é ruim, ou feia, ou errada, implicando que o estudante não está aprendendo bem a língua estrangeira estudada ou que os professores não estão promovendo a aprendizagem da língua imaginária, na acepção de Orlandi e Souza (1988). Esconder isso é mascarar o que ocorre de fato em sala de aula.

Orlandi e Souza (1988, p. 28) esclarecem que há distinções entre o entendimento que se tem sobre a língua, estabelecendo, deste modo, distinções entre a língua imaginária e a língua fluida. As línguas imaginárias “São as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição, a-históricas. Construção. É a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas-imaginárias”, e, nesta situação, “A língua fluida é a que pode ser observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, através da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidade (significativas) de análise, no contexto de sua produção” (Orlandi; Souza, 1988, p. 34).

Para Orlandi (2009b, p. 215), “A língua imaginária é a que os analistas fixam com suas sistematizações, e a língua fluida é a que não se deixa imobilizar nas redes de sistematizações e das fórmulas”. Nesta compreensão, a língua imaginária seria a da capacitação e a fluida da formação. Orlandi (2018, p. 222) aprofunda o conceito de língua imaginária ao defini-la “[...] como sistema fechado, normas, artefato do linguista com sua sistematização [...]”. Ao passo que “A língua fluida, esta que nos atrai, nos desafia em nossa compreensão, já que não tem limites, não tem regras, é movimento contínuo, inapreensível como tal” (Orlandi, 2009b, p. 212). Ou, ainda, Orlandi (2017a, p. 154) afirma que a língua fluida é “[...] a do real, concreto, da diversidade, do movimento, na historicidade de nossa conjuntura linguística, na formação do povo do nosso país [...]”. E a língua imaginária é a “[...] que administra nossa relação com

nossa língua institucionalizada, a normatizada, a língua nacional, na busca de uma unidade ideal, necessária na construção de uma nação (Estado)” (Orlandi, 2017a, p. 154).

Deste modo, se propõe com Orlandi (2018, p. 223), “[...] pensar a linguagem como mediação entre o homem e a realidade natural e social. [...] Em retorno também ela se transforma”, visto que

[...] a análise de discurso [...] propõe que se considere o sentido como “relação a”, compreendendo que a língua se inscreve na história para significar: quando se fala, mobiliza-se, pois, um saber que no entanto não se aprende, que vem por filiação e que nos dá a impressão de ter sempre estado “lá” (Orlandi, 1998b, p. 10).

Cen Williams (1994), ao iniciar estudos que deu origem a prática da translanguagem, fazia perguntas em um idioma e pedia aos estudantes que respondessem em outro. Não importava a língua da pergunta, se em língua materna ou estrangeira, desde que houvesse o uso de duas línguas. É uma prática bilíngue, mas já foge um pouco do conceito mais formal de bilinguismo. Os estudantes vão praticando os idiomas diferentes em situações reais de aprendizagem. À medida que esse estudante na posição-sujeito translíngue se fortalece neste processo, pode ir trocando idiomas e adquirindo mais conhecimento.

P2 respondeu que os estudantes *Não* mesclam, pois *Eles ainda estao* (sic) *em um estágio que precisam focar para trabalhar com a língua. Nesse caso, por estarem focados, dificilmente mesclam - principalmente por não haver oralidade na língua* (sic) *estrangeira de forma espontânea*. Assim, ao dizer que os estudantes, na posição-sujeito translíngue, *não* mesclam, a princípio, e, em seguida que, *dificilmente mesclam*, afirma que, em algumas situações pode ser que o estudante, na hora de falar ou escrever, use termos de outros idiomas.

Num espaço pequeno de resposta é possível ver o deslize de P2, ao afirmar que *não* mesclam e, logo em seguida, *dificilmente mesclam*, e, obviamente, as afirmações possuem sentidos diferentes, pois abrangem situações diferentes. Os estudantes pesquisados estudam duas línguas estrangeiras. Para P2, quando mais os estudantes se apropriam da oralidade, quanto mais conseguem se expressar em línguas estrangeiras, maior é a possibilidade de mesclarem línguas. No entanto, em qualquer estágio de aprendizado de língua ou línguas estrangeiras, usamos termos de outras, principalmente, de nossa língua materna.

P2 tem 26 anos de atuação e é especialista. Se os estudantes *ainda estão em um estágio que precisam focar para trabalhar com a língua*, podemos inferir que, ao passar por este estágio, *não precisam focar para trabalhar com a língua*. Muitos estudantes estudam Língua Inglesa desde o 5º ano do Ensino Fundamental, na Escola Pública, então a maioria tem 8 anos

de contato com línguas estrangeiras na Educação Básica. A aprendizagem das regras gramaticais com sua morfologia, sintaxe, fonologia vai sendo internalizada aos poucos e a semântica é a que sofre maior incidência, por estar atrelada aos sentidos. Relacionar aspectos culturais, econômicos, sociais e políticos aos sentidos que as palavras têm em uso, no país no qual se fala a língua estrangeira que estamos aprendendo, é, sem dúvida, uma construção muito significativa.

Neste estudante, enquanto sujeito-translúngua, funciona o multi, ou o polílinguismo, em que a língua materna joga com as outras línguas (estrangeiras) antes explorando do que ignorando a relação entre as línguas e seus efeitos significativos.

Observando esta afirmativa de P2, nos perguntamos: por que não há entre os estudantes *oralidade na língua estrangeira de forma espontânea*? O que falta para que esta *oralidade* aconteça: didática? metodologia? formação continuada? A incidência de práticas deve ser sobre os pontos que apresentam fragilidade. Se é na *oralidade* que os estudantes na posição-sujeito translúngua têm dificuldades, então é preciso construir estratégias para que este aspecto seja superado ou minimizado. As condições de produção dos discursos nas salas de aula, dos Professores precisa possibilitar que haja essa construção da *oralidade na língua* (sic) *estrangeira de forma espontânea*.

A dificuldade no caso da Língua Inglesa é que, muitas vezes, o que ocorre é que o contato fica restrito a posição-sujeito usuário, ou seja, o estudante não tem fluência na língua, repete o que é usual, palavras soltas. É diferente do que ocorre na posição-sujeito falante, em que há produção tanto oral como escrita em outro idioma ou outros idiomas. Sujeitos usuários e falantes são conceitos trazidos por Orlandi (2012b).

P3, P4 e P5 responderam que os estudantes *não* mesclam línguas quando falam ou escrevem em Língua Portuguesa ou em outro idioma.

Outra questão pedida aos professores se refere a que tipo de orientações são realizadas quando o estudante faz mistura de línguas. P1 respondeu que: *Isso é natural, mesmo fora do processo de ensino-aprendizagem, existe a mescla de língua quando utilizamos palavras como deletar, ok, Hot dog ... e vejo isso como aproximação/aceitação da segunda língua. Acho benéfico é* (sic) *incentivo*. A desterritorialização ou a fluidez nas fronteiras linguísticas, promovida pela internet, por exemplo, abrandou palavras como *internet, deletar* que já estão dicionarizadas em nossa língua, e *transleitar* que ainda precisa de tempo para ser dicionarizada, ou não. Do mesmo modo, o *cheese* (queijo) virou *x*, em *x salada*, e a *tierra roja* (terra vermelha) se transformou em *terra roxa*. *Cheese* e *tierra roja* deslizaram seus sentidos ao serem traduzidos, desterritorializados, e se constituíram em novos sentidos na *terra brasilis*.

É verdade que observamos na nossa práxis que, como esclarece Revuz (1998, p. 217), “Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”, mas este perturbar, questionar, modificar também são funcionamentos que concorrem para a aprendizagem, uma vez que podem provocar outras aprendizagens, levar os estudantes a estabelecerem relações com os assuntos estudados em outros componentes curriculares e, incluísse, compreender as intertextualidades, as metáforas que muitos textos têm. É interessante ver um estudante pensar em outra língua, entender a cultura de outros povos, outros sentidos, outras formas de fazer o mesmo e, ao mesmo tempo, usar uma palavra de outro idioma para fazer emergir um sentido outro. Ao observar esses sentidos entre palavras de línguas diferentes, percebemos que uma língua se atravessa na outra, provocando novos sentidos. Essa possibilidade translíngua é confirmada quando professores e estudantes relatam nas respostas das entrevistas que há misturas de línguas na escrita e na oralidade.

Temos vários exemplos outros de palavras que mudaram seus sentidos ao longo da história. A palavra *bárbaro* é um exemplo citado nesta pesquisa. A falha, na compreensão de Pêcheux (2014b), se nota nesses deslizos de sentidos que vão se constituindo com os novos usos, que vai naturalizando como nacionais palavras e expressões de outras línguas. Assim, a expressão *x salada* mudaria muito de sentido se o *x* não existisse ou se fosse colocado novamente o *cheese*. A mesma coisa acontece com *terra roxa*.

Pêcheux (2014b, p. 277, grifo do autor), refletindo sobre esses processos de mudança de sentidos, afirma que precisamos

Aprender até seu limite máximo a interpelação ideológica como *ritual* supõe reconhecer que não há ritual sem falhas; enfraquecimento e brechas, “uma palavra por outra’ é a definição de metáfora, mas é também o ponto em que o ritual se estilhaça no lapso (o mínimo que se pode dizer é que os exemplos são abundantes, seja na cerimônia religiosa, no processo jurídico, na lição pedagógica ou no discurso político...).

Considerando as reflexões do autor, podemos observar que trocar *terra roxa* por *terra vermelha* destoa completamente, produz outros sentidos, pois esse é “[...] o ponto em que o ritual se estilhaça no lapso” (Pêcheux, 2014b, p. 277).

Estes exemplos possuem sentidos diferentes do uso de palavras como *deletar*, *ok*, *Hot dog*, citados por P1. A relação está no uso dos termos em outras línguas, que, mesmo havendo uma assimilação naturalizada no uso de palavras como *deletar*, *ok*, *Hot dog* e muitas outras, há

deslizamento de sentidos em função da cultura e da diversidade de sentidos que os termos possuem em seu *locus* de constituição.

P1 afirma, ainda, que acha que a mistura de línguas é *benéfico* e promove o *incentivo* dessa prática na escola. Como já afirmado antes, quanto mais se mistura línguas, quanto mais se fala em outra língua mais se constrói um sentimento de pertença em relação à cultura, a diversidade (Revuz, 1998) e também se observa que quanto mais se conhece tudo que envolve a língua estrangeira que estamos aprendendo, mais conhecemos a nossa língua materna, mais nos aprofundamos nos saberes sobre nós e o país no qual vivemos.

P2 relata que o tipo de orientação que faz aos estudantes quando estes misturam línguas é *Para observarem os ambientes que é possível usar a linguagem coloquial*. Ou seja, para P2 misturar línguas, seja na oralidade ou na escrita, é uma maneira *coloquial* de se expressar. Coloquial aqui está se contrapondo a formal.

Nesta fala, voltamos novamente às concepções de língua fluida e a língua imaginária (Orlandi; Souza, 1988). Para P2, a língua fluida seria a coloquial e a língua imaginária, a formal. É o tipo de discurso que precisa ser revisto. É preciso um contra-discurso que afirme que mistura de línguas não é falar de modo coloquial ou falar de modo coloquial sem que isso seja uma característica negativa. Os estudantes não podem sofrer sanções quando começam naturalmente a internalizar alguns sentidos que palavras de línguas estrangeiras possuem e que, numa dada situação, são mais incisivas e específicas que as da própria língua materna.

Para Pêcheux (2014b, p. 281), “[...] não há dominação sem resistência: primeiro (sic) [primado] prático da luta de classe, que significa que é preciso “ousar se revoltar””. E a resistência está em poder aprender sim uma língua estrangeira na escola pública e poder usá-la em condições de produção formais e informais. Ousar misturar, ousar metaforizar, pois aprendemos mais quando arriscamos mais.

Para P3, *Não haveria orientação* para quando os estudantes misturam línguas. No entanto, P3, em questão analisada anteriormente, respondeu que os estudantes *não* mesclam línguas. Mas, na sequência desta resposta, P3 afirma que: *A mistura é natural quando o cérebro começa a pensar em dois idiomas. Significaria que o desenvolvimento está acontecendo e pode ser minimizado ao tentar controlá-lo*. E, considerando que há mistura quando diferentes ordens de língua se conjugam em sua materialidade, a mediação do professor, nesta condição, fortalece a aprendizagem.

O estudante na posição-sujeito translíngue ao entrar em contato com outra língua estrangeira, no caso, a Língua Espanhola, que é, via de regra, a que vem depois, a que se oferta nas matrizes do Ensino Médio, tende a mesclar a que ele já vem estudando há algum tempo –

Língua Inglesa – com a que está iniciando o contato: a Língua Espanhola. Para P3, *A mistura é natural quando o cérebro começa a pensar em dois idiomas*. Salientamos que, numa mesma semana, os estudantes na posição-sujeito translíngue têm acesso aos dois idiomas, além da Língua Portuguesa.

Compreender este processo de mescla, que às vezes também aparece nos escritos de outros componentes curriculares de outras áreas, é incentivar estes estudantes a entenderem cada uma delas. Aqui também cabe novamente falar da formação continuada na escola. Nessa direção, não existe possibilidade de formação continuada longe das situações que ocorrem em sala de aula e afligem os professores. É na sala de aula, ou seja, por quem está no espaço escolar, que se discute, que se reflete e que se organiza caminhos pedagógicos, didáticos e metodológicos.

Considerando a resposta de P3, *A mistura é natural quando o cérebro começa a pensar em dois idiomas. Significaria que o desenvolvimento está acontecendo e pode ser minimizado ao tentar controlá-lo*, focamos agora nesta segunda parte: *Significaria que o desenvolvimento está acontecendo e pode ser minimizado ao tentar controlá-lo*. O efeito que se produz aqui é o de que, caso o professor intervenha quando o estudante misture línguas ao se expressar, pode funcionar como uma censura, como uma correção e, diante disso, o estudante passa a policiar-se para não mais misturar línguas.

No entanto, situações como essa podem dar a entender também que o professor, mesmo percebendo que os estudantes estão misturando línguas, mesmo que o outro idioma que aparece não seja o que ministra, mesmo assim, não observa tal ação. Pode haver também situações em que o professor não saiba o que fazer ou por ter seus 600 estudantes, em média, por semana, o cansaço já não lhe permite intervir de forma a fortalecer o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras dos estudantes, mas quando o estudante escreve ou fala em mais de um idioma, este processo precisa ser compreendido pelo professor, pois este atravessamento entre línguas faz com que se perceba novos sentidos, novas possibilidades de produção com uso de palavras diferentes, adaptadas de outros idiomas, e ainda o fortalecimento de capacidades e habilidades inerentes a este processo.

P4 responde: *Não observo isso nas minhas aulas*, sendo coerente com sua resposta anterior ao afirmar que os estudantes com os quais trabalha ‘*não*’ mesclam línguas. No entanto, observa-se que os estudantes que estudam dois ou mais idiomas, em algum momento vão falar ou escrever palavras de outros idiomas. Porque esse atravessamento de línguas é um processo histórico, social e constitutivo do ensino de língua estrangeira.

P5 foi outro que se contradisse e produziu contrassenso nas respostas dadas. Se em resposta anterior afirmava que os estudantes com os quais trabalha *não* mesclam línguas, agora faz observações nessa direção, quando diz que os estudantes na posição-sujeito translíngues misturam línguas, afirmando que é preciso *Mostrar os heterosemânticos, a função da palavra empregada na oração.... texto e contexto, os heterogênicos*, ou seja, aproveitar a oportunidade da mescla de línguas pelo estudante e indicar caminhos para que a mistura seja bem-feita. Os estudantes, ao serem questionados, começam a refletir sobre seus processos de construção de conhecimento, a pensar por si mesmos e a buscar caminhos para compreender mais as situações de aprendizagem em condições de produção bilíngues ou multilíngues. Segundo Pêcheux (2014b, p. 281), “[...] ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja: primeiro (sic) [primado] prático do inconsciente, que significa que é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso “ousar pensar por si mesmo””. ‘Ousar pensar por si mesmo’ já é, de fato, uma revolução na educação pública de qualidade, que “[...] não é pouca coisa”, parafrazeando Orlandi (1998c, p. 205).

Com relação a identificação de práticas translíngues nas aulas e em que momento elas acontecem, P1 respondeu que: *Em conversas paralelas ou quando eles contam sobre filmes, jogos e vídeos*. O olhar de P1 é importante porque marca que as atividades translíngues não são planejadas, assim, identifica as práticas nas *conversas paralelas*, não nas práticas planejadas, ou seja, quando os estudantes na posição-sujeito translíngue já terminaram as atividades propostas. P1 acha *benéfico e incentivo* e por suas falas percebemos que a translíngua ocorre na exterioridade, como prática transgressora, fugindo aos padrões de ensino. Trazer essas práticas dos estudantes, que jogam virtualmente em línguas estrangeiras, notadamente, a Língua Inglesa, é uma forma de também fomentar o aprendizado iniciado na sala de aula. *Filmes* são boas opções quando o que se busca é a fluência e a compreensão.

P2 responde que a mescla ocorre *Sim, na oralidade entre estudantes*, o que torna sua resposta muito similar à de P1. Ou seja, as práticas translíngues não são planejadas pelos professores, mas estes não escapam ao seu acontecimento.

P3 observa que não compreende o que se pergunta ao responder *Não entendi a pergunta*. A questão era: Com relação a identificação de práticas translíngues nas aulas, em que momento elas acontecem? Essa é uma resposta inesperada para quem vinha respondendo que os estudantes adoram aprender língua estrangeira, no caso deste professor, a Língua Inglesa. Há a possibilidade de mesmo trabalhando com diferentes idiomas, não conheça a palavra ou o conceito de translíngua. Essa seria, neste caso, a função da formação continuada, pois as práticas translíngues entre os estudantes na relação com os colegas e professores e inclusive

entre professores de diferentes áreas ocorre práticas translíngueiras com frequência. Seria uma forma de fomentar o desenvolvimento de práticas linguísticas translíngues e, ao mesmo tempo, fortalecer o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, no cotidiano escolar.

P4 responde: *Não observo* práticas translíngues nas aulas. Já P5 informa que ‘*sim*’ e informa que busca *integrar [...] o português com o espanhol através de diálogos, vídeos e utilizo também da não verbal nomes com imagens*’. Relacionar-se com os estudantes, instigá-los a aprender cada vez mais, colocar situações em sala de aula que os façam querer saber significar em outras línguas para poder construir conhecimentos e integrar-se de forma qualitativa aos meios conversacionais, é um processo do qual não se pode abrir mão.

Quando perguntado se o professor identifica competências da Educação Básica segundo a BNCC ou DRC-MT nas suas práticas em sala de aula, P1 respondeu: *Estou há algum tempo como coordenadora*. Essa fala é interessante, pois muitos profissionais, concursados como professores, assumem funções como a de direção, coordenação e outras que integram o quadro das escolas estaduais. São funções importantes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e, principalmente, da formação continuada.

O acompanhamento das atividades que os professores desenvolvem com os estudantes é essencial para que haja maior produtividade. Os coordenadores precisam saber das competências gerais da Educação Básica, dispostas na BNCC e descritas na Figura 03 (p. 105 desta tese) e das habilidades de cada área de conhecimento apresentadas nas Figuras 13, 14 e 15 (p. 158, 159 desta tese), e, ainda, de cada componente curricular, do mesmo modo que saber das orientações pedagógicas dos DRC-MT também é importante, uma vez trazem suas especificidades e, muitas delas, são interessantes, tanto as do Ensino Fundamental quanto as do Médio. Os CP de Língua Inglesa e os de Língua Espanhola podem ser fonte de muitas atividades, pois trabalham com os dois idiomas de um modo muito particular, visto que trazem especificações sobre as competências específicas da área de linguagens e de Línguas Espanhola e Inglesa; as habilidades e os objetos de conhecimento.

O CP (Mato Grosso, sdb), exposto na Figura 21 (p. 176 desta tese), apresenta unidade temática de *interação discursiva* na qual traz as *habilidades* da BNCC adaptadas nos DRC; os *objetos de conhecimento* e acresce as *ações observáveis*, pois são nestas ações, tanto em Língua Espanhola quanto em Língua Inglesa, que as atividades translíngues aparecem. O CP apresenta atividades em Línguas Espanhola, Inglesa e Portuguesa para o 6º ano, mas que podem ser adaptadas a qualquer ano dos Ensinos Fundamental ou Médio, conforme detalhadas na SD na seção 4.6.

É importante ressaltar que algumas escolas estaduais de Mato Grosso ofertam Línguas Espanhola e Inglesa desde o 6º ano, como a Escola Estadual Enio Pipino, que iniciou esta prática em 2022. Os CP (Mato Grosso, sda; Mato Grosso, sdb; Mato Grosso, sdc) são importantes materiais orientadores de metodologias, mas estão se perdendo porque os responsáveis pela formação continuada não conhecem ou ignoram esses materiais de excelente qualidade, produzidos em Mato Grosso.

As apostilas compradas pelo Governo do Estado (em 2022 e 2023), por exemplo, estão aquém das atividades dos CP, tanto os de línguas estrangeiras quanto os de outros componentes curriculares. A apostila de Língua Espanhola está toda em Língua Espanhola, não havendo indicação ou orientação em Língua Portuguesa, o que a torna um diferencial positivo, porém não traz, por exemplo, possibilidade de se trabalhar os dois idiomas em uma atividade. A apostila de Língua Inglesa é uma mescla das Línguas Portuguesa e Inglesa e esse descompasso nas apostilas aparece nas ações dos professores.

P2, P3 e P5 responderam que *Sim*, ou seja, que identificam competências da Educação Básica segundo a BNCC ou DRC nas suas práticas em sala de aula, mas não especificaram quais as são elas.

P4 relata que identifica *Poucas vezes*, e que, *Apesar de serem muito boas, elas não condizem com o desenvolvimento acadêmico dos alunos*. Essa afirmação de que as competências *não condizem com o desenvolvimento acadêmico dos alunos*, nos leva a refletir sobre as competências e as habilidades descritas na BNCC e adaptadas pelos DRC-MT em Mato Grosso, pois se há práticas translíngues nas ações dos estudantes e se elas são boas, então, por que não condizem com o desenvolvimento acadêmico deles? Aqui parece que este professor entende a mistura de línguas como algo ruim, que precisa ser combatido, pois a produção boa, a produção oficialmente aceita, é aquela que está escrita em Língua Portuguesa ou em Língua Inglesa das gramáticas e dos livros didáticos e, se fugir a isso, é incoerente, é erro.

Observa-se que esta reflexão foge do entendimento que expusemos por meio das pesquisas de Zolin-Vesz (2013) sobre ser a Língua Espanhola uma língua fácil ou de Souza (2005) de ser a Língua Inglesa, uma língua ruim, aqui o que vemos é a não possibilidade de o estudante em função de sua aprendizagem, ousar produzir, oral ou de forma escrita, textos que usem mais de um idioma, e neste caso, não existe a possibilidade de se revoltar, ou buscar caminhos para novas práticas, a não ser quando mudar o professor, ou se o estudante mudar de unidade escolar.

Como já mencionado, a formação continuada oferecida aos profissionais da rede estadual não passa pelos DRC-MT, muito menos pelos CP. Isso não justifica, mas implica em

haver uma campanha de formação em prol do particular em detrimento do público, considerando que o público é marcado pela desvalorização e, nestas condições, criam-se formações imaginárias de que o que é público é ruim e, também por isso, a educação em Mato Grosso, vem sendo relegada a esfera particular no que se refere à formação continuada, ao desmantelamento da gestão democrática, à não pagamento de subsídios aos profissionais como a Revisão Geral Anual (RGA) etc.

Não se defende aquilo que não se conhece. Não se faz uso do material elaborado por profissionais do Estado se não se sabe que eles existem ou se não são trazidos para o dia a dia. Nesta conjuntura, os materiais não condizem, posto que, a formação continuada oferecida aos professores, ignora esses materiais, focando em ações pouco profundas, trazidas pelo que se convencionou chamar de Novo Ensino Médio.

Retomamos a fala de Pêcheux (2014b, p. 281): “[...] não há dominação sem resistência: primeiro (sic) [primado] prático da luta de classe, que significa que é preciso “ousar se revoltar”” para lembrar que é urgente ‘ousar se revoltar’, pois, se antes falamos que as línguas estrangeiras são importantes e que é possível ensiná-las nas Escolas Públicas, agora nossa defesa é por uma formação continuada que leve em consideração as Políticas Públicas Educacionais do Estado de Mato Grosso, dispostas nos DRC e nos CP e em tantos outros materiais elaborados por profissionais que conhecem as fragilidades e as forças e, principalmente, a realidade, não entregando ao setor privado a formação continuada da esfera educacional pública. O silenciamento dos CP não é por acaso. Ignorar os professores é uma forma de fortalecer o sistema opressor, de desmotivar os servidores e, com isso, usurpar direitos que conquistamos ao passar em um concurso público.

Pedimos, para finalizar, que o professor deixasse registrado ações importantes que potencializam a aprendizagem de línguas nas turmas em que atua.

P1 respondeu que: *Enquanto coordenadora acompanho um projeto de aulas de conversação no contraturno para alunos dos anos iniciais. Está sendo encantador! Muito profícuo.* Aqui precisamos esclarecer que as escolas estaduais, selecionadas para estudos nesta pesquisa, possuem em suas matrizes as Línguas Espanhola e Inglesa e ofertam turmas nos períodos matutino vespertino e noturno. Nem uma delas possui anos iniciais, ou seja, a primeira etapa da Educação Básica, de 1º aos 5º anos. Assim, ao se referir aos *alunos dos anos iniciais* P1 fala de estudantes de 6º aos 9º anos ou se refere a outra realidade escolar, que não as recortadas para esse estudo. Independentemente, o *projeto de aulas de conversação* pode ser uma prática que possibilite a aprendizagem dos estudantes.

P2 observa que a *Interação professor × estudantes, material de apoio e pesquisa* são ações importantes que potencializam a aprendizagem de línguas. A *Interação professor × estudantes*, da qual já falamos mais acima, é a propulsora de grandes aprendizagens, mas pode ser também a causa de muitos fracassos. Atender 600 estudantes por semana e manter a calma e a motivação, das 7 horas de segunda-feira até às 23 horas de sexta-feira. “[...] não é pouca coisa”, parafraseando mais uma vez Orlandi (1998c, p. 205).

P2 fala em *material de apoio* para os profissionais como potencializador da aprendizagem, o que é importante, visto que a qualidade da educação passa pela Formação de seus professores e pela qualidade dos materiais oferecidos para subsidiar planejamentos, reflexões, assim, são indispensáveis os conhecimentos produzidos em boa parte da BNCC; nos DRC-MT e nos CP.

A *pesquisa* é outro fator que, segundo P2, promove aprendizagens significativas, uma vez que ela possibilita conhecer quem são nossos estudantes, sabendo deles informações sobre deficiências, orientação sexual (nome social), situação familiar e social, pois estes saberes podem nos indicar práticas que auxiliam nas aprendizagens, porque assim teremos práxis democráticas, acolhedoras, inclusivas. Os estudantes na posição-sujeito translíngue quando adquirem a confiança nos professores são mais receptivos aos novos desafios e, neste espaço de reciprocidade, podem surgir pesquisas nas mais variadas atividades, que, com aprofundamento teórico, transformam-se em Trabalhos de Conclusão de Cursos, Dissertações, Teses, Artigos. Livros, ou seja, toda essa trajetória de produção científica, iniciada na Educação Básica.

P3 indica duas ações que potencializam a aprendizagem: *A prática da língua inglesa constante pelo professor e o incentivo ao contato fora da escola*. Em relação à *prática da língua inglesa constante pelo professor*, implica em este professor ter esta característica e, sempre que for possível, falar em língua estrangeira em sala de aula.

Os materiais de Línguas Espanhola e Inglesa, adquiridos de empresas privadas pelo governo de Mato Grosso, em 2022 e 2023, possuem características distintas, como dissemos anteriormente. O de Língua Espanhola (Borges, 2017a; Borges, 2017b) traz todos os escritos em Língua Espanhola, já o de Língua Inglesa (Maxi, 2018; Maxi, 2023), mescla estes com a Língua Portuguesa. São diferentes abordagens que, de certa forma, traduzem o que Zolin-Vesz (2013); Souza (2005), Celada (2002) e tantos outros pesquisadores já trataram em suas pesquisas.

De modo geral, a Língua Espanhola, por ser semelhante a Língua Portuguesa, em função de ambas derivarem da Língua Latina, vai perdendo o *status* de ser de fácil compreensão

e aprendido. Para Celada (2002, p. 129), o entendimento de que “[...] a língua espanhola é uma língua parecida e fácil [...] vai deixando de ser tão certo”. Neste processo, ainda temos contradições que envolvem o brasileiro e a Língua Espanhola, pois, por ser parecida e fácil, o aprendizado seria mais efetivo, porém, “[...] paradoxalmente, ele tem que estudar uma língua cujo estudo foi, justamente e no geral, descartado” (Celada, 2002, p. 257), e, deste modo, as apostilas de Língua Espanhola vêm toda escrita nesta língua, sem o uso da Língua Portuguesa, e o contrário ocorre com a Língua Inglesa. Assim, as formações imaginárias se calcificam.

A formação imaginária que está em funcionamento é de que a Língua Espanhola é fácil de aprender, de ler, de falar e de escrever; as palavras possuem os mesmos sentidos porque são escritas de forma parecidas; a sintaxe, a fonologia, a morfologia e a semântica funcionam do mesmo modo que na Língua Portuguesa e, por isso, vende-se a ideia de que não é precisa aprendê-la, conhecê-la, entender seu funcionamento, pois sabendo-se Língua Portuguesa, sabe-se Língua Espanhola. Por outro lado, tendo a apostila de Língua Inglesa, a explicação e os indicativos de resolução de exercícios em Língua Portuguesa, nos leva a formação imaginária contrária, de que é uma língua difícil, por isso está escrita deste modo. Entende-se que ela é difícil de aprender, de ler, falar e de escrever e, deste modo, há um desestímulo à sua aprendizagem. São ideologias que estão em constante movimento e, se enquanto servidores públicos não sairmos desta dicotomia, vamos aceitar que as situações envolvendo a educação em nosso Estado continuem do jeito que estão.

Para Zolin-Vesz (2013), há formações imaginárias de que se aprende melhor a Língua Inglesa (que é disseminada como uma língua difícil) em cursinhos, escolas de idiomas, desqualificando o ensino de línguas estrangeiras em escolas de redes regulares. Esse *status* (criado, produzido) de língua estrangeira difícil já indica uma posição histórica e social. Um discurso hegemônico sobre as minorias. É difícil para quem?

Sair do processo de circularidade deste discurso pedagógico autoritário (Orlandi, 1987) e compreender este batimento entre descrição e interpretação é condição imprescindível para que se pense uma educação mais livre, aberta, eficaz e que possibilite um pouco mais de evolução e inovação na educação pública.

No processo de translinguagem, por se tratar de uma prática no exercício de aprendizagem de línguas estrangeiras, os estudantes ao falar e ao escrever inserem palavras de uma língua na outra. Nosso ponto de vista é que esta ação não seja erro e sim, como afirma Celada (2002, p. 177), “[...] pistas que possibilitam a passagem para outro nível de análise”.

Coadunamos com Zolin-Vesz (2013, p. 59), quando este autor afirma que o que se espera é que o ensino de Língua Espanhola (ou de línguas estrangeiras) nas escolas “[...]”

possibilite criar espaços para que crenças sejam questionadas e desconstruídas”. Criar espaços politicamente significados para que haja movimento de um discurso a outro nesta relação dentro da escola.

Para P4, a ‘*Interpretação de textos*’ é uma ação importante que potencializa o aprendizado de língua. Para evitar a circularidade, realizamos aqui um retorno ao que já está escrito no início da análise destas questões.

Já P5 observa que *A viagem geográfica, cultural e economia com o auxílio da tecnologia hoje* é uma excelente potencializadora de aprendizagens. Viajar virtualmente para conhecer culturas, idiomas, lugares que jamais visitaremos fisicamente; manter contato com pessoas de outros países; trabalhar *online*; estudar via plataformas digitais, dentre outras, compõem práticas que foram potencializadas e se tornaram possíveis porque temos a internet.

Desde os anos 80 do século XX, a internet nos acompanha. Antes tímida, escondida, guardada. Agora mostrada das formas mais absolutas possíveis. Mas, ao mesmo tempo que parece mostrar tudo, silencia outros tantos sentidos. As notícias se desfazem no ar, e são tantas que nem paramos para analisar, refletir, porque quando olhamos novamente já são outras histórias, outros autores. Bernan (1986) afirmava que tudo que é sólido se desmancha no ar e Bauman (2001) traz a sua modernidade líquida, marcando, com termos diferentes, os efeitos da contemporaneidade, com suas dores e seus sentimentos.

E, no que se refere à memória metálica (Orlandi, 2020a), a tecnologia pode ser uma forte aliada para o desenvolvimento da práxis educativa, mas também pode ser uma grande força para transformar nossos estudantes em pessoas muito alienadas, que não conseguem focar em algum assunto, se aprofundar, observar os detalhes, as cores, os espaços vazios, enfim, pessoas que não conseguem aprender, apreender, construir conhecimentos.

Para Pêcheux (1990, p. 8),

[...] toda língua está necessariamente em relação com o “não está”, o “não está mais”, o “ainda não está” e o “nunca estará” da percepção imediata: nela se inscreve assim a eficácia omni-histórica da ideologia como tendência incontornável a representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além e o invisível.

Esta sequência apresentada por Pêcheux (1990) vai apresentando este processo de invisibilização da verdade na língua, fazendo com que os sujeitos acreditem em fatos que não existem ou que foram manipulados. Essa negação – o “não está”, o “não está mais”, o “ainda não está” e o “nunca estará” – vai evoluindo para o invisível, vai apagando os traços de memória e fazendo funcionar a memória metálica (Orlandi, 2020a).

A autora, (2006, p. 5) afirma que a memória metálica é aquela “[...] produzida pela mídia, pelas novas tecnologias de linguagem. A memória da máquina, da circulação, que não se produz pela historicidade, mas por um construto técnico (televisão, computador etc.)”. Nas mídias sociais como *instagram* e *twitter*, o que é publicizado em uma vai sendo compartilhado na outra e em pouco tempo já são uma só, pois formam “[...] uma rede de filiações [...]” (Orlandi, 2006, p. 5), com nós tão apertados que é quase impossível desatar.

O que transforma essa relação é a historicidade, a própria maneira como os sentidos se estabelecem, a busca por formações discursivas que, em algum momento, se juntaram e teceram esta rede. A partir do momento em que as falhas, os furos são observados, as redes se desfazem, mas isso em um processo individual. Ou seja, a informação falsa ou modificada que chega a milhões de usuários, de forma quase instantânea, somente é desfeita de um por um a partir do momento que conseguem entender a manipulação que sofreram. A língua de vento da mídia se encontra com a língua real, e com o real dos sentidos. O choque é inevitável.

Esta memória metálica abarca “[...] a informatização dos arquivos [...]” [que] [...] “lineariza”, por assim dizer, o interdiscurso, reduzindo o saber discursivo a um pacote de informações, ideologicamente equivalentes, sem distinguir posições” (Orlandi, 2020a, p. 15). É a memória que vemos atualmente como as *fake news*. São materiais produzidos para enganar, manipular, porque trazem dados, fatos, narrativas mentirosas ou alteradas. Mas que, na memória, se fixam como verdades, ou seja, a memória metálica é “[...] a que não falha e que se apresenta como ilimitada em sua extensão, só produz o mesmo, em sua variação, em suas combinatórias” (Orlandi, 2020a, p. 16).

Para Dias (sd, sp) “A memória metálica diz respeito à circulação, a qual compreende movimentos de repetição, reprodução, replicação, etc.”. É um tipo de memória muito comum nos memes, pois, segundo Dawkins (2007, apud Naedzold, 2018, p. 57), se encontram nestas características muito peculiares, “[...] como a longevidade, a fecundidade e a fidelidade. A longevidade é a capacidade de se manter vivo por muito tempo; a fecundidade é a capacidade de gerar cópias e a fidelidade é a capacidade de manter as semelhanças entre o original e a cópia”.

Neste entendimento, os movimentos de repetição, reprodução, replicação, trazidos por Dias (sd, sp), estariam ligados à capacidade de fecundidade de Dawkins (2007) e num gesto de interpretação mais aprofundado, diríamos que a capacidade de longevidade também trazida pelo autor, estaria ligada à memória metálica (Orlandi, 2006), a que serializa, a que horizontaliza o dizer, a do acúmulo, binômica. Para Dias (sd, sp), “É justamente esse o

funcionamento da memória metálica: produzir, pela quantidade, o esvaziamento do sentido do dizer engajado, significante na história”.

A língua de madeira presente na Lei 13.415/2017, ano de lançamento do BNCC Ensino Fundamental, não traz nenhuma orientação quanto ao material didático de uma disciplina ter relação com o conteúdo ou assuntos discutidos em outras disciplinas. Seria importante ver o mesmo tema sendo discutido pela Matemática, pela Sociologia, Geografia, História, Língua Portuguesa etc. neste funcionamento, a educação translíngua escaparia às fronteiras das formações discursivas da Área de Linguagens e buscaria dar visibilidade ao conhecimento de todas as áreas, promovendo/provocando uma tensão entre os componentes curriculares. Mas, se queremos uma educação mais qualitativa, este, deveria ser, a nosso ver, um princípio.

5.2.2 Questões para os estudantes

E1, E2, E3, E4 e E5 são as indicações de resposta dos estudantes. O que aparece em *itálico* é a resposta do estudante. Nas respostas selecionadas, foi mantida a maneira como os estudantes responderam, ou seja, não alteramos nada em suas respostas. É preciso esclarecer que, dentre os estudantes que responderam, temos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos nas modalidades mencionadas, porque duas, das quatro Escolas Estaduais que são *locus* da pesquisa têm estas matrizes neste ano de 2023. E as 4 possuem Ensinos Fundamental e Médio Regular. Observamos, ainda, que até a data da análise, 40 estudantes haviam respondido as questões, destes 37 pelo *Google Forms* e 03 de forma impressa. Destes 40, selecionamos 5 para analisar.

Pedimos aos estudantes que contassem um pouco sobre a relação estudantes-professor nas aulas de línguas estrangeiras. E1 respondeu que: *Geralmente é bem comunicativa, com diferentes atividades variando de professor para professor. É ensinado novas palavras ou regras gramaticais, mas no ensino médio é bastante falado das outras culturas, o que faz ficar mais animado.* E1 descreve as aulas de línguas estrangeiras como *bem ‘comunicativa’* reproduzindo um discurso que vem sendo proferido há muitos anos na esfera educacional.

Voltamos aqui a crítica de Pêcheux (2014b) quando este afirma que a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. A memória discursiva (efeito do interdiscurso) dos estudantes fazendo eco com a reprodução deste discurso de que se a aula é ‘comunicativa’, então ela é boa. Quando se fala em língua como sistema de comunicação, temos aí uma formação discursiva, temos em movimento a memória discursiva, aquilo que aprendemos porque foi repetido várias e várias vezes: a linguagem é comunicação e expressão. E vamos

repetindo esses dizeres porque, de certo modo, eles nos constituem como sujeitos assujeitados a esta linguagem reproduzida. A linguagem é constitutiva de nossa identidade, da nossa historicidade e ela mesmo se historiciza ao ser colocada em movimento em discurso como este proferido por E1.

A maneira como E1 fala desta ‘comunicação’ afirmando que *É ensinado novas palavras ou regras gramaticais*. À primeira vista parece evidente que haja aprendizagem e comunicação, mas devemos considerar que aprender, construir conhecimento é muito mais que repetir palavras soltas ou decorar regras gramaticais.

Outra afirmação do estudante é que, no *ensino médio é bastante falado das outras culturas, o que faz ficar mais animado*. Essa resposta indica que a metodologia e o planejamento estão andando em acordo. Aprender línguas estrangeiras é também aprender sobre cultura, diversidade social, economia, política de países que falam a língua estrangeira estudada. Mesmo falando do mesmo assunto e com as mesmas palavras, a ação de um estudante já implica em sentidos diferentes, que deslizam, que produzem outras interpretações.

E2, relatando sobre a relação estudantes-professor, nas aulas de línguas estrangeiras, afirma: *Eu sempre gostei muito das aulas, mais me identificava (sic) mais com espanhol*.

Línguas estrangeiras na escola pública, historicamente falando, são oferecidas desde que o Brasil iniciou seu processo de educação. Já houve a Língua Francesa, a Latina, a Grega, a Italiana, a Inglesa, a Alemã inseridas nas matrizes das escolas. A Língua Inglesa, por exemplo, se manteve nas matrizes quase que ininterruptamente.

A LDBEN de 1996 (Brasil, 1996), institui a Língua Inglesa como o idioma estrangeiro das escolas brasileiras. A Língua Espanhola foi instituída em 2005 (Brasil, 2005) e destituída em 2017 (Brasil, 2017). E2 afirma se identificar *mais com espanhol* e essa é uma fala recorrente de muitos estudantes. E2 não é o único. Para inscrição, no Enem, muitos estudantes, por diferentes motivos, optam pela Língua Espanhola. Este interesse, esta identificação pela Língua Espanhola vem aumentando. Em 2010, por exemplo, havia 40% dos estudantes optando por este idioma no ENEM. Em 2021, já eram 60%. Em 2010 tínhamos 4,6 milhões de inscritos. Em 2021, 3.109.800 inscrições. É um número menor em função das mudanças nas bases do ENEM, da Pandemia Covid 19 e da desorganização do Ministério da Educação brasileiro. Mas a quantidade de estudantes que preferem Língua Espanhola no ENEM é significativa. E2 indica esta tendência.

Sinop é uma cidade que não tem fronteiras com outros países, como Cáceres, por exemplo. Mas, pedagogicamente, percebemos que a língua faz efeito a distância, mesmo que não estando empiricamente ligados a fronteira. Imperceptivelmente, os estudantes são afetados

pelas línguas estrangeiras que estudam, pelos colegas que possuem língua materna diferente da Língua Portuguesa e por leituras de *posts* sobre os mais diversos assuntos que são acessados nas redes sociais todos os dias. Não lembramos quando ouvimos uma palavra pela primeira, mas sabemos que as palavras fazem parte da nossa memória discursiva. E quando alguém fala, nos recordamos imediatamente. Isso ocorre com a Língua Espanhola, porque ela faz efeito historicamente em nós.

O evento da mundialização se tornou mais evidente com o aumento progressivo da migração populacional entre países. Conseqüentemente, os sujeitos (migrantes ou não) passaram a ter um contato maior com as línguas diversas que entraram em contato. Este contato vai modificando nosso entendimento e formando novas memórias discursivas.

E3 ao relatar sobre a relação estudantes-professor nas aulas de línguas estrangeiras, afirma: *Bom é muito bom as interação (sic) nas aulas é (sic) tem um app que acessamos para aprendermos mais.* Os discursos sobre ‘interação’ que são construídos pelos documentos orientadores de currículo, como a BNCC e outros que estabelecem as normatividades, vão chegando aos professores e estes passam a reproduzir, inclusive, para os estudantes.

Essa resposta de E3 coaduna com a de muitos outros estudantes que responderam as questões. E3 observa que há *interação nas aulas* e essa é uma informação interessante. Se há relação entre sujeitos de linguagem é porque há diálogo, há conversas entre estudantes e professores sobre a língua que se está aprendendo. E que estão reproduzindo coisas que estão já pautadas para eles. Muitas vezes, não é escolha. No caso do aplicativo para aprendizagem de Língua Inglesa, o que há são questões que precisam ser respondidas em cada unidade.

A *interação*, a relação entre estudantes ou as conversas paralelas também podem auxiliar na construção de competências para as práticas discursivas com as quais os estudantes vão se deparar mais tarde na escola ou mesmo fora dela. Os diversos sentidos que os jogos de linguagem vão produzindo, nas conversas paralelas entre os estudantes, auxiliam na construção de novos conhecimentos. É impossível cercear estas multiplicidades de sentidos que eles vão (re)produzindo e também acompanhar toda esta (re)produção.

A liberdade linguageira dos estudantes não tem fim. São esses instrumentos de linguagens que os estudantes usam continuamente para se inserirem na sociedade. Nestes processos de construção de sentidos outros, pelas atividades linguageiras, as línguas se misturam e postulam outros e novos sentidos.

E3 também relata: *tem um app que acessamos para aprendermos mais.* O uso de aplicativos para o ensino de línguas estrangeiras é um recurso muito importante e, com boa didática, com boa metodologia e com um planejamento articulado com a gestão, possivelmente

dê bons resultados. E3 e outros relatam o uso de aplicativo, mas não especificam qual. Essa articulação com a gestão é necessária porque em algumas escolas estaduais, a internet é um recurso reduzido. Se todos os estudantes e professores resolverem usar ao mesmo tempo, a internet não funciona com a velocidade desejada. Mas, independentemente disso, é fundamental que estudantes e professores acessem a internet, prática impossibilitada até anos atrás. A pandemia motivou este uso e esperamos que ele permaneça, assim como o investimento em aquisição de aparelhos como os chromebooks adquiridos pelo Estado de Mato Grosso para uso dos estudantes na escola.

Para E4, *As aulas são muito boa* (sic). De modo geral, os estudantes gostam da sala de aula, seja pelas atividades desenvolvidas, seja pelas conversas com os colegas e professores e também pelo ambiente extra-sala. A cozinha, as quadras de esportes são ambientes que eles gostam de frequentar. O primeiro pela merenda, o segundo porque podem, para além das aulas de Educação Física, juntar-se, em 5 ou 6, meninos e meninas, para praticar vôlei antes ou depois do horário das aulas. Gostar da escola, das aulas desperta no estudante a vontade de querer aprender mais, de respeitar o serviço público, pois ele também é parte do processo.

E5 responde o seguinte: *O professor passa as atividades pra gente traduzir e etc. Tem um app de inglês que a gente usa também pra praticar nosso inglês*. Desse modo, E5 alerta para uma prática muito comum nas aulas de línguas estrangeiras: a tradução. *O professor passa as atividades pra gente traduzir*, afirma E5. Cada língua tem a sua ordem que se materializa. O estudante ao aprender, ao construir seus conhecimentos, entra na ordem da língua. Nestas condições, se relaciona com a materialidade da língua, pois falar uma língua tem aspectos insondáveis e ele nem percebe que está pondo-a em funcionamento.

A tradução é uma prática nas aulas de línguas estrangeiras que atravessa séculos. Se o discurso é para Pêcheux (2019, p. 39, grifo do autor) “[...] um “efeito de sentidos” entre os pontos A e B.”, ou, nas palavras de Orlandi (2015a, p. 20), “[...] efeito de sentidos entre locutores”, então, quando traduzimos, já estamos sob os efeitos de sentidos, por isso, não é possível uma tradução *ipsis litteris*, porque os sentidos que o tradutor dá são diferentes, o tempo é outro, a cultura e os acontecimentos sociais, econômicos, políticos, também. A tradução, de fato, é uma nova produção, uma nova escrita, com outros sentidos e perspectivas. No entanto, quando se reproduz um texto muitas vezes, o que se busca é um efeito de fixação de sentidos (ORLANDI, 2008). As traduções que se (re)produzem, no âmbito escolar, nas aulas de línguas estrangeiras, enquanto atividades propostas para o aprendizado de línguas, necessitam de cuidados quanto ao seu desfecho, pois há de se considerar as especificidades de cada idioma e os sentidos deslizantes de cada palavra ou expressão para cada estudante.

A tradução não pode estar separada das questões históricas, linguísticas, semânticas e outras que afetam o inconsciente pelas condições de produção do discurso original, pelo interdiscurso – memória discursiva, e nem daquele que ora se reproduz nas aulas sob a práxis da tradução. Somos seres históricos, ideologicamente constituídos, instados a interpretar. Cada tradução, feita por um estudante, é um novo texto, pois cada um tem uma constituição diferente e o estudante na posição-sujeito translíngue, imerso nas práticas de leitura, escrita, tradução, versão, interpretação não produzirá de igual forma que seus colegas, mesmo que as palavras sejam praticamente as mesmas. Ou, como afirma Pêcheux (2014b, p. 146-147, grifo do autor), “[...] *As palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que a empregam*”.

E5, assim como E3, fala de aplicativos usados nas aulas de línguas estrangeiras como recurso para fomentar a aprendizagem. Como E3, E5 não especifica o aplicativo, mas indica que este é usado para o ensino de Língua Inglesa, língua esta que E5 nomeia como *nosso inglês*, o que mostra uma apropriação, uma identificação dele com esta língua estrangeira.

Este aplicativo do qual falam E3 e E5 possui o nome de *Hult/EF corporate education*. As orientações da resolução das atividades estão em Língua Portuguesa. Nele são apresentadas várias lições que vão ficando cada vez mais complexas à medida que aumenta o nível. Há questões para marcar a opção correta, para gravar frases, espaço para escrever frases ou colocar as frases na ordem da gramática da Língua Inglesa ou ainda associar frases e palavras a imagens. É possível também assistir vídeos curtos dos quais são retiradas questões para resolução.

Perguntamos também aos estudantes, quais línguas eles estudam semanalmente. E1 respondeu que *Inglês e Espanhol*; E2 que *Somente Português/inglês*; E3 responde *Inglês/Português*; E4 diz que *Dois língua* (sic), mas não especifica quais; e E5 responde *Não sei*. Destacamos que E2 responde que estuda *Somente Português/inglês*, dando a entender que acha pouco estudar *Somente* estes dois idiomas. Todas as 4 Escolas Estaduais ofertam em suas matrizes as línguas estrangeiras Espanhola e Inglesa, porém os estudantes de Educação de Jovens e Adultos estudam por área e cada turma tem áreas diferentes por semestre. E este *não sei*, de E5, pode estar relacionado a essa realidade, ou seja, neste primeiro semestre de 2023, ele está cursando outra área de conhecimento e não a de linguagens.

Questionamos se os estudantes costumam misturar na oralidade e na escrita línguas estrangeiras com a materna e, se isso acontece, como os professores observam isso, e o que falam para o estudante fazer. A resposta de E1 foi: *Raramente (geralmente feito para fazer uma brincadeira etc), de modo normal, corrigem se estiver errado*. É possível perceber, nesta resposta de E1, que, fora do ambiente da sala de aula, os estudantes misturam línguas, mas na

sala de aula, não. E1 afirma que ‘*Raramente (geralmente feito para fazer uma brincadeira etc)*’, referindo-se a mistura de línguas. Esta resposta também mostra que os estudantes ao fazerem brincadeiras com os colegas usam a língua estrangeira que estão aprendendo. Essa é uma forma de também internalizar o conhecimento e em brincadeiras quase sempre estão envolvidos os deslizamentos de sentido, a metáfora. Em Língua Inglesa, fazer *lecture* não é ler algo, é palestrar; para leitura usa-se, usualmente, *reading*. Ou em Língua Espanhola quando dizemos que alguém é careca, usamos a palavra *pelado*, porém, na Língua Portuguesa, esta palavra tem outros significados, inclusive o de estar nu, o que gera as risadas, os trocadilhos e que também motivam a aprendizagem.

Aqui é possível retomar as afirmações de Pêcheux (2014b, p. 277, grifo do autor), quando este reflete sobre processos de mudança de sentidos. Nestas condições, precisamos “[...] reconhecer que não há ritual sem falhas; enfraquecimento e brechas, “uma palavra por outra” é a definição de metáfora, mas é também o ponto em que o ritual se estilhaça no lapso [...]”, porque é impossível captar todas as possibilidades de sentido que estão em tensão constante quando estudantes da Educação Básica usam expressões diversas para fazer brincadeiras com os colegas usando palavras de línguas estrangeiras que estão aprendendo. Muitas delas mostram deslocamentos de palavras para letras como *cheese* para x, metaforização; outras, maioria, se aproximam de palavras usadas na língua materna.

P5, nas questões respondidas pelos professores, analisadas anteriormente nesta pesquisa, faz menção às palavras classificadas como falsos amigos (falsos cognatos, heterosemânticas), heterotônicas ou heterogênicas, nas questões respondidas pelos professores, analisadas anteriormente nesta pesquisa. As palavras classificadas como heterosemânticas são aquelas que possuem grafia ou sonoridade muito parecidas com as palavras da Língua Portuguesa, mas possuem significados diferentes. Por exemplo: ‘apellido’ em Língua Espanhola, corresponde a ‘sobrenome’, na Língua Portuguesa. As palavras classificadas como heterotônicas são aquelas em que a escrita e o significado são similares e se diferenciam em relação à sílaba tônica. Por exemplo: *academia* em Língua Portuguesa e *academia*, em Língua Espanhola. As palavras heterogênicas são aquelas que possuem gênero (masculino/feminino) diferentes ao se relacionar as duas línguas e os significados são similares. Por exemplo: *o* sangue, em Língua Portuguesa e *la* sangre, em Língua Espanhola.

E2, disse apenas que *Sim*; ou seja, os estudantes costumam misturar na oralidade e na escrita línguas estrangeiras com a materna. E2 não escreveu se os professores observam essa prática de mistura de línguas nem o que falam para fazer.

E3 disse *Sei não*. Se os estudantes costumam misturar na oralidade e na escrita línguas estrangeiras com a materna, E3 não sabe. Ou como os professores reagem caso observem alguma atividade deste tipo, E3 não respondeu, nem o que os professores falam para o estudante fazer.

E4, observa que é *Mas (sic) um aprendizado*, dando a impressão de que há misturas de línguas em suas práticas languageiras, porém não especifica a mistura de quais línguas nem se há intervenções por parte dos professores. E5 respondeu, *Sim costumamos*, mas também não especificou se os professores fazem intervenções e como fazem caso notem a mistura de línguas na oralidade ou na escrita em alguma atividade.

Ao serem questionados se, nas práticas conversacionais, costumam misturar os idiomas, E1 respondeu que *não*; E2, disse que *Sim*; E3 afirmou que *No momento não*; E4 escreveu *Não muito*; e E5 escreveu que *Não*. Dos 5 estudantes cujas respostas às questões estão sendo analisadas, E1, E3 e E5 respondem que não costumam misturar línguas estrangeiras nas práticas conversacionais; já E2 e E4 afirmam que realizam esta ação.

Os estudantes, ao serem perguntados sobre o que as línguas estrangeiras estudadas significam, E1 respondeu: *um modo diferente de falar*; E2 disse que significa *Cultura*; E3 respondeu: *Estudo inglês através da escola. Representa diversidade, praticidade e útil, em um futuro distante*; E4 afirma que *É muito bom porque aprendemos muito com outras línguas*; e E5, diz que não significa *nada* para ele estudar línguas estrangeiras.

Nas respostas desta questão, vemos dois extremos. Enquanto E2 entende que é um meio de aculturar-se, ou seja, de tornar-se mais culto, compreender com mais clareza assuntos ligados à diversidade, à economia, à política, etc. e E3, que *Representa diversidade*, E5 responde que as línguas estrangeiras não representam *nada* em sua vida. Pêcheux (2014, p. 277), buscando referências em Lacan, afirma “Só há causa daquilo que falha”. E aqui podemos observar que há uma falha. Estudantes que estão em contato com um ou dois idiomas, semanalmente, ficam indiferentes às possibilidades de aprendizagem. Os estudantes, por suas condições de vida, nem chegam a ser contagiados pela polissemia das palavras.

E, por último, pedimos para que os estudantes deixassem registradas as ações importantes que potencializam a aprendizagem de línguas na turma em que eles estão matriculados. A essa questão, E1 respondeu: *de algum modo pressionar o aluno a aprender, seja por competitividade ou outra coisa*. A necessidade de aprendizagem, as diversas possibilidades que se apresentam no dia a dia para que os estudantes possam construir conhecimento. E1 clama por mais aprendizado.

E2 respondeu *Português e English*, dando a entender que não compreendeu de fato o que estava sendo questionado, mas afetado pelas duas línguas. E3 destacou a *Melhoria na pronuncia* (sic), pois, como visto antes, a oralidade é uma prática que potencializa a aprendizagem. Quanto mais falamos em uma língua estrangeira, mais nos sentimos confiantes e buscamos novos desafios e novas aprendizagens. Promover espaços em sala de aula para que o estudante possa desenvolver capacidades de leitura, escrita, oralidade e interpretação é fundamental para uma construção de conhecimento qualitativa.

E4 expôs que acredita que *ver filmes em inglês com legenda ajude bastante na fala e entendimento da lingua* (sic); e, E5, observou *Aula video* (sic). E4 e E5 falam do uso de vídeos em língua estrangeira como estratégia para potencializar as aprendizagens. Ouvir a língua que se está aprendendo aliada à escrita nesta mesma língua pode contribuir para a qualidade dos conhecimentos dos estudantes.

De modo geral, há uma alternância entre sim e não nas questões referentes ao acontecimento da translíngua em sala de aula. Muitas práticas, como a de Cen Williams (1994), podem ser desenvolvidas e promover o fortalecimento de aprendizagens de línguas estrangeiras nas Escolas Públicas de Mato Grosso. Professores e estudantes relatam situações divergentes quando alguns afirmam que estudantes misturam línguas estrangeiras com a materna ao falarem e outros afirmam que não observam tal prática.

Estudantes ora afirmam que mesclam idiomas em sala de aula, ora que não. Este quadro de respostas mostra que há um processo de transição com relação ao entendimento e as práticas translínguas em sala de aula. Nossa aposta é para que o sim, ou seja, que os relatos de que há misturas de línguas quando temos estudantes que estudam semanalmente pelo menos 3 idiomas: Línguas Portuguesa, Espanhola e Inglesa possam se fortalecer e passarem a ser estudados como parte da vida deles, como possibilidades de aprendizagem.

Assim, pensamos que a formação continuada pelos pares, pelas pessoas que convivem diariamente com professores e estudantes, possa ser assumida, principalmente, por coordenadores, e que esta prática possa promover uma educação de qualidade. Para fortalecer esta situação de aprendizagem, seria desejável que os professores conhecessem documentos elaborados por outros professores de Mato Grosso. Mas, embora existam, esses documentos são invisibilizados e não têm chegado de forma efetiva ao conhecimento dos profissionais que estão em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço de circulação de sentidos, de memórias. Os sujeitos entram em contato e fazem emergir discursividades. São movimentos, aprendizagens, relações que se estabelecem por meio de falares diversos, de línguas em contato entre os sujeitos e os sentidos.

Estudar o processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras em escolas públicas de Mato Grosso foi um desafio que proporcionou uma busca por caminhos históricos de mais de 500 anos da educação no Brasil.

Nesta conjuntura, procuramos compreender, numa perspectiva discursiva, os efeitos de sentidos do ensino de línguas estrangeiras, das práticas translíngues entre professores e estudantes, face aos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas. Os estudos, as pesquisas, o levantamento de dados e as entrevistas foram moldando um fio discursivo que, no emaranhado de vários outros fios que se cruzam, que deixam suas marcas, seus furos, foram se entrecruzando, e com eles constituímos, a partir da materialidade discursiva do *corpus*, uma narrativa que envolve descrições, indicações, ponderações e análises sobre a Educação no Brasil e em Mato Grosso de onde pinçamos um ponto em que as linhas faziam nós: Sinop-MT.

Diante das leituras realizadas, selecionamos, para estudo mais aprofundado, documentos oficiais que regem a educação, tais como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o documento que orienta o currículo nacional; Documentos de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT), e os Cadernos Pedagógicos (CP) que orientam o currículo em Mato Grosso.

Importante ressaltar que nosso olhar sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, os documentos orientadores de currículo e as práticas translinguageiras foi fundamentado nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso, por isso, fizemos uma retomada de suas bases constitutivas buscando em Pêcheux (1990, 2014b, 2019) e Orlandi (2002a, 2008, 2015a, 2020a) fundamentos teóricos que nos permitem analisar os materiais discursivos selecionados para composição do *corpus* de pesquisa.

E, desse modo, foi necessário buscar um aprofundamento maior sobre os termos língua; linguagem; monolinguismo; bilinguismo; multilinguismo e polilinguismo considerando que estão ligados aos estudos de língua estrangeiras e de práticas translinguageiras que envolvem uma ou mais línguas. Desse modo, pudemos falar de translinguagem.

Ao estudarmos sobre o currículo nacional, observamos que, quando se trata do ensino de línguas estrangeiras, há uma oscilação entre a obrigatoriedade de algumas línguas e a não obrigatoriedade de outras. Dependendo da maneira como cada gestor percebe a educação.

Desde a escola Meninos de Jesus (1551), que a educação está num palco de disputas políticas e ideológicas. A princípio era mantida e organizada pelos jesuítas. Portugal, no entanto, percebendo que a Língua Geral era aprendida e ensinada pelos jesuítas, decide expulsar estes e impor a Língua Portuguesa como idioma nacional no Brasil. Para Sériot (2001, p.17), “[...] discutir o nome de uma língua é o mesmo que discutir o nome de uma nação”. Neste sentido, Portugal queria, pela língua, unificar a nação brasileira. Mas não manteve o financiamento. Logo, a educação ficou à mercê de poucos e acabou sendo assumida por instituições privadas.

No que se refere às línguas estrangeiras, ora eram colocadas como obrigatórias, ora como optativas e esta alternância se mantém até os dias atuais. A nomenclatura também passou por mudanças, pois já tivemos: línguas vivas, línguas clássicas, língua morta, línguas estrangeiras, línguas estrangeiras modernas, Língua Inglesa. Esta alternância está relacionada com a maneira como cada política linguística concebe a educação e o ensino de línguas estrangeiras.

Esta postura traz graves consequências para a organização educacional do país. Porque agregada a esta mudança, está a abertura para que seja inserida nas matrizes das escolas ou línguas estrangeiras modernas e, neste caso, abrange, além da Língua Inglesa, a Língua Espanhola e as demais línguas cooficiais do Brasil ou somente a Língua Inglesa, que é a situação que temos hoje, considerando o artigo 2º da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que, em seu §5º, estabelece que “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”.

O ensino e a aprendizagem têm muitas nuances. Metodologias e didáticas são apresentadas em vários estudos como possibilidade de aplicabilidade em sala de aula. Dentro deste universo discursivo das línguas estrangeiras, destacamos as práticas translinguageiras como constitutivas deste processo porque consideramos que os estudantes, quando estudam dois ou mais idiomas ao mesmo tempo, misturam termos das línguas que estão aprendendo ao falar e ao escrever. Este processo promove uma aprendizagem mais significativa e, nas atuais conjunturas globalizantes, saber línguas estrangeiras é uma necessidade.

O termo translinguagem e suas variações: translíngue/translíngua/pedagogia translíngue, prática translinguageira tem sido usado por pesquisadores de práticas bilíngues, trilíngues, polilíngues, principalmente, quando estas se desenvolvem em sala de aula.

Zolin-Vesz (2014), ao buscar a origem do termo *translândia*, nos diz que este é uma tradução de *trawsieithu* feita, em 2001. Este termo foi descrito como uma pedagogia *translândia* em que as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula de língua estrangeira são apresentadas em uma língua e a resposta deve ser feita em outra língua. Esta atividade linguística foi proposta por Cen Williams (1994). Este autor usou o termo *trawsieithu* pela primeira vez em 1994. Então, observamos que o termo *translinguagem*, nos estudos da linguagem, é bem recente, 29 anos. Se considerarmos que em 2001 é que o termo começou a ser traduzido, então contamos 22 anos de estudos.

Neste processo de uso, para García e Lin (2016, p. 1), “[...] o termo *translinguagem* tem sido cada vez mais usado na literatura acadêmica [para] referir-se tanto às práticas linguísticas complexas e fluidas dos bilíngues, quanto às abordagens pedagógicas que alavancam essas práticas”. Para Zolin-Vesz (2014), este termo pode indicar duas possibilidades. Na primeira, ele abarca situações complexas e multilíngues que são as práticas linguísticas das pessoas em todas as situações languageiras que rompem as fronteiras entre as línguas. A segunda possibilidade refere-se às informações sobre ser as línguas nacionais autônomas e puras, pensamento este construído e transportado de outras culturas para a nossa cultura.

Ainda para Zolin-Vesz (2014, p. 326), “A pedagogia *translândia* [...] se refere à construção de práticas linguísticas flexíveis, híbridas, que estão nas margens, a fim de desenvolver novas compreensões e novas práticas linguísticas, entre elas as práticas linguísticas tidas como acadêmicas”. Considerando estas palavras, compreendemos que as práticas *translinguagem* das margens são exatamente as que estão em funcionamento em sala de aula e conseguimos perceber que não são administradas nem planejadas pelos professores, mas estão em desenvolvimento pelos estudantes. A tradução enquanto atividade em aulas de línguas estrangeiras pode transformar-se em práticas *translândicas* se houver outros fatores que potencializem inserções de novas atividades, como a de entender ou incentivar o uso de palavras estrangeiras em brincadeiras entre os colegas. É óbvio que não podemos, como professores, permitir práticas preconceituosas, grosseiras, ofensivas. Mas trocadilhos, novos sentidos, *polissemia*, sim.

Um estudante na posição-sujeito *translândia* articula seu discurso em sala de aula e também fora dela de forma que, às vezes, nem percebe que usou duas ou mais línguas para se comunicar, mas pode fazer isso de forma consciente. É diferente das atividades propostas por Cen Williams (1994), por exemplo, em que as atividades escolares eram propostas em uma língua e as respostas em outra para possibilitar que o sujeito bilíngue pudesse fomentar os processos de aprendizagem em língua estrangeira sem deixar de usar a sua materna.

Para García e Wei (2014, p. 22), a translanguagem se refere “[...] à construção dos falantes no uso de práticas discursivas inter-relacionadas originais e complexas que não podem ser facilmente atribuídas a uma ou outra definição de uma língua, mas que compõem o repertório completo dos falantes”.

A translanguagem é uma prática. Ela não é o processo de escrita, nem o processo de leitura, nem o de fala, nem o de interpretação. Ela permeia, ou está no entremeio, como entende este termo Orlandi (2019a), de todos esses processos quando os estudantes se relacionam de forma espontânea ou intencional e neste processo usam termos de outros idiomas para construir, refutar, compreender ou modificar sentidos de palavras ou expressões que podem ser palavras da língua materna ou não. Quanto mais o estudante na posição-sujeito translíngue faz uso desta prática translinguística, mais ele internaliza seus novos conhecimentos e mais cria oportunidades para se desenvolver. Para os professores, o aprofundamento deste processo depende de planejamento, de situações de aprendizagem que possibilitem tais ações. Depende de formação continuada. Formação é a base! É preciso que o professor constitua um espaço significativo para o estudante, para que se instale um processo da prática da translanguagem.

Os materiais discursivos orientadores de currículo como a BNCC, os DRC-MT, os Projetos Políticos Pedagógico das escolas estaduais de Sinop e a resposta às questões formuladas para professores e estudantes nos permitem observar que há processos discursivos em práticas translíngues de estudantes de Línguas Espanhola e Inglesa, mas, por falta de formação inicial e continuada para a compreensão desta prática, professores ainda não conseguem se atentar e perceber que quando o estudante escreve usando palavras de dois ou três idiomas e, ao falar, seja em atividades planejadas, nas conversas informais ou em brincadeiras com os colegas, também faz esta mistura de línguas, é preciso que este processo seja fomentado, seja incentivado, seja planejado para que as línguas estrangeiras sejam, de fato, uma marca diferencial na aprendizagem.

O estudante na posição-sujeito translíngue precisa ter mais oportunidades para se destacar em função de conhecimentos sobre cultura, diversidade, economia, política de outros países, conhecimentos estes construídos por meio de aulas planejadas com uso de aplicativos, com filmes legendados, com vídeos sobre diversos assuntos considerando o país sobre o qual está se aprendendo o idioma. Atividades que mobilizem a posição-sujeito translíngue. Em todas as respostas analisadas, não há, por exemplo, a referência a livros, revistas e nem a material didático usados por professores. Por ser graduada e mestra em Letras, essa falta chamou minha atenção.

A SEDUC-MT mantém em seu *site* um Mapa Interativo²³ com todas as escolas estaduais e muitos dados. Por este *site*, sabemos que Mato Grosso possui 141 municípios e nestes estão instaladas 749 escolas estaduais. Destas, 463 são urbanas; 135 são escolas do campo ou quilombolas; 70 são escolas indígenas e 79 são escolas de tempo integral. As escolas estaduais urbanas estão divididas em: 369 que ofertam o ensino regular; 63, o ensino em tempo integral; 26 são escolas militares criadas nos últimos 4 anos; e 05 são de educação especial. As 135 escolas estaduais do campo se dividem em 130 do campo e 05, quilombolas. As escolas em tempo integral se dividem em: 63 escolas estaduais urbanas; 10 escolas do/no campo; 02 escolas militares; 02 escolas quilombolas; 1 de educação especial e 1 indígena.

Os sujeitos estudados nesta tese são professores e estudantes de escolas públicas urbanas de Sinop. Estes são grupos específicos dentro de um quadro maior: estado de Mato Grosso. Para uma melhor visualização da situação em relação a estes sujeitos, fizemos os seguintes levantamentos:

Temos, no estado de Mato Grosso, 1.531 professores de Língua Portuguesa efetivos e 2.460 fizeram seletivo para trabalhar em contratos temporários em escolas estaduais; temos, também, 420 professores efetivos de Língua Inglesa e 578 fizeram seletivo para contratos temporários; temos, 94 professores efetivos de Língua Espanhola e 208 fizeram seletivo para atuar em contrato temporário.

Temos em Sinop, Mato Grosso, em Língua Portuguesa, 70 professores efetivos e 277 fizeram seletivo para contrato temporário; em Língua Inglesa, 26 efetivos e 70 fizeram seletivo para contrato temporário; em Língua Espanhola, 05 efetivos e 17 fizeram seletivo para contrato temporário. Os de Língua Espanhola efetivos e interinos atuam em uma das 4 escolas pesquisadas, pois são as únicas que ofertam esses dois idiomas em suas matrizes e, por isso, também, foram selecionadas como *locus* da pesquisa.

Estabelecer estes quantitativos é importante, pois demonstram como está sendo a valorização ou não de professores que atuam com línguas estrangeiras. São 998 professores entre efetivos e interinos de Língua Inglesa para o estado e 302, para Sinop; para Língua Espanhola, são 96 para o estado entre efetivos e interinos e 22 para Sinop. É um dado que reflete políticas públicas com investimento muito maior em Língua Inglesa e mostra também o resultado nas salas de aula das escolas pesquisadas, pois das 20 escolas estaduais em

²³ Mapa Interativo SEDUC, MT. Disponível em: <<https://www3.seduc.mt.gov.br/-/8388204-escolas-estaduais-de-mato-grosso?ciclo=>>>. Acesso em: 03 out. 2023.

funcionamento, em Sinop, somente 4 ofertam a Língua Espanhola em suas matrizes e não para todos os estudantes, como é o caso da Escola Estadual São Vicente de Paula.

No estado de Mato Grosso, em 2023, temos 344.022 estudantes matriculados. Destes, 18.551 frequentam as 20 escolas estaduais de Sinop. A Escola Estadual Enio Pipino tem 1.580 estudantes matriculados em 2023, destes, 600 cursam somente Língua Inglesa e 980 cursam Línguas Espanhola e Inglesa; a Escola Estadual Professora Edeli Mantovani possui 2.076 estudantes matriculados, destes, 76 estudam somente Língua Inglesa e 2.000 estudam Línguas Espanhola e Inglesa; a Escola Estadual São Vicente de Paula possui 1.434 estudantes matriculados, destes, 1.128 estudam somente Língua Inglesa e 305, Língua Espanhola; a Escola Estadual de Desenvolvimento Integral Benedito Santana da Silva Freire possui 1.191 estudantes matriculados, destes, 212 estudam somente Língua Inglesa e 891 Línguas Espanhola e Inglesa. A Escola Estadual Enio Pipino não oferta a Educação de Jovens e Adultos em suas matrizes, as demais 3, sim. Com os dados destas 4 escolas apontados acima, são 3.961 estudantes estudando Línguas Espanhola e Inglesa e 2.006, Língua Inglesa.

Uma quantidade muito pequena, considerando a quantidade de estudantes matriculados na rede estadual de educação em Sinop-MT (18.551). No entanto, para estes estudantes, as aulas de Línguas Espanhola e Inglesa fazem a diferença.

Considerando que a língua faz efeito a distância, vale a pena registrar que, em Mato Grosso, há uma migração grande entre as cidades, e cada pessoa traz o seu falar, o seu modo de se expressar pela linguagem. Também há estudantes que são membros dos povos originários e que se matriculam nas escolas urbanas e trazem a língua de seu povo, de sua etnia. Muitos deles ainda não aprenderam a Língua Portuguesa, o que gera, a princípio, um certo desconforto, considerando que o professor também não sabe falar e compreender a língua ou línguas faladas por este estudante. Há ainda os que são oriundos de países hispanohablantes e aqueles que são imigrantes.

Todos estes encontram-se na escola e passam a conviver diariamente o que possibilita uma imersão na língua tanto de um como do outro. As aprendizagens translinguageiras são mútuas. Segundo Sturza (2021), este contato vai formando novas identidades linguísticas, culturais e sociais. Afirma ainda (2021, p. 178) que “Uma língua é levada às travessias pelo deslocamento dos sujeitos que se obrigam a cruzar as fronteiras dos estados nacionais e, em grupos, fortalecem a formação de comunidades de falantes entorno da língua que os unifica e os identifica”. Este fortalecimento de laços identificatórios são percebidos entre os estudantes nas escolas de Sinop-MT.

A medida que a integração linguística vai acontecendo, os estudantes perdem a “[...] referência de nacionalidade” (STURZA, 2021, p. 185), única, porque também são afetados pela língua, cultura, costumes do outro, língua esta desterritorializada. E, deste modo, os estudantes vão formando novas memórias linguísticas, novas identidades culturais. Esta troca linguística vai acontecer com ou sem a orientação dos professores. Observa-se que as pessoas não perdem a sua identidade, mas criam outras comunidades de fala com as quais passam a se identificar.

Oliveira e Sturza (2012), ao se referirem ao processo de contato linguístico na fronteira do Brasil com o Uruguai, afirmam que as escolas que ali funcionam são bilíngues, considerando que há estudantes do Brasil estudando em escolas do Uruguai e crianças do Uruguai estudando nas escolas do Brasil. E, esse processo, segundo os autores (2012, p. 237) é uma forma de expressar “[...] um estado de ser e estar na fronteira”. Neste espaço de fronteira ocorre “[...] um processo de desestrangeirização da presença da língua próxima no sistema escolar”. (Oliveira; Sturza, 2012, p. 238).

Considerando que a língua faz efeito a distância, e, portanto, os estudantes que passam pelo mesmo processo de contato linguístico longe de fronteiras, como é o caso de Sinop-MT, passam, também, por um processo de desestrangeirização.

Nos que se refere as entrevistas realizadas, é possível comprovar que há práticas translíngues em desenvolvimento nas escolas estaduais de Sinop que foram pesquisadas. Alguns professores conseguem identificar e analisar situações em que os estudantes usam mais de uma língua estrangeira na oralidade, principalmente, mas não usam este dado para promover, provocar, possibilitar novas situações de aprendizagem. O incentivo às pesquisas sobre cultura, economia, diversidade social, política faz parte das práticas, mas nem sempre suas possibilidades são planejadas para situações de translíngua.

Os livros didáticos analisados são muito similares entre si. Considerando os de Língua Espanhola e Inglesa, vemos que os passos são reproduzidos de um autor para outro e de uma editora para outra. Os de Língua Espanhola estão todos escritos em Espanhol. Não há palavras em Língua Portuguesa. Trazem os conteúdos em textos e explicações e alguns com questões para responder. Não há uma abertura, por exemplo, para que se busque, nos livros de Língua Portuguesa ou de Língua Inglesa, dados referentes aos mesmos assuntos, que seria, a nosso ver, um ponto importante para desenvolver-se a translíngua em sala de aula.

Partimos das relações entre a BNCC, que regula o ensino no âmbito nacional, e os DRC-MT, que fazem recortes da BNCC e adequam às características educacionais do estado. Além disso, vislumbramos nos CP, construídos também por profissionais de escolas estaduais de Mato Grosso, assim como os DRC-MT, que a disposição dos textos e as análises e

proposições para práticas pedagógicas são muito interessantes e indicam, principalmente, no CP de Línguas Estrangeiras Inglesa e Espanhola, um início de material translíngue produzido no estado.

Uma felicidade foi ler este material e perceber que, mesmo que a BNCC e os DRC-MT não contemplem práticas ou indicações de práticas translinguísticas, este Caderno, especificamente, que não faz menção ao termo translíngue, organiza as atividades textuais direcionadas a esta prática, conforme podemos visualizar na Figura 21 (p. 176 desta tese). Se, por um lado, ficamos felizes em encontrar em nossas pesquisas material que traga esta indicação de prática, por outro, nos entristece observar que as ações de formação continuada promovidas pelo estado praticamente ignoram estes CP e os DRC-MT.

A BNCC; os DRC-MT; os CP; os livros didáticos e todos os materiais apresentadas no decorrer das reflexões e da escrita desta pesquisa estão impregnados de ideologia. Entre a ideia de Tracy (1801) de que a ideologia era a ciência das ideias e a de Pêcheux (2014b) de que a ideologia não era feita de ideias, mas de práticas, temos um caminho longo para essas mudanças nas práticas educativas e nas políticas públicas de línguas. Para Althusser (2022, p. 95), “A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. Está relacionada com as coisas em que o sujeito acredita e o que faz com que ele aja. E temos, então, em Pêcheux (2014b) uma noção de ideologia que a considera como prática que produz evidência onde não há evidência.

As concepções trazidas pelos documentos oficiais educacionais; pelas leis e decretos; pelos livros didáticos, inclusive, nas respostas das entrevistas com professores e estudantes, são constituídas pelas ideologias. Cada uma com mais ou menos ênfase neste ou naquele aspecto da teoria na qual se inscrevem, pois, as ideologias se manifestam nos sujeitos e para os sujeitos, sob o modo de distintas formações discursivas que são o reflexo, no discurso, das formações ideológicas. E, por outro lado, “Toda ideologia tem por função constituir indivíduos empíricos, concretos, de carne e osso, em sujeitos” (Souza, 2005, p. 36).

É interessante observar que a ideologia não se assume ideológica. (Althusser, 2022, p. 108). E, do mesmo modo, as materialidades discursivas analisadas não trazem expostas que defendem ou negam esta ou aquela ideologia. Neste sentido, é o trabalho do analista que vai, aos poucos, observando traços discursivos presentes nos materiais analisados. E apontando caminhos trilhados pelos autores, em sua organização ideológica, na produção de diferentes processos de significação.

Com relação aos recortes analisados: na BNCC, nos livros didáticos; nos DRC-MT, nos CP, observamos que essas materialidades discursivas não fazem relações e não apontam

para outros discursos. Constituem, desse modo, formações discursivas que fecham os componentes curriculares neles mesmos, não os relacionam.

É possível perceber, pelas pesquisas feitas em Leis, Constituições, Decretos e nos documentos orientadores de currículo, que há um esvaziamento no que se refere ao conceito e oferta de línguas estrangeiras na educação brasileira. A partir, principalmente, da chegada da família real ao Brasil (1808), a Língua Portuguesa se firma como idioma em função também da reforma pombalina em 1759. A princípio, as línguas estrangeiras eram tratadas como línguas clássicas como Grego e Latim; em outros momentos, sendo oferecidas como cursos livres em escolas de idiomas e/ou particulares. O conceito de língua estrangeira se firma a partir do fim do Regime Militar no Brasil e com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na década de 80 do século passado.

Constatamos que, nas escolas públicas, as línguas estrangeiras ensinadas, a princípio, eram o Latim e o Grego. A Língua Geral de base tupi teve seu uso recorrente nas costas brasileiras nos primeiros 300 anos de Brasil. Os línguas serviam como tradutores aos estrangeiros. Ensinava-se a Língua Portuguesa em Língua Geral. Aprendia-se a língua dos índios para melhor relação de trabalho e orientação para a servidão, o mesmo processo ocorreu com os povos escravizados africanos (Orlandi, 2008). Os governos pouco ou nada se preocupavam realmente com a aprendizagem de línguas estrangeiras. As Línguas Alemã e Italiana foram silenciadas durante a II Guerra Mundial, principalmente, assim como também foram as línguas indígenas.

A Língua Francesa teve seu auge no século XIX e início do XX, mas perdeu-se também no processo. Sobre a Língua Espanhola muito pouco se falava e, somente, no século XX, quando os líderes governamentais começaram a olhar para os lados e para baixo, pois antes seus olhares estavam na América do Norte e na Europa, é que ‘perceberam’ que havia outros povos morando por ali e, a necessidade de comércio, os fizeram entrar em contato. Nas pesquisas que realizamos, em Mato Grosso, temos apenas um professor de Língua Francesa efetivo no estado que atua na capital, e não há seletivo para contratos temporários para esta língua em nenhum dos 141 municípios do estado de Mato Grosso.

A Língua Inglesa que chegou com *status* de língua de comércio é a que mais está persistindo. Mas, nas escolas públicas é sinônimo de inglês ruim, pois o inglês bom é o que se aprende para atender mercados internacionais, subserviência. (Souza, 2005, p. 173). Ou seja, “Havia a partir de então a língua inglesa da escola pública. Por língua inglesa da escola pública compreendemos o efeito de sentido do entrecruzamento da língua estrangeira com o ambiente escolar público” (Souza, 2005, p. 172).

É interessante observar o que as políticas públicas pautam como projeto de educação para as línguas estrangeiras. Nem sempre há um efetivo controle sobre as reais aplicações das verbas públicas e por outro lado escolas e IES possuem autonomia na construção de suas ações. Mas, é possível observar que “Enquanto o poder público [eu diria a escola pública] trabalha com a língua estrangeira escolar, a academia trabalha com a língua estrangeira de mercado. Ora se trabalha com um inglês bom [o da universidade], ora se utiliza o inglês ruim [o da escola pública]” (Souza, 2005, p. 197).

O século XXI iniciou dando para a Língua Inglesa o *status* de hegemonia, afinal é a única língua estrangeira que se pode ensinar oficialmente nas escolas públicas brasileiras.

O puxar desses fios discursivos nos mostraram que há muito o que fazer ainda para que práticas translíngues possam ser realidade em sala de aula em Sinop-MT. No entanto, vimos pelas práticas dos profissionais da rede estadual que mesmo que não usem termos translíngua, translíngue, pedagogia translíngue ou outro neste sentido, suas produções já indicam uma abertura para planejamentos e práxis dos professores.

Alguns estudantes falam outras línguas fora de sala. São línguas que aprenderam e aprendem no dia a dia, na convivência com pessoas cuja língua materna é diferente. Neste espaço de convivência, aprendem mutuamente. E fazem uso desta língua aprendida em outros contextos sociais.

Muitos professores que atuam em escolas públicas possuem anos de práticas e são graduados e licenciados pelas mais diferentes IES, é possível que alguns deles nunca ouviram falar em translíngua, inclusive os entrevistados. A translíngua é uma prática e não se encaixa em conceitos fixos. Não é uma metodologia, porque depende da produção dos estudantes, que podem aflorar de qualquer ponto de estudos e não somente de assuntos referentes às línguas ou às linguagens específicas de uma área. Não é uma didática, porque não depende somente das ações dos professores para que a mesma aconteça e apareça nas produções orais e escritas dos estudantes. Não se filia a uma formação discursiva específica, porque possui fronteiras fluidas e pode usar termos de várias outras formações de outros componentes curriculares ou de outras práticas como jogos *online*, estudos sobre tecnologia, uso de termos específicos em transações financeiras e das relações que se estabelecem na relação com o outro no cotidiano escolar.

A noção-conceito de translíngua vai além de perguntar em uma língua e responder em outra, como praticado por Cen Williams (1994). Línguas materna e estrangeira, ou línguas estrangeiras perdem as fronteiras ao serem praticadas nas mesmas condições de produção e mesmos processos em sala de aula entre professores e estudantes. São práticas linguísticas

flexíveis e híbridas e desafiam a noção de que as línguas são sistemas fechados neles mesmos, e puras.

Os processos translinguageiros referem-se tanto as práticas linguísticas complexas e fluidas dos bilíngues quanto às abordagens pedagógicas usadas por professores para incentivar os estudantes a fortalecer essas práticas.

A mudança de língua ou o uso de várias línguas realiza-se na mesma prática oral ou de escrita e mostra uma heterogeneidade linguística em que os sentidos das palavras de várias línguas se encontram em um único discurso e neste espaço, os sentidos sempre podem ser outros.

Os estudantes constroem suas produções orais e escritas interrelacionando idiomas distintos e essas são práticas que não se encaixam em uma definição de língua ou de metodologia ou de uma didática específica.

O processo translíngue emerge da ruptura com práticas monolíngues ou bilíngues estanques. Leva professores e estudantes a pensar ao mesmo tempo usando palavras e sentidos de línguas diferentes que se complementam, se modificam e produzem diferentes efeitos de sentidos em determinadas condições de produção. Nestas condições, quem pratica essa forma de linguagem fomenta o aprendizado e promove o fortalecimento de capacidades e habilidades linguísticas necessárias para que o estudante se engaje nas mudanças que a sociedade está produzindo e na mudança da própria língua.

A posição-sujeito translíngue se vincula a formações discursivas complexas, fluidas, híbridas e provoca movimentos linguísticos em várias direções. Por isso, professores precisam estar atentos a essas práticas languageiras para incentivar sua continuidade e promover espaços em que possam ser aperfeiçoadas. Esse sujeito translíngue atravessado pela materialidade da linguagem, pelas práticas linguísticas, pela ideologia e imerso em formações imaginárias e discursivas, em diferentes perspectivas, jamais olhará para um único sentido, pois seu próprio espaço é parafrástico e abundantemente polissêmico.

No entanto, mesmo que o professor não saiba o que seja translinguagem, não tenha ouvido falar dessa noção-conceito, mas em sua prática, em sala de aula, ele respeita a produção oral e a escrita dos estudantes quando estes misturam línguas, e orienta para que eles entendam os processos de aprendizagem pelos quais estão passando e os incentiva a aprofundar essas práticas, mostra que a formação continuada pode agregar valores e conhecimentos a este professor em relação à translinguagem e a outros assuntos que são relevantes para aprimoramento de suas práticas em sala de aula.

Outro fator importante e que, a nosso ver, faz a diferença, é a formação continuada na escola feita por profissionais que acompanham e que sabem da realidade de aprendizagem dos estudantes. É esta que faz diferença, é por esta que devemos lutar sempre. É preciso, às vezes, “ousar se revoltar”, como afirma Pêcheux (2014b, p. 281). E a resistência está em poder aprender sim uma língua estrangeira na escola pública e poder usá-la em situações formais e informais. Ousar misturar. Ousar metaforizar.

Com os estudos realizados, é possível estabelecer algumas proposições que são importantes para a prática da translinguagem: a) formação de professores para a prática translíngua; b) adequação de práticas metodológicas que possibilitem a inscrição de estudantes em práticas translíngues; c) processos de produção de sentidos: primeiro, entre professores e estudantes para a compreensão e desenvolvimento de práticas translíngues; depois, de análise de material didático para produção e uso em sala de aula de língua estrangeira; d) que a prática translíngua possibilite a fluidez na aprendizagem de línguas estrangeiras em escolas públicas.

Nesta conjuntura, os materiais orientadores de currículo podem constituir-se em subsídios fundamentais para planejamento de aulas que possam promover atividades para o desenvolvimento da translinguagem. Além disso, professores e estudantes, em algumas das falas relatadas, já estão praticando a translinguagem e o que falta é dar continuidade ao processo.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. Um ideal monolíngue. *In*: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. (org.). **Multilinguismo**. Tradução de Tânia Alkmin. Campinas, SP: Unicamp, 1989. p. 31-55.
- ACHARD, Pierre; DAVALLON, Jean; DURAND, Jean-Louis; PÊCHEUX, Michel; ORLANDI, Eni Puccinelli. **O papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.
- AIUB, Giovani Forgiarini. **Efeitos da corporeidade discursiva**: o sujeito no entremeio das línguas (materna e estrangeira). Campinas, SP: Pontes, 2020.
- ALKMIM, Tânia. Sociolinguística. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. v. 1. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 21-48.
- ALMEIDA JÚNIOR, João Baptista de. O estudo como forma de pesquisa. *In*: CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de. (org.). **Construindo saberes**: metodologia científica - fundamentos e técnicas. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994. p. 97-118.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Tradução de Walter José Evangelista; Maria Laura Viveiros de Castro. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- ALTHUSSER, Louis. **Por Marx**. Tradução de Maria Leonor F. R. Loureiro. Campinas, SP: Unicamp, 2015.
- ALVES, João Roberto Moreira. O Plano Nacional da Educação e o papel da sociedade no processo de sua construção coletiva. **Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação**, 2010. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_124/>. Acesso em: 16 out. 2023.
- AMARAL, Tatiana Ribeiro do. Identidade cultural e dialeto misto: a relevância do fator “identidade” para o desenvolvimento da mistura de línguas na fronteira brasileiro-uruguaia. *In*: **Anuario brasileño de estudios hispánicos XVI**. Madrid: Embajada de España, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKER, Colin. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 5. ed. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. Das linguagens e da literatura: o desafio da inclusão. *In*: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; GUILHERME, Manuela. (org.). **Plurilinguismo**: por um universo dialógico. São Paulo: BT Acadêmica, 2019. p. 55-68.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad; GUILHERME, Manuela. (org.). **Plurilinguismo**: por um universo dialógico. São Paulo: BT Acadêmica, 2019.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Prefácio. *In*: ZOLIN-VESZ, Fernando. **Crenças sobre ensinar e aprender espanhol**: reprodução e manutenção do *status quo* e da estratificação social. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 11-13.

BARONAS, Roberto Leiser. Apresentação. *In*: BARONAS, Roberto Leiser. (org.). **Análise de discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. Araraquara: Letraria, 2020. p. 12-16.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LCT, 2018.

BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Tradução de Carlos Felipe Moisés; Ana Maria Ioriatti. São Paulo: Companhia de Letras, 1986.

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**. Tradução de Ivo Storniolo; Euclides Martins Balancin; José Luiz Gonzaga do Prado. São Paulo: Paulus, 1990.

BLOOM, Benjamin; HASTINGS, J. Thomas; MADDAUS, George. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. Tradução de Lilian Rochlitz Quintão; Maria Cristina Flores; Maria Eugênia Vanzolin. São Paulo: Pioneira. 1983.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BOUTET, Josiane. A diversidade social do francês. *In*: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. (org.). **Multilinguismo**. Tradução de Celene M. Cruz; Maria Helena L. Gimeno. Campinas, SP: Unicamp, 1989. p. 113-138.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Carta de Lei**, de 4 de dezembro de 1810. Crea uma Academia Real Militar na Côrte e Cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carlei/anterioresa1824/cartadelei-40009-4-dezembro-1810-571420-publicacaooriginal-94538-pe.html#:~:text=Crea%20uma%20Academia%20Real%20Militar,Cidade%20do%20Rio%20de%20Janeiro>>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em deus, reunidos em assembléia nacional constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Constituição Política do Imperio do Brazil**, de 25 de março de 1824. Manda observar a Constituição Política do Imperio, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 21.241**, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d21241.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2021.241%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%201932.&text=Consolida%20as%20disposi%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20a,secund%C3%A1rio%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 30.643**, de 20 de março de 1952. Institui o Centro de Pesquisas da Casa de Rui Barbosa e dispõe sobre o seu funcionamento. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-30643-20-marco-1952-339719-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.deg.unb.br/images/legislacao/decreto_5626_2005.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 9.099**, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 981**, de 08 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=O%20Governo%20manter%20na%20Capital%20Federal%20um%20estabelecimento%20de%20ensino,material%20de%20ensino%20mais%20aperfei%20ado>>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.545**, de 25 de agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20adapta%C3%A7%C3%A3o,dos%20brasileiros%20descendentes%20de%20estrangeiros.&text=Vide%20Norma\(s\)%3A,\)%20%2D%20\(Revoga%C3%A7%C3%A3o%20Parcial\).>](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20adapta%C3%A7%C3%A3o,dos%20brasileiros%20descendentes%20de%20estrangeiros.&text=Vide%20Norma(s)%3A,)%20%2D%20(Revoga%C3%A7%C3%A3o%20Parcial).>)>. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 2.848**, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 4.244**, de 9 de abril de 1942. Exposição de motivos. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-exposicaodemotivos-133712-pe.html>>. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/de14244.htm#:~:text=DO%20ENSINO%20SECUND%C3%81RIO-Art.,a%20personalidade%20integral%20dos%20adolescentes>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 406**, de 4 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. **Ementa Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta §3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao §4º do art. 211 e ao §3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10436-24-abril-2002-405330-norma-pl.html>>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm>. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.494**, de 20 de julho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com alterações. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Com alterações até o Decreto n. 357 de 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Com alterações até a Lei n° 13.826, de 2019. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n° 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746impressao.htm>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC-SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais +. PCN+ Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. PCN Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Resolução n. 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. MEC/CNE/CP, 2017. Disponível

em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZ_EMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

BRÉAL, Michel. **Ensaio de semântica**. Tradução de Aída Ferraz; Eduardo Guimarães; Eleni Jacques Martins; Pedro de Souza. São Paulo: EDUC, 1992.

BRENDER, Willian. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues; Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRUST, Viviane Teresinha Biacchi. De língua e de línguas: slogans políticos e ideologias de governos. **Escrita**, Rio de Janeiro, n. 19, 2014. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23785/23785.PDF>>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRUST, Viviane Teresinha Biacchi. Que língua é essa, a do sujeito imigrante italiano? **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 1227-1236, 2015. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1052/633>>. Acesso em: 20 out. 2023.

CADIOT, Pierre. As misturas de línguas. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. (org.). **Multilinguismo**. Tradução de Celene M. Cruz; Maria Helena L. Gimeno. Campinas, SP: Unicamp, 1989. p. 139-154.

CALLEGARI, César. **Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação** – César Callegari renuncia à Presidência da Comissão da BNCC. 2018. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>>. Acesso em: 25 out. 2023.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Introdução às línguas indígenas brasileiras**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livro Técnico; Brasília: INL, 1977.

CAMPOS, Luciane Jung de; ALQUATTI, Raquel. Sujeito. In: LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. (org.). **Glossário de termos do discurso**. Edição ampliada. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 281-285.

CAMPOS, Luciene Jung de. Acontecimento. In: LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. (org.). **Glossário de termos do discurso**. Edição ampliada. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 17-22.

CANAGARAJAH, Suresh. Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistic Review**, v. 2, p. 1-28, 2011. Disponível em: <<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110239331.1/html?lang=en>>. Acesso em: 28 out. 2023.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice**: global englishes and cosmopolitan relations New York: Routledge, 2013.

CARTA EUROPEIA DAS LÍNGUAS REGIONAIS OU MINORITÁRIAS, de 1998. Disponível em: <https://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_pt.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

CARTA EUROPEIA DO PLURILINGUISMO, de 2005-2019. Disponível em: <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Charte/Charteplurilinguisme_ptV2.13.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

CELADA, María Teresa. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2002. Disponível em: <https://dln.fflch.usp.br/sites/dln.fflch.usp.br/files/Tese_MaiteCelada.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

CORTELAZZO, Angelo Luiz; FIALA, Diane Andréia de Souza; JUNIOR, Dilermando Piva; PENISSON, Luciane; JUNQUEIRA, Maria Rafaela; RODRIGUES, Bruno. **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem**: para refinar seu cardápio metodológico. Rio de Janeiro: Alta Book, 2018.

COSTA Sidiney Alves; BEZERRA NETO, Luiz. Políticas públicas/estatais: contribuição para o estudo da relação estado-sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 2, p. 165-172, 2016. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v38n2/2178-5201-actaeduc-38-2-00165.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2023.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck; Didier Martins; Maria Lúcia Meregalli; Maria Regina Borges Osório; Sandra Dias Loguércio; Vicente Leclercq. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014.

COURTINE, Jean-Jacques. O chapéu de Clementis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. *In*: INDUSRKY, Freda; LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. (org.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Tradução de Marne Rodrigues de Rodrigues. Porto Alegre: Luzzatto, 1999. p. 15-22.

COURTINE, Jean-Jacques. Os deslizamentos do espetáculo político. *In*: GREGOLIN, Maria do Rosário. (org.). **Discurso e mídia**: a cultura do espetáculo. Tradução de Roberto Leiser Baronas; Fábio Montanheiro. São Carlos, SP: Claraluz, 2003. p. 21-34.

COURTINE, Jean-Jacques. Quelques problemes théoriques et méthodologiques em analyse du discours, à propos du discours communiste adresse aux chrétiens. **Langages**, n. 62, p. 9-128, 1981.

DANTAS, Aloísio de Medeiros. A língua e suas falhas: o discurso na contemporaneidade. **Leitura**, Maceió, v. 2, n. 50, p. 17-40, 2012. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/1147/782>>. Acesso em: 22 out. 2023.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DEBRAY, Régis. **Le scribe**: genèse du politique. Paris: Grasset, 1980.

DECROSSE, Anne. Um mito histórico, a língua materna. *In*: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. (org.). **Multilinguismo**. Tradução de Tânia Alkmin. Campinas, SP: Unicamp, 1989. p. 19-27.

DI RENZO, Ana Maria. **O estado, a língua nacional e a construção das políticas**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

DIAS, Cristiane. Memória metálica. **INDICI - Enciclopédia discursiva da cidade**. sd, sp. Disponível em: <<https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=119>>. Acesso em: 20 out. 2023.

DIAS, Luiz Francisco. **Os sentidos do idioma nacional**: as bases enunciativas do nacionalismo linguístico no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1996.

DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS, de 1755. Disponível em: <https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm>. Acesso em: 14 out. 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Parecer de leitura crítica**. Componente Curricular: Língua Estrangeira Moderna Nova Versão, 2016, 3 versão da BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_6_LI_Ana_Paula_Martinez_Duboc.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

DUBOIS, Jean; GIACOMO, Mathée; GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Christiane; MARCELLESI, Jean-Baptiste; MEVEL, Jean-Pierre. **Dicionário de linguística**. Tradução de Frederico Pessoa de Barros; Gesuína Domenica Ferretti; John Robert Schmitz; Leonor Scliar Cabral; Maria Elizabeth Leuba Salum; Valter Khedi. São Paulo: Cultrix, 1978.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

FAYOL, Michel. **Numeramento**: aquisição das competências matemáticas. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia autonomia**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. São Paulo: Paz Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GADET, Françoise. Análise do discurso na França - Uma relação fundamental com a língua. *In*: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice. (org.). **Legados de Michel Pêcheux**:

inéditos em análise de discurso. Tradução de Carlos Piovezani; Vanice Sargentini. São Paulo: Contexto, 2015. p. 104-107.

GADET, Françoise; HAK, Tony. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução** à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2014.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. Tradução de Bethania Correia Sampaio Mariani; Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas, SP: Pontes, 2004.

GARCÍA, Ofelia. U.S. Spanish and Education: Global and Local Intersections. *In*: BORMAN, Kathryn M.; WILEY, Terrence G.; GARCIA, David R.; DANZIG, Arnold. (ed.). **Review of research in education: language policy, politics, and diversity in education**. SAGE Publications, v. 38, n. 1, 2014. p. 58-80.

GARCÍA, Ofelia; LIN, Angel. Translanguaging in bilingual education. *In*: GARCÍA, Ofelia; LIN, Angel; MAY, Stephen. (org.). **Bilingual and multilingual education**. EUA: Springer, 2016. p. 1-14.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging, language, bilingualism and education**. London, UK: Palgrave Macmillan, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIMENEZ, Telma; COUTINHO, Nina. **Parecer de leitura crítica – Componente Curricular Língua Inglesa**. BNCC/EF, 3ª versão, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_6_LI_Nina_Coutinho_Telma_Gimenez.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta; Hamilton Francischetti. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUEDES, Izaildes Cândida de Oliveira. **As condições de produção da formação do curso de letras e a relação com o ensino da escrita**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade do Estado de Mato Grosso, Unemat, *campus* Cáceres. Cáceres, 2022. Disponível em: <<http://portal.unemat.br/media/files/Izaildes-Candida-de-Oliveira-Guedes.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2023.

GUILHERME, Manuela. Línguas ‘glocais’ no Brasil: o global e o local com inspiração na pedagogia crítica de Paulo Freire. *In*: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; GUILHERME, Manuela. (org.). **Plurilinguismo: por um universo dialógico**. São Paulo: BT Acadêmica, 2019. p. 29-54.

GUIMARÃES, Eduardo. **Análise de texto: procedimentos, análises, ensino**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

GUIMARÃES, Eduardo. Brasil: país multilíngue. **Ciência e cultura**. Apresentação, v. 57, n. 2, p. 22-23, 2005. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a14v57n2.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2023.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

GUMPERZ, John Joseph. **Discourse strategies**. England: Cambridge University Press, 1982.

HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito, discurso**. Tradução de Maria Fausta Pereira de Castro. Campinas, SP: Unicamp, 1992.

HEREDIA, Christine de. Do bilinguismo ao falar bilíngue. *In*: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. (org.). **Multilinguismo**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Matos. Campinas, SP: Unicamp, 1989. p. 177-220.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

INDURSKY, Freda. Prefácio. *In*: AIUB, Giovani Forgiarini. **Efeitos da corporeidade discursiva: o sujeito no entremeio das línguas (materna e estrangeira)**. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 11-12.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Novas Competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, sd. Disponível em: <<http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>>. Acesso em: 03 out. 2023.

KRAUSE-LEMKE, Cibele. **Políticas e práticas linguísticas: um estudo sobre o ensino de língua espanhola em um contexto multilíngue no Paraná, Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16122010-152622/pt-br.php>>. Acesso em: 28 out. 2023.

KRAUSE-LEMKE, Cibele. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. **Trabalho de Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 59, n. 3, p. 2071-2101, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/pWQK3Q5r9bcNQfsnmrFkyGb/?lang=pt>>. Acesso em: 19 out. 2023.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. Análise de discurso e seus objetos. *In*: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; BRANCO, Luiza Katia Andrade Castello. (org.). **Análise de discurso no Brasil: pensando o impensado sempre**. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, SP: RG, 2011. p. 343-357.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. O quadro atual da análise de discurso no Brasil: um breve preâmbulo. *In*: INDURSKY, Freda; LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. (org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 13-22.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

LÓPEZ, Javier Medina. **Lenguas en contacto**. 2. ed. España: Arco/Libros SL, 2002.

MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro. **Interpretação e tradução de libras/português dos conceitos abstratos crítico e autonomia**. 2012. (Dissertação de Mestrado). Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade, com concentração na área de Linguística e Cultura Regional. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/767/Dissertacao%20Flavia%20Medeiros%20Alvaro%20Machado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 out. 2023.

MAIA, Zenaide. **Projeto de Lei n. 5.961/2019**. Visa incluir, nos currículos do ensino fundamental e do ensino médio, para todos os alunos, conteúdos relativos à Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139785>>. Acesso em: 29 out. 2023.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2003.

MALDIDIER, Denise; NORMAND, Claudine; ROBIN, Régine. Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Tradução de Bethania Sampaio Corrêa Mariani. 4. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2014. p. 69-105.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. Língua Portuguesa e realidade brasileira: o diretório de Pombal segundo Celso Cunha. **Organon**, Porto Alegre, v. 09, n. 23, p. 131-143, 1995. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29367/18057>>. Acesso em: 18 out. 2023.

MATO GROSSO. **Ato de Renovação n. 327**, de 21 de julho de 2019. Autoriza o funcionamento da Escola Estadual Enio Pipino para os ensinos Fundamental e Médio. Cuiabá: IOMAT, 2019.

MATO GROSSO. **Decreto n. 1.258**, de 18 de janeiro de 2022. Dispõe sobre a Estrutura Organizacional da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, a redistribuição de cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1258-2022-mato-grosso-dispoe-sobre-a-estrutura-organizacional-da-secretaria-de-estado-de-educacao-seduc-a-redistribuicao-de-cargos-em-comissao-e-funcoes-de-confianca>>. Acesso em: 13 out. 2023.

MATO GROSSO. **Decreto n. 2.312**, de 03 de dezembro de 1986. Cria a Escola Estadual São Vicente de Paula. Cuiabá, IOMAT, 1986.

MATO GROSSO. **Decreto n. 2.679**, de 11 de março de 2004. Cria a Escola Estadual Professora Edeli Mantovani. Cuiabá, IOMAT, 2004.

MATO GROSSO. **Decreto n. 218**, de 24 de julho de 2009. Conselho Estadual de Educação credencia a Escola Estadual Enio Pipino. Cuiabá, IOMAT, 2009.

MATO GROSSO. **Decreto n. 790**, de 18 de janeiro de 2021. Cria a Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Benedito Santana da Silva Freire. Cuiabá, IOMAT, 2021.

MATO GROSSO. **Decreto-Lei n. 1.246**, de 10 de agosto de 1981. Cria a Escola Estadual Enio Pipino. 1981. Cuiabá, IOMAT, 1981.

MATO GROSSO. **Decreto-Lei n. 930**, de 21 de agosto de 1988. Eleva a Escola Estadual Enio Pipino para ofertar Ensino Médio. 1988. Cuiabá, IOMAT, 1988.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**: Caderno Pedagógico - Língua Inglesa e Língua Espanhola. Cuiabá, SEDUC, sdb. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/1LuNAqxnIF-Uf0TRQuOKxRhB4CvqoT-df/view>>. Acesso em: 17 out. 2023.

MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Caderno Pedagógico Linguagens - Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Cuiabá, SEDUC, sda. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/1ZhVU27Dtsvndtg3tjqHLnYzxKUHADxcj/view>>. Acesso em: 20 out. 2023.

MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Caderno Pedagógico Professor - Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Anos Finais. Cuiabá, SEDUC, sdc. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1i8kQv4arO2xxhlfD5zI2PlrrQcPF_GYm/view>. Acesso em: 20 out. 2023.

MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Concepções para a Educação Básica. Cuiabá, SEDUC, 2018a. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/12IdfeadygzgIyA2FnyYB0tpHZiYSJw9p/view>>. Acesso em: 17 out. 2023.

MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Cuiabá, SEDUC, 2018b. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/1z9YmiOIRBNYVpExIK6yfACoA99wvK-cW/view>>. Acesso em: 20 out. 2023.

MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Ensino Fundamental – Anos Finais. Cuiabá, SEDUC, 2018c. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/1pSppruO-tS9-puiU-IL01llcavKCJye5/view>>. Acesso em: 20 out. 2023.

MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Ensino Médio. Cuiabá, SEDUC, 2021. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/drcmt-em-documento-homologado>>. Acesso em: 28 out. 2023.

MATO GROSSO. Lei Ordinária n. 11.668, de 11 de janeiro de 2022. Institui as Diretorias Regionais de Educação – DRE no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC e dá outras providências. Disponível em:

<<https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-11668-2022-mato-grosso-institui-as-diretorias-regionais-de-educacao-dres-no-ambito-da-secretaria-de-estado-de-educacao-de-mato-grosso-seduc-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 13 out. 2023.

MATO GROSSO. Orientações curriculares para a educação básica: concepções. Cuiabá: Print, 2012. Disponível em:

<https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/MT/Mato_Grosso_Livro_Concepcoes.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

MATO GROSSO. Parecer n. 258, de 26 de julho de 2022. Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação Credencia a Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Benedito Santana da Silva Freire para ofertar a Educação Básica a partir de 01/01/2022. Cuiabá: CEE, 2022.

MATO GROSSO. **Portaria n. 439**, de 12 de setembro de 2019. Conselho Estadual de Educação – CEE/MT. Concede autorização para os Ensinos Fundamental e Médio da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani. Cuiabá: CEE, 2019.

MATO GROSSO. **Processo n. 748**, de 2021/SIPE-CEE/MT. Concede Credenciamento para a Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Benedito Santana da Silva Freire. Cuiabá: CEE, 2021.

MATO GROSSO. **Revista Educação 10 anos**. 2. ed. 2023. Cuiabá: SEDUC, 2023.

MATTOS, Ilmar Robloff. **O tempo saquarema**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MEILLET, Antoine. **Linguistique historique et linguistique générale**. Paris: Librairie Ancienne Honoré Champion, 1948.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.

MELLO, Guiomar Namó de. **Afinal, o que é competência?** 2014. Disponível em: <http://www.formandocidadaos.com.br/edicoes/maio_2014/afinal_o_que_e_competencia.php>. Acesso em: 16 out. 2023.

MELLO, Guiomar Namó de. Educação empreendedora na BNCC. 2022. **CER**- Centro Sebrae de Referência em Educação Empreendedora. Entrevista. Disponível em: <<https://cer.sebrae.com.br/blog/bncc-guiomar-namo-de-mello/#>>. Acesso em: 16 out. 2023.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, n. 14, v. 1, p. 98-110, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/spp/a/d6PXJjNMc3qJBMxQBQcVknQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 out. 2023.

MENDONÇA FILHO, José Mendonça de. **Exposição de motivos**. EM n. 00084/2016/MEC. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

MENEZES, Leonarda Jacinto. Plurilinguismo, multilinguismo e bilinguismo: reflexões sobre a realidade linguística moçambicana. **Percursos Linguísticos**, v. 3, n. 7, p. 81-91, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/4589/4578>>. Acesso em: 06 out. 2023.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Tradução de Paulo Sérgio de Souza Jr. Campinas, SP: Unicamp, 2012.

MORELLO, Rosângela. **Lista de línguas cooficiais em municípios brasileiros**. 2021. Disponível em: <<http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>>. Acesso em: 29 out. 2023.

MORENO CABRERA, Juan Carlos. **Lenguas del mundo**. Madrid: Visor, 1990.

NAEDZOLD, Simone de Sousa. A palavra *polissemia* em sua variação. In: DIAS, Cristiane Pereira; COSTA, Greciely Cristina; BARBAI, Marcos Aurélio. (org.). **Polissemia, variação, versão. Escritos 13**. Campinas, SP: BCCL/Unicamp, 2023. p. 155-167. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/site/web/upload/files/escritos/Polissemia_Varia%C3%A7%C3%A3o_Escritos_13.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

NAEDZOLD, Simone de Sousa. **Olhares sobre a formação continuada: desafios em construção**. Sinop, MT: Ações Literárias, 2021.

NAEDZOLD, Simone de Sousa. **Produção textual com uso de gêneros memes e fanzines no desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita de estudantes do 8º ano do ensino fundamental**. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras). Unemat Sinop. 2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1cul9s3KSkZhZ6wPrhjObeovp2cXU4GjB/view>>. Acesso em: 12 out. 2023.

NAEDZOLD, Simone de Sousa; Débora Pereira Lucas COSTA. Quando a Base Nacional Comum Curricular não é comum, nem nacional. **Anais do XVIII CONAELL e II CIELT**, 2022. Ainda não publicado.

NAEDZOLD, Simone de Sousa; SOUZA, Antonio Carlos Santana de. Considerações sobre atlas linguísticos: a constituição linguística dos falares do/no Brasil. *In*: HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo Jacó. **Cartografia linguística, bilinguismo, contato linguístico, diversidade e variação linguística**. Chapecó, SC: UFFS. Ainda não publicado.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. *In*: SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo. (org.). **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 83-92.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Plurilinguismo no Brasil**. Brasília: Unesco; IPOL, 2008. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161167>>. Acesso em: 23 out. 2023.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; STURZA, Eliana Rosa. “La cor de mi perro es vermelha”: mapeamento das situações linguísticas nas fronteiras. *In*: STURZA, Eliana Rosa; FERNANDES, Ivani Cristina Silva; IRALA, Valesca Brasil. (org.). Português e espanhol: esboços, percepções e entremeios. Santa Maria, RS: UFSM, PPGL-Editores, 2012. p. 237-261.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMENY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. Campinas, SP: Unicamp, 1984.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos do ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A análise de discurso e seus entremeios: notas a sua história no Brasil. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, n. 42. p. 21-40, 2002b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade. **Rua**, Campinas, SP, v. 02, n. 16, p. 01-17, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638816/6422>>. Acesso em: 30 out. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A língua brasileira. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 29-30, 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200016>. Acesso em: 20 out. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A terra não é plana e o mundo das palavras não tem só dois lados: ainda o silêncio em suas novas formas. *In*: GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmans; SOBRINHO, Henson Flávio da Silva. (org.). **Ousar se revoltar**: Michel Pêcheux e a análise do discurso no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 2021b. p. 53-78.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017b. p. 13-35.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi. Entrevista para Raquel Goulart Barreto. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, p. 1-7, 2006. Disponível em: <<https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Analise%20do%20Discurso%20-%20Eni%20Orlandi.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: nos movimentos dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Ciência da linguagem e política**: anotações ao pé das letras. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2019a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Conjuntura sócio-histórica, política e social do Brasil: 23 anos da obra Análise de Discurso: princípios e procedimentos. Entrevista para Simone de Sousa Naedzold. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, MT, v. 13, n. 1, p. 189-198, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/6291/4603>>. Acesso em: 01 out. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e argumentação: um observatório do político. **Fórum linguístico**, Florianópolis, n. 1, p. 73-81, 1998a. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/download/6915/6378/0>>. Acesso em: 18 out. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017c.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso: fato, dado, exterioridade. *In*: CASTRO, Maria Fausta Pereira de. **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas, SP: Unicamp, 1996. p. 209-218.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Entre letras: o mundo. **Entremeios**, Pouso Alegre, MG. v. 16, n. 01, p. 219-227, 2018. Disponível em: <<http://www.entremeios.inf.br/published/626.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Entrevista Eni Puccinelli Orlandi para José Simão da Silva Sobrinho. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 22, n. 31, p. 565-585, 2015c. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/3148>>. Acesso em: 19 out. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Espaços linguísticos e seus desafios: convergências e divergências. **Rua**, Campinas, SP, v. 02, n. 18, p. 01-18, 2012b. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638282/5904>>. Acesso em: 19 out. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Eu, Tu, Ele**: discurso e real da história. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Formação ou capacitação: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli; FERREIRA, Eliana Lúcia. (org.). **Discurso sobre a inclusão**. Niterói, RJ: Intertexto, 2014. p. 141-186. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/59547987-Discursos-sobre-a-inclusao.html>>. Acesso em: 17 out. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade linguística escolar. *In*: SIGNORINI, Inês. (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Faesp, 1998c. p. 203-212.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Ler, Escrever, Pensar, Ser: um percurso feito de linguagem. *In*: LIMA, José Leonildo; SARIAN, Maristela Cury; SILVA, Nilce Maria da; SILVA, Vera Regina Martins e. (org.). **Teorias, práticas e políticas de ensino de Língua Portuguesa**: com a palavra o Profletras Cáceres. Cáceres, MT: UNEMAT, 2021a. p. 5-11.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e o ensino no Brasil. Campinas, SP: RG, 2009a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 2002a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **Rua**, Campinas, SP, v. 21, n. 2, p. 187-198, 2015b. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8642454/9967>>. Acesso em: 16 out. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Paráfrase e polissemia: a fluidez no limite do simbólico. **Rua**, Campinas, SP, v. 04, n. 01, p. 9-19, 1998b. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626>>. Acesso em: 04 out. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Política e silêncio na América Latina: quando se fala pelo outro. *In*: GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmans; SOBRINHO, Helson Flávio da Silva. (org.). **Silêncio, memória, resistência**: a política e o político no discurso. Campinas, SP: Pontes, 2019b. p. 19-40.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Práticas sociais de fabricação da memória. **Rua**, Campinas, SP, v. 26, n. 2, p. 511-527, 2020b. Disponível em: <<https://www.labeurb.unicamp.br/rua/artigo/pdf/291-praticas-sociais-de-fabricacao-da-memoria>>. Acesso em: 30 out. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Processo de descolonização linguística: as representações da língua nacional. *In*: GALVES, Charlotte; GARMES, Helder; RIBEIRO, Fernando Rosa. **África-Brasil: caminhos da língua portuguesa**. Campinas, SP: Unicamp, 2009b. p. 211-223.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Protagonistas do/no discurso. **Série Estudos**, 04. Instituto de Letras das Faculdades Integradas Santo Tomás de Aquino. Uberaba, Minas Gerais, p. 20-41, 1978.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Segmentar ou recortar. **Série Estudos**, 10. Linguística: questões e controvérsias. Faculdades Integradas de Uberaba. Uberaba: Minas Gerais, p. 09-26, 1984. Disponível em: <https://kupdf.net/download/orlandi-segmentar-ou-recortar_5b6f3958e2b6f5a64d46c326_pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista**. Discurso de confronto: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Um sentido positivo para o cidadão brasileiro. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli; LAJOLO, Marisa; IANNI, Octavio. **Sociedade e linguagem**. Campinas, SP: Unicamp, 1997. p. 09-48.

ORLANDI, Eni Puccinelli; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, Fernando. **Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo**. São Paulo: Cortez, 1989.

ORLANDI, Eni Puccinelli; SOUZA, Tania Conceição Clemente de. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.). **Política linguística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988. p. 27-40.

PÊCHEUX, Michel. A aplicação dos conceitos da linguística para a melhoria das técnicas de análise de conteúdo. *In*: PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso: Michel Pêcheux**. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Tradução de Carolina Rodríguez-Alcalá. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015a. p. 203-226.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi; Greciely Costa. Campinas, SP: Pontes, 2019.

PÊCHEUX, Michel. As massas populares são um objeto inanimado? *In*: PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso: Michel Pêcheux**. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Tradução de Suzy Lagazzi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015b. p. 251-273.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. Tradução de José Horta Nunes. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, n. 19, p. 7-24, 1990. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823/4544>>. Acesso em: 20 out. 2023.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.). **Gestos de Leitura: da história no discurso**. Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. 4. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2014a. p. 57-67.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015d.

PÊCHEUX, Michel. O papel da memória. *In*: ACHARD, Pierre; DAVALLON, Jean; DURAND, Jean-Louis; PÊCHEUX, Michel; ORLANDI, Eni Puccinelli. **O papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2015c. p. 43-51.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi; Lourenço Chacon Jurado Filho; Manoel Luiz Gonçalves Corrêa; Silvana Mabel Serrani. 5. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2014b.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Péricles Cunha. 5. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2014. p. 159-249.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem. *In*: JUNQUEIRA FILHO, Luiz Carlos Uchôa. (org.). **Silêncios e luzes**: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 247-257.

PESSOA, Fernando. **O livro do desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PETROPOULOS, Ioannis. Desconstruindo o conceito de bárbaro com a ajuda de kaváfis. **Revista de Estudos Helênicos**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 1-13, 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/ellinikovlemma/article/view/33684/23848>>. Acesso em: 26 out. 2023.

PINTO, Francisco Ricardo Miranda; MOURA, Anaísa Alves de; ROCHA, Francion Maciel; CAVALCANTE, Antonio Diego Dantas. (org.). **Multidisciplinaridade e seus caminhos na contemporaneidade**. Curitiba: CRV, 2020.

PLON, Michel. Entrevista com Michel Plon. A teoria fazia parte da luta de classes, ou melhor, não escapava a luta de classes. *In*: OLIVEIRA, Guilherme Adorno; NOGUEIRA, Luciana. **Encontros na Análise de Discurso**: efeitos de sentido entre continentes. Tradução de Phellipe Marcel. Campinas, SP: Unicamp, 2019. p. 245-274.

POCHE, Bernard. A construção social da língua. *In*: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. (org.). **Multilinguismo**. Tradução de Tânia Alkmin. Campinas, SP: Unicamp, 1989. p. 57-88.

PONTES, Camilla Guimarães Santero. **O espanhol como língua franca**: rompendo barreiras, abrindo caminhos. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/31523/1/Camilla%20G.%20S.%20Pontes-Tese%20Completa%20Vers%c3%a3o%20Final%20Nov%202019.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2023.

PRUINELLI, Andréia. Resistência. *In*: LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. (org.). **Glossário de termos do discurso**. Edição ampliada. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 253-256.

RADDE, Augusto. Língua. *In*: LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. (org.). **Glossário de termos do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 181-184.

RAMOS, Alcida Rita. **Sociedades indígenas**. São Paulo: Ática, 1986.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In: SIGNORINI, Inês. (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Tradução de Silvana Serrani-Infante. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.*

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Multimodalidade, letramentos e translinguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea. *In: SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; MACIEL, Ruberval Franco. (org.). **Formação e prática docente em língua portuguesa e literatura**. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 117-144.*

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In: ROJO, Roxane. (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.*

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. *In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.*

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ROMÃO, José Eustáquio. Plurilinguismo e alfabetização. *In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; GUILHERME, Manuela. (org.). **Plurilinguismo**: por um universo dialógico. São Paulo: BT Acadêmica, 2019. p. 13-27.*

SANKOFF, David; POPLACK, Shana. A formal grammar for code-switching. **Papers in Linguistics**, International Journal of Human Communication, Canadá, v. 14, n. 1-4, p. 3-46, 1981. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED232442>>. Acesso em: 28 out. 2023.

SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. (org.). **Ensino disciplinar e transdisciplinar**: uma coexistência necessária. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

SANTOS, Eliana Santos de Souza e. O ensino da língua inglesa no Brasil. **BABEL**: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, v. 01, n. 01, 2011. Disponível em: <http://www.babel.uneb.br/n1/n01_artigo04.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

SARTRE, Jean-Paul. **L'être et le néant**. Paris: Gallimard, 1943. Disponível em: <<https://prepasaintsernin.files.wordpress.com/2020/06/sartre-etre-neant.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2023.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SÉRIOT, Patrick. Ethnos e demos: a construção discursiva da identidade coletiva. **Rua**, n. 7. Campinas, SP: Unicamp, p. 11-20, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640714>>. Acesso em: 31 out. 2023.

SÉRIOT, Patrick. Língua de madeira e discurso de vento (Da transparência à opacidade no discurso político soviético.). Tradução de Dener Gabriel Ferrari. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 25, n. 50, p. 1-39, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8670788/30937>>. Acesso em: 27 out. 2023.

SILVA, Hosana dos Santos. **Fundamentos linguísticos**: estudos sociolinguísticos. São Paulo: Unifesp/Governo Federal, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39182/COMFOR-PLLEI-Mod3-Dis2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 out. 2023.

SILVA, Julia Isabelle. Do mito da língua única à política do plurilinguismo: desafios na implementação de leis de cooficialização linguística em municípios brasileiros. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, p. 223-241, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/viewFile/20751/18165>>. Acesso em: 20 out. 2023.

SILVA, Maurício. Línguas brasílicas: poder e identidade linguística no Brasil do século XVI (Um estudo de história social da linguagem). In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; GUILHERME, Manuela. (org.). **Plurilinguismo**: por um universo dialógico. São Paulo: BT Acadêmica, 2019. p. 85-110.

SINOP. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Benedito Santana da Silva Freire. 2023.

SINOP. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual Enio Pipino. 2022a.

SINOP. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual Professora Edeli Mantovani. 2022b.

SINOP. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual São Vicente de Paula. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, Marcelo Nogueira de; MACEDO, Luis Henrique Zanon Franco de; FRAIZ, Rodrigo Viana; TIEPOLO, Talita Raqueli. As políticas públicas para o livro didático diante da redefinição do papel do estado: a experiência do livro didático público do Paraná. **V Jornada Internacional de Políticas Públicas**. 2011. p. 1-9. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSESEDESAFIOSDASPOLITICASDEEDUCACAO/ASPOLITICASPUBLICASPAROOLIVRODIDATICODIANTEDAREDEFINICAOODOPAPELODESTADO.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil**: discurso, história e educação. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2005. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/296839594.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2023.

STADEN, Hans. **Duas viagens pelo Brasil**. Tradução de Guiomar Franco. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1974.

STURZA, Eliana Rosa. Português do Uruguai e português de missões: língua, território e fronteira. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, v. 24, n. 48, p. 177-198, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8667912/28617>>. Acesso em: 01 nov. 2023.

TABOURET-KELLER, Andrée. Questões relacionadas a uma psicologia clínica do bilinguismo. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. (org.). **Multilinguismo**. Tradução de Deyzeli Meira. Campinas, SP: Unicamp, 1989. p. 247-261.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. Introdução. *In*: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. (org.). **Multilinguismo**. Tradução de Paulo Otoni. Campinas, SP: Unicamp, 1989. p. 7-15.

VINHAS, Luciana Iost. Sentido. *In*: LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. (org.). **Glossário de termos do discurso**. Edição ampliada. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 257-261.

WALD, Paul. Língua materna produto de caracterização social. *In*: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. (org.). **Multilinguismo**. Tradução de Tânia Alkmin. Campinas, SP: Unicamp, 1989. p. 89-110.

WEIL, Henri. **Da ordem das palavras nas línguas antigas comparadas às línguas modernas**: uma questão de gramática geral. Tradução de Sheila Elias de Oliveira. Campinas, SP: Unicamp, 2015.

WILLIAMS, Cen. **Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyddestun addysg uwchradd ddwyieithog**. Tese. Bangor: Universidade do País de Gales, 1994. Disponível em: <<https://research.bangor.ac.uk/portal/files/20574535/null>>. Acesso em: 15 out. 2023.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Como ser feliz em meio ao português que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngua. **Trabalho de Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 53, n. 2, p. 321-332, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/wMjJHFjmvfxbHJsWxxYK8kH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 out. 2023.

ZOLIN-VESZ, Fernando. **Crenças sobre ensinar e aprender espanhol**: reprodução e manutenção do *status quo* e da estratificação social. Campinas, SP: Pontes, 2013.

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

BERNADETTE, Maria Helena. **Novo Tempo**. 2ª. série. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Livro do aluno. (PNLD - 2001). São Paulo: Scipione, 1999.

BORGES, Marli Rumiko Hamada. **Maxi**: Espanhol. 2º. ano. Ensino Médio, Caderno 1. v. 1-3, São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino. 2017a. Maxi Sistema de Ensino. Apostila do aluno. (Apostila comprada pelo Governo do Estado de Mato Grosso para o ano de 2022).

BORGES, Marli Rumiko Hamada. **Maxi**: Espanhol. 3º. ano. Ensino Médio, Caderno 1. v. 1-3, São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino. 2017b. Maxi Sistema de Ensino. Apostila do aluno. (Apostila comprada pelo Governo do Estado de Mato Grosso para o ano de 2023).

BURANELLO, Cristiane; REIS, Eliane Vieira dos. **Língua Portuguesa**. 3ª. série. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Manual do professor. (PNLD - 2007). São Paulo: Escala, 2005.

CARPANEDA, Isabella. **Encontros**. 4º. ano. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Livro do aluno. (PNLD - 2019-2022). São Paulo: FTD, 2018.

CARPANEDA, Isabella. **Encontros**. 5º. ano. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Livro do aluno. (PNLD - 2019-2022). São Paulo: FTD, 2018.

CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. **Porta aberta**. 1ª. série. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Manual do professor. São Paulo: FTD, 2005.

CEREJA, William Roberto; DIAS VIANNA, Carolina; DAMIEN, Christiane. **Português contemporâneo**: diálogo, reflexão e uso. 1º. ano. Ensino Médio. Língua Portuguesa. Livro do aluno. (PNLD - 2018-2020). São Paulo: Saraiva, 2016.

CEREJA, William Roberto; DIAS VIANNA, Carolina; DAMIEN, Christiane. **Português contemporâneo**: diálogo, reflexão e uso. 2º. ano. Ensino Médio. Língua Portuguesa. Livro do aluno. (PNLD - 2018-2020). São Paulo: Saraiva, 2016.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens. 8ª. série. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Livro do aluno. (PNLD - 2008-2010). 4. ed. Reformulada. São Paulo: Atual, 2006.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens. 7º. ano. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Livro do aluno. (PNLD - 2014-2016). 7. ed. Reformulada. São Paulo: Saraiva, 2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens. 4ª. série. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Manual do professor. (PNLD - 2007). São Paulo: Atual, 2004.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana; BARCIA, Pedro Luis. **Cercanía joven**. 2º. ano. Ensino Médio. Língua Espanhola. Manual do professor. (PNLD - 2015-2017). São Paulo: SM, 2013.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana; BARCIA, Pedro Luis. **Cercanía joven**. 3º. ano. Ensino Médio. Língua Espanhola. Manual do professor. (PNLD - 2015-2017). São Paulo: SM, 2013.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista. **Português**. Para viver juntos. 6º. ano. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Manual do professor. 4. ed. São Paulo: SM, 2015.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. **Português**: conexão e uso. 9º. ano. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Livro do aluno. (PNLD - 2020-2023). São Paulo: Saraiva, 2018.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. **Português**: conexão e uso. 8º. ano. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Livro do aluno. (PNLD - 2020-2023). São Paulo: Saraiva, 2018.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. **Português**: conexão e uso. 7º. ano. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Livro do aluno. (PNLD - 2020-2023). São Paulo: Saraiva, 2018.

DIAS, Reinildes; HODGSON, Elaine; SANTOS, Denise; MOTT-FERNANDEZ, Cristina. **Team up**. 7º. ano. Ensino Fundamental. Língua Inglesa. Livro do aluno. (PNLD - 2017-2019). São Paulo: Macmillan, 2015.

DISCINI, Norma; TEIXEIRA, Lucia. **Perspectiva**. 6º. ano. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Manual do professor. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

FRANCO, Claudio de Paiva. **Way to English**: for brazilian learners. 8º. ano. Ensino Fundamental. Língua Inglesa. Livro do aluno. (PNLD - 2020-2023). 2. ed. São Paulo: Ática, 2018.

FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. **Way to English**: for brazilian learners. 6º. ano. Ensino Fundamental. Língua Inglesa. Livro do aluno. (PNLD - 2020-2023). 2. ed. São Paulo: Ática, 2018.

FRANCO, Claudio; TAVARES, Kátia. **Way to English**: for brazilian learners. 7º. ano. Ensino Fundamental. Língua Inglesa. Livro do aluno. (PNLD - 2020-2023). 2. ed. São Paulo: Ática, 2018.

FRANCO, Claudio; TAVARES, Kátia. **Way to go!** 1º. ano. Ensino Médio. Língua Inglesa. Livro do aluno. (PNLD - 2018-2020). 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.

FRANCO, Claudio; TAVARES, Kátia. **Way to go!** 2º. ano. Ensino Médio. Língua Inglesa. Livro do aluno. (PNLD - 2018-2020). 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.

MAXI Ensino Médio. **Língua Inglesa**. 3º. ano. Ensino Médio. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2023. Apostila do aluno. (Apostila comprada pelo Governo do Estado de Mato Grosso para o ano de 2023).

MILLNER, Mariana; AMANCIO, Rosana. **Vontade de saber inglês**. 6º. ano. Ensino Fundamental. Língua Inglesa. Livro do aluno. (PNLD - 2014-2016). São Paulo: FTD, 2012.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens**. 8º. ano. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Livro do aluno. (PNLD - 2020-2023). 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens**. 7º. ano. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Livro do aluno. (PNLD - 2020-2023). 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens**. 6º. ano. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Livro do aluno. (PNLD - 2020-2023). 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018.

OLIVEIRA, Tania Amaral; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; SILVA, Cícero de Oliveira; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens**. 8º. ano. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Manual do professor. (PNLD - 2014). 3. ed. São Paulo: IBEP, 2012.

PAIVA, Andressa Munique. (ed.); PEREIRA, Camila Sequetto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIS, Luciana. **Universos**. 6º. ano. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Manual do professor. (PNLD - 2017). 3. ed. São Paulo: SM, 2015.

PINHEIRO-CORREA, Paulo; LAGARES, Xoán Carlos. DIB, Amanda Verdan; ALONSO, Cecília; GARBERO, Maria Fernanda. **Confluencia**. 2º. ano. Ensino Médio. Língua Espanhola. Livro do aluno. (PNLD - 2018-2020). São Paulo: Moderna, 2016.

PINHEIRO-CORREA, Paulo; LAGARES, Xoán Carlos. DIB, Amanda Verdan; ALONSO, Cecília; GARBERO, Maria Fernanda. **Confluencia**. 3º. ano. Ensino Médio. Língua Espanhola. Livro do aluno. (PNLD - 2018-2020). São Paulo: Moderna, 2016.

PINHEIRO-CORREA, Paulo; LAGARES, Xoán Carlos; ALONSO, Cecília; SANTOS, Lílian Reis dos; GARBERO, Maria Fernanda. **Confluencia**. 1º. ano. Ensino Médio. Língua Espanhola. Livro do aluno. (PNLD - 2018-2020). São Paulo: Moderna, 2016.

RAMOS, Rogério de Araújo. (ed.). **Universos**. 6º. ano. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Livro do aluno. (PNLD - 2014-2016). São Paulo: SM, 2012.

SANTOS, Denise; MARQUES, Amadeu. **Links**. English for teens. 8º. ano. Ensino Fundamental. Língua Inglesa. Manual do professor. (PNLD - 2011-2013). São Paulo: Ática, 2009.

SARGENTINI, Hermínio; FERNANDEZ, Maria Délia. **Atividades de comunicação: Leitura, produção de texto, gramática**. 4ª. série. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Livro do aluno. (PNLD - 2000). São Paulo: IBEP, 1996.

SETTE, Graça; TRAVALHA, Márcia; STARLING, Rozário. **Português: linguagens em conexão**. 2º. ano. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Manual do professor. São Paulo: Leya, 2013.

SILVA, Antônio de Siqueira e; BERTOLIN, Rafael. **A construção da linguagem**. 2ª. série. Ensino Fundamental. Língua portuguesa. Manual do professor. São Paulo: IBEP, 1996.

SILVESTRE, Alice Ribeiro. (coord.). **Time to share**. 7º. ano. Ensino Fundamental. Língua Inglesa. Livro do aluno. (PNLD - 2020-2023). 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

SILVESTRE, Alice Ribeiro. (coord.). **Time to share**. 8º. ano. Ensino Fundamental. Língua Inglesa. Livro do aluno. (PNLD - 2020-2023). 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

SILVESTRE, Alice Ribeiro. (coord.). **Time to share**. 9º. ano. Ensino Fundamental. Língua Inglesa. Livro do aluno. (PNLD - 2020-2023). 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

SISTEMA MAXI DE ENSINO. **Língua Inglesa**. 2º. ano. Ensino Médio. São Paulo: Maxiprint, 2018. Apostila do aluno. (Apostila comprada pelo Governo do Estado de Mato Grosso para o ano de 2022).

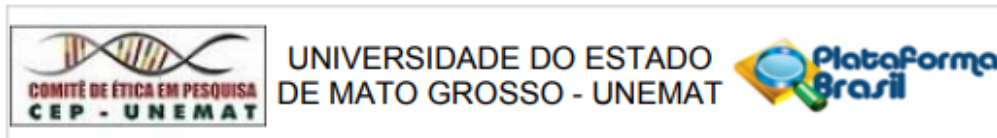
TRINCONI, Ana; BERTIN, Teresinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis**. 1º. ano. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Livro do aluno. (PNLD - 2029-2022). 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Teresinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis**. 4º. ano. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Livro do aluno. (PNLD - 2029-2022). 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Teresinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis**. 5º. ano. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Livro do aluno. (PNLD - 2029-2022). 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

ANEXO I

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP N. 5472.369/2022



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS EFEITOS DE SENTIDOS EM PRÁTICAS TRANSLÍNGUES ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES DE ESCOLAS ESTADUAIS EM SINOP.

Pesquisador: SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58278522.5.0000.5166

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.472.369

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa apresenta como temática a produção de efeitos de sentidos em práticas translíngues e sua importância para o ensino e aprendizagem de línguas em escolas estaduais de Sinop, através de alguns pressupostos da pesquisa bibliográfica, a fim de auxiliar na construção de saberes discursivos de professores de língua estrangeira e estudantes. Os procedimentos teóricos que a subsidiam no nível metodológico e analítico são os conceitos de discurso, efeitos de sentido advindos da Análise de Discurso Materialista proposta por pesquisadores como Michel Pêcheux, Eni Orlandi; e da Pedagogia Translínqua como a de Zolin-Vesz, dentre outros. Pretende-se relatar, mapear, identificar, compreender e analisar práticas discursivas em movimento nas escolas. Espera-se contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, visando o aprimoramento e o enfrentamento dos desafios contemporâneos de se ensinar línguas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os efeitos de sentidos de práticas translíngues atuais em escolas públicas estaduais de Sinop, por meio da Análise de Discurso Materialista, a fim de auxiliar nos procedimentos didáticos pedagógicos dos professores de língua estrangeira e na aprendizagem de processos discursivos dos estudantes.

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavalhada II

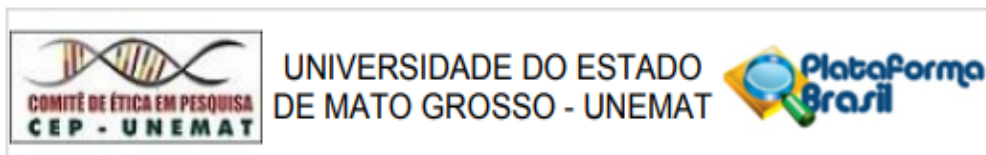
UF: MT

Município: CACERES

CEP: 78.200-000

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 5.472.369

Objetivo Secundário:

Relatar os processos discursivos das práticas translingües dos estudantes de inglês e espanhol do ensino médio de escolas estaduais de Sinop, Mato Grosso; Mapear os sujeitos/grupos que estão envolvidos no processo de aprendizagem translingües; Identificar a existência de práticas translingües e os sentidos produzidos por professores e estudantes de Línguas Brasileira, Inglesa e Espanhola; Compreender como se produz o processo linguístico, histórico-materialista nas práticas translingües fazendo uma relação de inferência com os livros didáticos e outros materiais curriculares, e verificar como as práticas translingües estão presentes na descrição das capacidades, habilidades e objetos de conhecimento e como esse funcionamento interpela os sujeitos envolvidos e são interpelados por ele.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

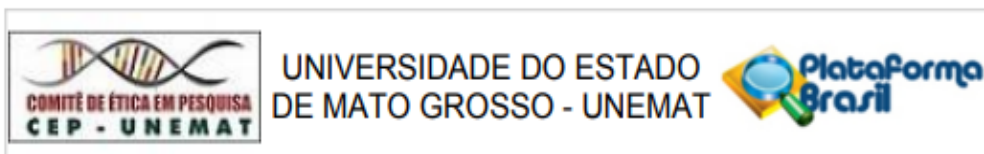
A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com a Resolução 510/2016 e Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde.

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavahada II **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)3221-0067 **E-mail:** cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 5.472.369

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1914293.pdf	24/05/2022 08:52:52		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	consideracoes_parecer_atualizado.pdf	24/05/2022 08:49:17	SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_completo_atualizado.pdf	24/05/2022 08:48:12	SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale_atualizado.pdf	24/05/2022 08:47:47	SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_atualizado.pdf	24/05/2022 08:47:10	SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD	Aceito
Outros	instrumentos_coleta_dados.pdf	24/05/2022 08:24:43	SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5417048.pdf	23/05/2022 18:31:55	SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	23/05/2022 18:31:26	SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD	Aceito
Outros	lattes_Simone.pdf	23/05/2022 18:25:32	SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	29/04/2022 10:54:37	SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD	Aceito
Outros	Termo_Instituicoes.pdf	29/04/2022 10:52:37	SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD	Aceito
Outros	Texto_base_d.pdf	28/04/2022 15:40:29	SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD	Aceito
Outros	Texto_base_e.pdf	28/04/2022 14:17:21	SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD	Aceito

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavallhada II

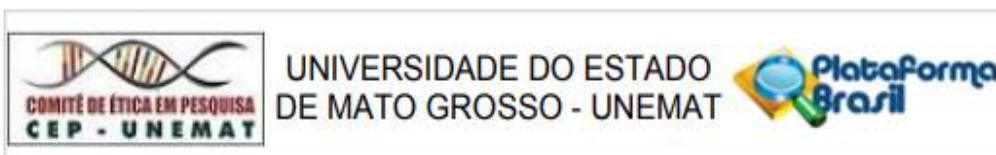
CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 5.472.369

Outros	Texto_base_c.pdf	28/04/2022 14:13:14	SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	declaracao_responsabilidade.pdf	12/04/2022 13:01:08	SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD	Aceito
Outros	declaracao_coleta_nao_iniciada.pdf	12/04/2022 12:58:54	SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD	Aceito
Outros	curriculo_eni_orlandi.pdf	12/04/2022 12:55:05	SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD	Aceito
Declaração de Pesquisadores	responsabilidade.pdf	12/04/2022 12:51:29	SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	12/04/2022 12:48:05	SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD	Aceito
Outros	oficio.pdf	12/04/2022 12:41:28	SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Texto_base_b.pdf	12/04/2022 12:35:05	SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Texto_base_a.pdf	12/04/2022 10:37:58	SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CACERES, 15 de Junho de 2022

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavahada II CEP: 78.200-000
UF: MT Município: CACERES
Telefone: (65)3221-0067 E-mail: cep@unemat.br

ANEXO II
ATA DE DEFESA DE 15.12.2023




GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA



ATA DA DEFESA REMOTA DA DISSERTAÇÃO/TESE DA DOUTORANDA **Simone de Sousa Naedzold**, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, CAMPUS DE CÁCERES.

Aos 15 dias do mês de dezembro do ano de 2023, às 13:30h, em sala remota de videoconferência criada para a finalidade em epígrafe, reuniu-se a Banca Examinadora da Defesa Remota, composta pelos seguintes membros: orientadora: Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi, participação remota por vídeo; avaliadora: Débora Massmann, participação remota por vídeo; avaliadora: Maristela C. Sarian, participação remota por vídeo; avaliadora: Grciely C. da Costa, participação remota e avaliadora: Cristinne L. Tome, participação remota, sob a presidência do(a) primeiro(a), a fim de proceder a arguição remota da Tese da discente Simone de Souza Naedzold (participação remota por vídeo), intitulada **O ensino de línguas estrangeiras, a translanguagem e os documentos oficiais: uma análise da perspectiva discursiva**. Após a exposição, o(a) discente foi arguido(a) oralmente pelos membros da Banca Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Para fazer jus ao título de doutora, a versão final da tese, considerada aprovada, deverá ser postada via SIGAA no prazo máximo de 60 dias, a partir da data da defesa. Após a postagem e a aprovação da versão final, o resultado será homologado pelo Conselho Superior do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística da UNEMAT, conferindo título de validade nacional a aprovada. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata, que, após lida para os membros da Banca e por eles aprovada, foi assinada pelo(a) presidente da banca. **Este documento não possui validade jurídica para efeitos de enquadramento funcional até a entrega e homologação da versão final da dissertação/tese.**

Documento assinado digitalmente
 ENI DE LOURDES PUCCINELLI ORLANDI
Data: 16/12/2023 15:46:34-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Assinatura e Nome do(a) Presidente da Banca

APÊNDICE I

PERGUNTAS PARA PROFESSORES E ESTUDANTES

A. Roteiro de perguntas para entrevista com Professores

Este questionário para PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE SINOP que atuam nas disciplinas de Língua Espanhola, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, é parte integrante da Tese de Doutorado sob título "Os efeitos de sentidos em práticas translíngues entre professores e estudantes de escolas estaduais em Sinop", de Simone de Sousa Naedzold com orientação da Dra. Eni Puccinelli Orlandi em desenvolvimento pela Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat - Campus de Cáceres, pelo período de 2020-2024.

1. Identificação

Data:

Formação acadêmica:

Há quanto tempo é Professor/a da Educação Básica da Rede Estadual?

2. Objetivos da pesquisa:

Geral:

Compreender os efeitos de sentidos de práticas translíngues atuais em escolas públicas estaduais de Sinop, por meio da Análise de Discurso Materialista, a fim de auxiliar nos procedimentos didáticos pedagógicos dos Professores de língua estrangeira e na aprendizagem de processos discursivos dos Estudantes.

Específicos:

Relatar os processos discursivos das práticas translíngues dos Estudantes de inglês e espanhol do ensino médio de escolas estaduais de Sinop, Mato Grosso;

Mapear os sujeitos/grupos que estão envolvidos no processo de aprendizagem translíngues;

Identificar a existência de práticas translíngues e os sentidos produzidos por Professores e Estudantes de *Línguas Brasileira, Espanhola e Inglesa*;

Compreender como se produz o processo linguístico, histórico-materialista nas práticas translíngues fazendo uma relação de inferência com os livros didáticos e outros materiais curriculares;

Verificar como as práticas translíngues estão presentes na descrição das Capacidades, Habilidades e Objetos de Conhecimento e como esse funcionamento interpela os sujeitos envolvidos e são interpelados por ele.

3. Entrevista

As entrevistas podem ser gravadas ou colhidas por escrito, dependendo da opção do entrevistado.

a. Conte um pouco sobre a relação Professor-Estudantes nas aulas de língua estrangeira?

b. Informe-nos com quais idiomas seus Estudantes semanalmente têm contato?

c. O que a língua estrangeira que você ministra representa para você?

- d. Os Estudantes, na oralidade e na escrita, misturam línguas? Ou seja, eles falam e escrevem numa mescla de Língua Materna e Língua Estrangeira?
- e. Quais são as orientações suas quando o Estudante faz esta mistura de línguas?
- f. Você identifica práticas translíngues em suas aulas? Em que momento elas acontecem?
- g. Você identifica competências da Educação Básica segundo a BNCC ou DRC nas suas práticas em sala de aula?
- h. Deixe aqui registrado ações importantes que potencializam a aprendizagem de línguas nas turmas em que você atua.

B. Roteiro de perguntas para entrevista com Estudantes

Este questionário para ESTUDANTES DA REDE ESTADUAL DE SINOP que estudam Língua Espanhola, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, é parte integrante da Tese de Doutorado sob título "Os efeitos de sentidos em práticas translíngues entre professores e estudantes de escolas estaduais em Sinop", de Simone de Sousa Naedzold com orientação da Dra. Eni Puccinelli Orlandi em desenvolvimento pela Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat - Campus de Cáceres, pelo período de 2020-2024.

1. Identificação

Data:

Qual ano está frequentando?

Com quais línguas você tem contato semanalmente?

2. Objetivos da pesquisa:

Geral:

Compreender os efeitos de sentidos de práticas translíngues atuais em escolas públicas estaduais de Sinop, por meio da Análise de Discurso Materialista, a fim de auxiliar nos procedimentos didáticos pedagógicos dos Professores de língua estrangeira e na aprendizagem de processos discursivos dos Estudantes.

Específicos:

Relatar os processos discursivos das práticas translíngues dos Estudantes de inglês e espanhol do ensino médio de escolas estaduais de Sinop, Mato Grosso;

Mapear os sujeitos/grupos que estão envolvidos no processo de aprendizagem translíngues;

Identificar a existência de práticas translíngues e os sentidos produzidos por Professores e Estudantes de *Línguas Brasileira, Espanhola e Inglesa*;

Compreender como se produz o processo linguístico, histórico-materialista nas práticas translíngues fazendo uma relação de inferência com os livros didáticos e outros materiais curriculares;

Verificar como as práticas translíngues estão presentes na descrição das Capacidades, Habilidades e Objetos de Conhecimento e como esse funcionamento interpela os sujeitos envolvidos e são interpelados por ele.

3. Entrevista

As entrevistas podem ser gravadas ou colhidas por escrito, dependendo da opção do entrevistado.

- a. Conte um pouco sobre a relação Estudantes-Professor nas aulas de Línguas Estrangeiras?
- b. Quais Línguas você estuda semanalmente?
- c. Você costuma misturar na oralidade e na escrita Línguas Estrangeiras com a Materna? Como os Professores observam isso? O que falam para você fazer?
- d. Nas práticas conversacionais, você costuma misturar os idiomas?
- e. O que as línguas estrangeiras que você estuda representam para você?
- f. Deixe aqui registrado ações importantes que potencializam a aprendizagem de línguas na turma em que você está matriculado.