

# Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

*Kleber Aparecido da Silva (org.)*

EDITORA  
UnB 



**Universidade de Brasília**

**Reitora** : Márcia Abrahão Moura  
**Vice-Reitor** : Enrique Huelva

EDITORA



**UnB**

**Diretora** : Germana Henriques Pereira

**Conselho editorial** : Germana Henriques Pereira (Presidente)  
: Ana Flávia Magalhães Pinto  
: Andrey Rosenthal Schlee  
: César Lignelli  
: Fernando César Lima Leite  
: Gabriela Neves Delgado  
: Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo  
: Liliane de Almeida Maia  
: Mônica Celeida Rabelo Nogueira  
: Roberto Brandão Cavalcanti  
: Sely Maria de Souza Costa

# Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

*Kleber Aparecido da Silva (org.)*

EDITORA  
**UnB** 

**Coordenação de produção editorial**

**Assistência editorial**

**Revisão**

**Projeto gráfico, diagramação e capa**

**Equipe editorial**

Marília Carolina de Moraes Florindo

Lara Perpétuo dos Santos

Marina Ávila Birriel

Cláudia Dias

© 2018 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília

Centro de Vivência, Bloco A - 2ª etapa, 1º andar.

Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, CEP: 70302-907.

Brasília, DF

Telefone: (61) 3035-4200

Site: [www.editora.unb.br](http://www.editora.unb.br)

E-mail: [contatoeditora@unb.br](mailto:contatoeditora@unb.br)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913

L755      Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania /  
Kleber Aparecido da Silva (org.). – Brasília : Editora  
Universidade de Brasília, 2022.  
320 p. ; 23 cm.

ISBN 978-65-5846-133-3.

1. Línguas estrangeiras - Estudo e ensino. 2. Professores de línguas - Formação. 3. Cidadania. 4. Linguística aplicada. I. Silva, Kleber Aparecido da (org.).

CDU 81'243



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

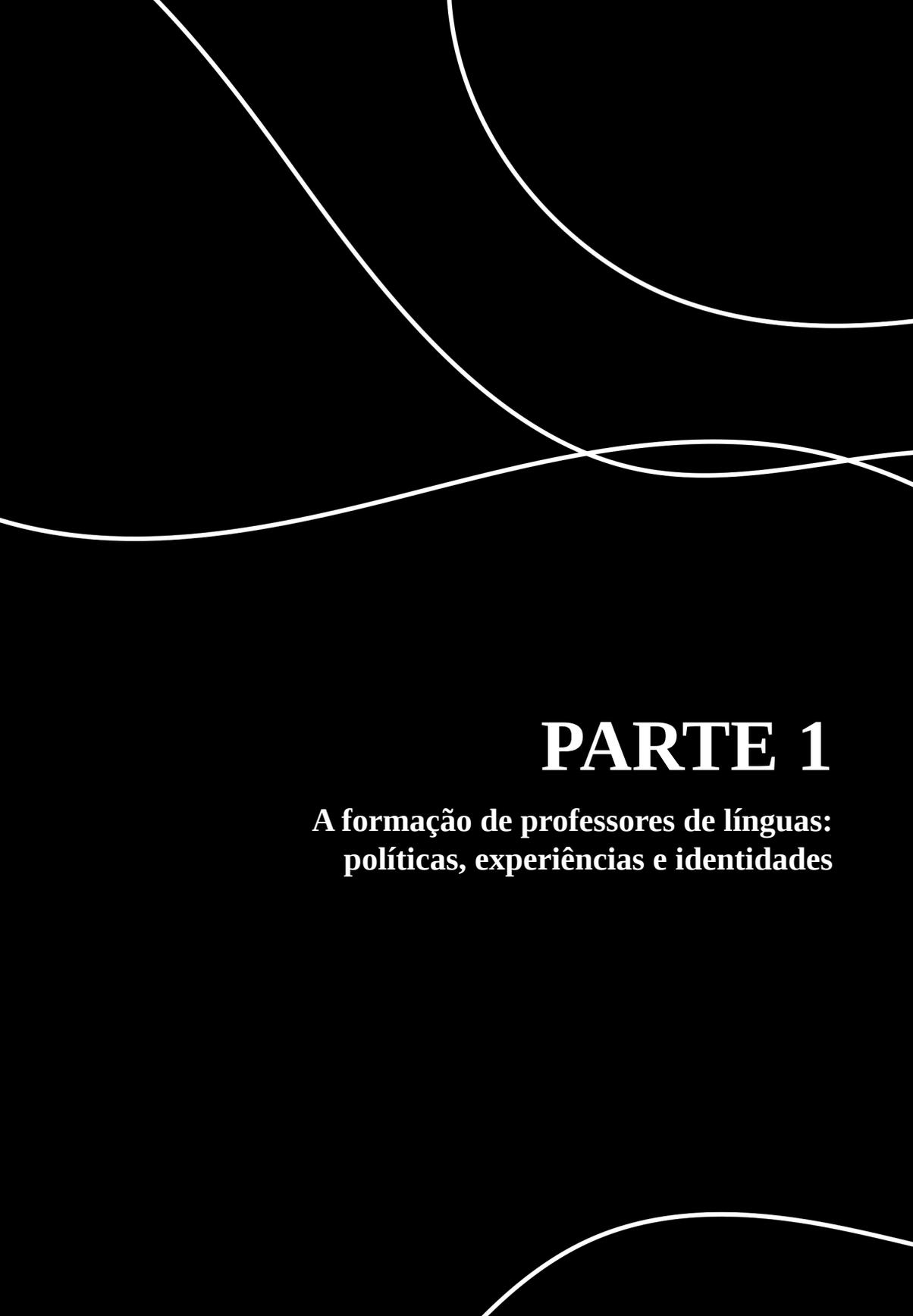
# Sumário

- 9** | **PREFÁCIO**  
*Viviane Heberle – UFSC*
- 13** | **APRESENTAÇÃO**  
*Kleber Aparecido da Silva – UnB*
- 15** | **PARTE 1**  
**A formação de professores de línguas:  
políticas, experiências e identidades**
- 17** | **CAPÍTULO 1**  
**Políticas linguísticas em educação:  
o lugar incerto da formação docente**  
*Egon de Oliveira Rangel – PUC-SP*
- 31** | **CAPÍTULO 2**  
**A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras:  
confrontando discursos e práticas estatais**  
*Elias Ribeiro da Silva – Unifal-MG*
- 49** | **CAPÍTULO 3**  
**Experiências, crenças e identidades de professores de línguas em  
formação inicial: um olhar a partir de narrativas orais e visuais**  
*Fabrizia Lúcia da Cosa – UEG*  
*Kleber Aparecido da Silva – UnB*

- 81** | **CAPÍTULO 4**  
**Identidades de professores/as de inglês na mídia: tendências à homogeneização e possibilidades de contradiscursos**  
*Mariana R. Mastrella-de-Andrade – UnB*  
*Ana Castello – UnB*  
*Gabriel Nascimento – UFSB*
- 105** | **CAPÍTULO 5**  
**O uso de relatos pessoais para abordar questões identitárias no ensino e aprendizagem de línguas**  
*Olena Kovalek – UFSCar*
- 123** | **CAPÍTULO 6**  
**O estágio supervisionado de língua inglesa à luz da Linguística Aplicada**  
*Domingos Sávio Pimentel Siqueira – UFBA*  
*Mônica Veloso Borges – Uneb/UFBA*
- 149** | **CAPÍTULO 7**  
**Aprendendo a ser professor de inglês: uma experiência em sala de aula da rede pública de ensino**  
*Marcia Letricia Gomes Barbosa – UFT*
- 177** | **CAPÍTULO 8**  
**O Projeto Cecla e a criação de uma comunidade de prática: questões sobre a necessidade de melhor formação linguística e o despertar para o papel social e político do professor**  
*Daniella Corcioli Azevedo Rocha – UFT*

- 211** | **PARTE 2**  
**Ensino e aprendizagem de línguas:  
tecnologias, avaliação e diretrizes**
- 213** | **CAPÍTULO 9**  
**“Aprender sem fronteiras”:  
experiências de aprendizagem de alunos de língua inglesa**  
*Cristiane Manzan Perine – IFTM/UFU*
- 247** | **CAPÍTULO 10**  
**Práticas avaliativas no ensino de língua estrangeira  
para crianças**  
*Myriam Crestian Cunha – UFPA*  
*Emília Gomes Barbosa – Seduc/Semed-Castanhal /PA*
- 269** | **CAPÍTULO 11**  
**O Ensino Médio Inovador como um dos programas que  
pavimentou a reforma do ensino médio: o estado do  
Tocantins em análise**  
*Neila Nunes de Souza – UFT*
- 289** | **CAPÍTULO 12**  
**Letramento e discurso: a divulgação de textos por  
representantes do povo Mundurukú (PA) e a representação  
social do índio no século XXI**  
*Cássia Alessandra Braga dos Santos – UnB*  
*Natália Gouveia Moura – UnB*
- 312** | **POSFÁCIO**  
*Fernanda Liberali – PUC-SP/CNPq*



The background is black with several white, smooth, curved lines that sweep across the page. One line starts from the top left and curves towards the center. Another starts from the top center and curves towards the right. A third line starts from the middle left and curves towards the right, crossing the other lines. A fourth line starts from the bottom center and curves towards the right.

# **PARTE 1**

**A formação de professores de línguas:  
políticas, experiências e identidades**



# Políticas linguísticas em educação: o lugar incerto da formação docente<sup>1</sup>

Egon de Oliveira Rangel – PUC-SP

## Em torno de “políticas linguísticas”

No singular ou no plural, “política(s) linguística(s)” é uma expressão que, como bem nota Oliveira (2007), em prefácio à edição brasileira de Calvet (2007), vem circulando “faz pouco tempo”<sup>2</sup> no Brasil. Assim, não é de estranhar que, salvo engano, ainda tenhamos muitos (des)entendimentos diferentes a respeito dos significados que esse termo possa recobrir. E este é o motivo pelo qual começo minha participação nesta discussão por uma tentativa de esclarecer e discutir alguns sentidos implicados na expressão. Para evitar abordagens vinculadas a contextos políticos e/ou a modelos teóricos muito específicos, parto de uma concepção geral bastante difundida e compartilhada entre especialistas.

Num capítulo específico de sua introdução crítica à Sociolinguística, Calvet (1993) define *política linguística* por meio de dois movimentos distintos. No primeiro, o autor (1993, p. 145) entende o termo como referindo-se a “um conjunto de escolhas

<sup>1</sup> Este capítulo é uma versão revista de minha intervenção na mesa redonda intitulada “Políticas Linguísticas de Formação de Professores”, no X Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Rio de Janeiro, ALAB/UFRJ, 2013.

<sup>2</sup> De acordo com o autor, os movimentos sociais, nas duas últimas décadas, teriam despertado o interesse social pela diversidade linguística do país, expandindo o debate, portanto, a respeito de nossas políticas linguísticas.

conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social”. O objetivo final dessas escolhas, efetuadas por “não importa que grupo” da sociedade, seria o de “gerenciar” as trocas linguísticas de uma determinada comunidade, sempre sujeitas a algum grau de “plurilinguismo” e, portanto, de conflito e/ou dificuldade de intercompreensão. Desse ponto de vista, uma política linguística seria constituída, antes de mais nada, como um imaginário e/ou um ideário social relativo à diversidade linguística.

No segundo movimento, Calvet (1993) afirma que “a implementação prática” de uma política linguística – ou seja, as intervenções diretas sobre as formas e as funções da(s) língua(s) – constituiria o *planejamento linguístico*. No entanto, só o Estado, adverte o autor, teria “o poder e os meios de passar ao *estágio* do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas” (CALVET, 1993, p. 145, grifo meu). Em consequência, podemos supor que o planejamento implique novas escolhas, efetuadas por organismos estatais, a partir daquelas que, na vida social, caracterizariam ideários assumidos por diferentes grupos sociais.

Numa concepção assim elaborada, retomada e aprofundada em Calvet (1995), a *política linguística* não só é considerada como “inseparável” do *planejamento linguístico*, como a primeira é entendida, basicamente, como o momento da concepção e da *formulação*; enquanto o segundo é percebido como *aplicação* do já formulado. Podemos dizer, então, recorrendo a dois termos utilizados pelo próprio autor, que Calvet (1995) apresenta as políticas linguísticas:

- a) como um processo ou movimento sociolinguístico em dois *estágios*;
- b) como um *binômio*, e, portanto, como uma unidade lógica constituída pela articulação de dois termos.

Em consequência, tudo se passa como se uma política linguística fosse, acima de tudo, uma ação organizada, com objetivos claramente estabelecidos e dotada de racionalidade.

Por outro lado, como bem explicita o autor, imediatamente após formular essa concepção, tanto a expressão “política linguística” quanto o objeto social que ela recorta teriam se constituído como tais na segunda metade do século XX, em decorrência de questões mais amplas, diretamente relacionadas à política interna e

externa de estados nacionais nesse período. Desse ponto de vista, podemos dizer que uma política linguística é, também e necessariamente, um *objeto histórico-social*, como a política do Estado Brasileiro em relação à nossa diversidade linguística num determinado momento histórico. Nessa condição, ao contrário do que se passa com um estágio de aplicação, uma política linguística está condicionada a fatores sem quaisquer compromissos prévios com a razão, com o planejamento ou mesmo com a explicitação de um ideário.

Vou tomar essas definições como ponto de partida para minhas considerações sobre políticas linguísticas federais, na esfera educacional, voltadas para a formação do professor de língua portuguesa como língua materna no Brasil. No entanto, não as tomarei ao pé da letra nem assumirei os compromissos teóricos imediatos que elas envolveriam. E isso, por duas razões principais.

Em primeiro lugar, creio haver motivos suficientes para concedermos autonomia relativa, e até mesmo independência, ao que Calvet (1993) concebe como “estágios” diferentes de um único processo. Afinal, se “não importa que grupo [até mesmo a família] pode elaborar uma política linguística” (CALVET, 1993, p. 145), enquanto “só o Estado tem o poder e o meio de passar ao estágio do planejamento” (CALVET, 1993, p. 146), temos de admitir, em consequência, que atores sociais bastante diversos, movidos por interesses, modos de agir e objetivos diferentes, eventualmente conflitantes, podem atuar em cada momento, com maior ou menor poder de influir na formulação ao fim e ao cabo assumida pelo Estado. Isso nos autoriza a pensar que a formulação e a aplicação de uma política, por mais que a burocracia estatal responsável as distinga, podem confundir-se bastante. Nesse sentido, as instâncias de elaboração e de execução, nesse âmbito da vida social, assemelham-se mais a “arenas” e a “rounds” de embates políticos que à divisão racional de um trabalho.

Em segundo lugar, o ponto de vista que assumo, nesta intervenção, é a do profissional que *atua* em políticas públicas, e não o do pesquisador acadêmico, como se evidenciará ao longo do texto. Qualquer profissional que tenha atuado diretamente em políticas públicas, ao menos no Brasil, pode constatar que o Estado,

seja como formulador, seja como executor de uma mesma política – como a de dotar as escolas públicas de materiais didáticos “de qualidade” para o ensino de língua portuguesa, por exemplo –, dificilmente se apresenta como uma entidade homogênea, coesa e orientada para um mesmo e único objetivo.

A título de exemplo, autores, editores, impressores, especialistas universitários, técnicos do aparelho de estado, etc. participam, direta e/ou indiretamente, da elaboração e da execução da avaliação pedagógica, promovida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), das coleções de língua portuguesa e de língua estrangeira moderna (inglês e espanhol) destinadas à educação básica. Considerando a heterogeneidade dos atores em jogo, assim como suas diferentes atribuições e interesses no processo, é possível entender a avaliação oficial desses livros não como pura e simples aplicação de princípios e critérios que traduzem uma concepção oficial de ensino de língua(s), mas como um processo de (re)construção conjunta dessas referências, com forte impacto, inclusive, sobre a (re)formulação da política para materiais didáticos e para o ensino de língua materna. Documentos como o elaborado por Batista (2001),<sup>3</sup> quando considerados à luz dos acontecimentos históricos a que se relacionam, dão um claro testemunho a respeito.

Por outro lado, convém levar em conta que a(s) política(s) linguística(s) em princípio “executada(s)” pelo PNLD convivem – e eventualmente conflitam – com outras, provenientes de outras instâncias do mesmo Estado. No próprio Ministério da Educação (MEC), avaliação de livros didáticos e avaliação sistêmica do desempenho discente podem assumir concepções de leitura e produção de textos, por exemplo, tão distintas que, em contextos como o da reflexão acadêmica, dificilmente apareceriam articuladas, podendo, inclusive, ser consideradas “rivais”. No entanto, a concepção de língua(s) e de ensino de língua(s) do MEC não é necessariamente a mesma que se manifesta em iniciativas do Ministério das Relações Exteriores para a difusão e o ensino do português fora do país.

---

<sup>3</sup> Trata-se de uma síntese do seminário ocorrido em São Paulo que discutiu o PNLD e, com base nesse debate, sugeriu correções de rumos para o processo avaliatório.

Assim, tomada em si mesma, cada política linguística – e, a rigor, qualquer política pública – é indissociável de um momento histórico-social bem determinado. Em consequência, tende a configurar-se como um *arranjo conjuntural* único, dificilmente redutível a um binômio ou mesmo a um processo em duas etapas articuladas apenas por uma relação lógico-temporal, o que, evidentemente, não exclui a possibilidade de se identificarem procedimentos lógicos e etapas fortemente articuladas entre si no interior de uma determinada iniciativa estatal.

## **Políticas linguísticas relativas à formação de professores de língua portuguesa**

Feitas as considerações iniciais, como poderíamos entender a articulação entre políticas linguísticas e formação de professores?

Para os aspectos das políticas linguísticas que pretendo trazer à tona, interessa distinguir políticas *explícitas*, como as determinações enunciadas em documentos como as Orientações Curriculares Nacionais, para o ensino seja de língua estrangeira moderna, seja de língua portuguesa, e *implícitas*, como, no âmbito do PNLDD, a aposta na leitura como ferramenta básica para o ensino-aprendizagem em todas as áreas que a opção do Estado pelo livro implica. O mesmo se poderia dizer, ainda a respeito desse programa, sobre o privilégio implicitamente concedido ao léxico, tanto na abordagem da língua quanto na compreensão em leitura e na produção de textos, que o investimento em dicionários, em princípio, representaria.

Considerando, agora, o lugar muito particular a partir do qual me sinto autorizado a participar de um debate como o aqui proposto, chama a atenção o fato de políticas públicas federais na esfera educacional implicarem, ora explícita, ora implicitamente, o que bem poderíamos denominar como “políticas linguísticas relativas à formação de professores”.

Se considerarmos, em conjunto, parte significativa dos documentos, das iniciativas e dos programas que, nas duas últimas décadas, têm pautado a (re)orientação oficial relativa ao *ensino de língua materna*,<sup>4</sup> podemos detectar alguns traços comuns:

- Existência de exceção feita às línguas indígenas, contempladas em políticas educacionais específicas para os anos iniciais do ensino fundamental. Apenas o português é reconhecido como língua materna de cidadãos brasileiros.
- Em programas como o PNLD, o português em foco é, explicitamente, o português brasileiro (PB). Em decorrência disso, os princípios e critérios de avaliação das coleções didáticas, assim como os dos dicionários escolares, preconizam que a linguagem empregada, os exemplos e as descrições linguísticas presentes nas obras tenham o PB como objeto e evitem tomar os padrões europeus como referência. No entanto, considerando-se a incipiência das transposições didáticas de descrições do PB, há muito pouca clareza e precisão a esse respeito.
- A perspectiva pretendida para o tratamento didático dado à linguagem e à língua é, predominantemente, a do uso. O padrão culto da língua é explicitamente reconhecido como objeto de ensino-aprendizagem, mas sua abordagem, recomenda-se, deve incorporar uma reflexão de caráter socio-linguístico, de forma a evitar e combater preconceitos e discriminações.
- As práticas de leitura, escrita e oralidade – e, portanto, o desenvolvimento das proficiências correspondentes – constituem o foco do ensino. Além disso, recomenda-se que os conhecimentos linguísticos só se constituam como objeto de estudo à medida que e na ocasião em que se justificarem pelas demandas das práticas referidas.
- O gênero é frequentemente referido como unidade básica para as atividades de ensino-aprendizagem; eventualmente, as sequências didáticas e as “rotinas” (umas e outras entendidas de diferentes formas) aparecem como

---

<sup>4</sup> É o caso dos parâmetros, das orientações e das diretrizes curriculares para o ensino fundamental e o médio, do PNLD, dos programas e, mais recentemente, do Pacto Nacional para a Alfabetização (Pnaic), da Olimpíada de Língua Portuguesa, etc.

referência metodológica para a organização do trabalho de sala de aula.

- A concepção de ensino-aprendizagem direta ou indiretamente assumida valoriza o papel da interação entre os sujeitos, assim como o dos processos reflexivos envolvidos.
- O acesso da criança ao mundo da escrita é alvo de uma atenção especial, o que confere a esse momento da escolarização um caráter decisivo e estratégico. Explícita ou implicitamente, conforme o documento ou o programa considerado, a alfabetização é concebida como um ciclo de ensino-aprendizagem; muitas vezes, sem que a escolarização posterior seja abordada pelo mesmo princípio de organização curricular. Letramento e aquisição de sistema alfabético são encarados como indissociáveis, como as duas faces de uma mesma moeda.

Vistas em conjunto, essas iniciativas podem ser encaradas, do ponto de vista das escolhas relativas à língua e ao ensino que implicam, como frutos particulares da virada pragmática no ensino de língua materna.<sup>5</sup> Nesse sentido, podem ser vistas como inseridas num mesmo paradigma teórico-metodológico. Ademais, na medida em que têm como origem o MEC, frequentemente são percebidas como parte de uma única política pública, razão pela qual se espera articulação e coerência entre os diversos programas, em especial os que têm em comum objetos como a leitura ou a produção de textos.

Dessa perspectiva, as iniciativas referidas podem, de fato, ser entendidas como *instrumentos*, diretos e/ou indiretos, de políticas linguísticas do Estado Brasileiro. Como tais, recorrem mais à *incitação* que à *prescrição direta*; e incidem tanto sobre o *status* da língua materna/nacional – concebida e nomeada como PB – quanto sobre o seu *corpus*, que se supõe descrito ou passível de descrição/codificação em dicionários apropriados e obras especializadas.<sup>6</sup> Apesar das referências explícitas e das recomendações didático-pedagógicas

---

<sup>5</sup> Refiro-me, aqui, à “brusca mudança na concepção do que seja ‘ensinar língua materna’, determinada por um conjunto articulado de orientações teóricas e/ou metodológicas surgidas nas concepções tanto de ensino quanto de linguagem que compõem esta área acadêmica” (RANGEL, 2001, p. 8-9).

<sup>6</sup> Por ocasião da entrada dos dicionários entre os materiais didáticos avaliados pelo PNLD (2000), o MEC cogitou fazer o mesmo com gramáticas. A desistência, circunstancial, deveu-se ao fato de não haver disponíveis, no mercado, sínteses pedagógicas das descrições especializadas do português brasileiro.

sistemáticas à oralidade, há um claro privilégio da modalidade escrita. Nesse contexto, um programa como a Olimpíada de Língua Portuguesa, até pela ausência de algo semelhante consagrado à leitura e à oralidade, confere relevo à produção escrita.

No entanto, dificilmente poderemos identificar, no âmbito dessas políticas, instâncias clara e exclusivamente responsáveis seja por sua formulação, seja pelo seu planejamento e/ou por sua execução. Setores diversos do MEC, muitas vezes agindo sem orquestração ou mesmo sem conhecimento de iniciativas assemelhadas de outros órgãos, concorrem para a configuração desse conjunto. Além disso, apesar da diferença de natureza e função entre documentos como as Orientações Curriculares e programas como o PNLD e a Olimpíada, o paradigma que assim se configura não está inteira e exclusivamente formulado nas primeiras; nem os segundos limitam-se a executar o que já vinha previsto ou prefigurado nas Orientações. As fronteiras entre a formulação e a aplicação não estão, portanto, claramente demarcadas, como a metáfora do binômio levaria a crer.

A “política linguística” a que nos referimos é, portanto, uma (re)construção, se assim podemos dizer, produzida por algum(ns) dos agentes envolvidos em ações governamentais voltadas para o setor educacional. O objetivo explícito do PNLD, por exemplo, é o de prover as escolas das redes públicas do país de materiais didáticos confiáveis, em todas as áreas ou disciplinas; no caso que nos interessa, de livros de língua portuguesa e de língua estrangeira moderna, além de dicionários. Contudo, não obstante esse foco no insumo, o programa também estabelece e dissemina, a cada edição, uma formulação própria, digamos, do que seriam a natureza e o funcionamento da(s) língua(s) em jogo, assim como de seu ensino. A Olimpíada, por sua vez, constitui um concurso bianual de redação: poemas (5º e 6º anos do ensino fundamental), memórias literárias (7º e 8º anos do ensino fundamental), crônicas (9º ano do ensino fundamental e 1º do ensino médio) e artigos de opinião (2º e 3º anos do ensino médio). Como tal, a Olimpíada também estabelece padrões de qualidade; no caso, relativos ao desempenho discente em produção de textos, além de difundir amplamente a concepção de que concursos e competições podem ser pedagogicamente proveitosos.

Ainda que provenham de diferentes instâncias do mesmo ministério responsável pelas políticas federais de formação docente, cada uma dessas duas iniciativas pressupõe, como condição de sua efetiva implementação, uma atuação didático-pedagógica determinada; e, em consequência, um perfil particular do professor, diferente e, na maioria das vezes, distante do professor “real”. Como não poderia deixar de ser, essa distância se manifesta claramente nos discursos sustentados por esses programas – no caso, na sistemática oposição que, de forma mais ou menos marcada, eles estabelecem entre a “tradição” a ser superada e a “inovação” pretendida.

No PNLD, o caminho da superação é apontado seja na apresentação geral das coleções aprovadas, seja nas resenhas individuais, que indicam explicitamente “pontos fortes” (e/ou inovadores) e “pontos fracos” (geralmente “tradicionais”) das propostas pedagógicas, seja, ainda, nas orientações para a escolha, presentes em um anexo específico. Dá-se, ainda, especial atenção ao Manual do Professor, explicitamente concebido na formulação dos critérios eliminatórios, como uma peça que deve contribuir significativamente para a formação docente. No caso particular dos dicionários, o caminho a ser percorrido pelo professor é indicado num manual que não só discute a natureza das obras lexicográficas, como também explicita seu alcance pedagógico e sugere atividades de sala de aula (RANGEL, 2012)

A Olimpíada é, no entanto, a que mais explicita essas distâncias. Como condição para a realização do concurso, o programa envolve uma proposta própria de formação docente – continuada e à distância – orientada por demandas específicas do ensino-aprendizagem da produção textual. Consagrados a cada um dos gêneros<sup>7</sup> da Olimpíada, os cadernos destinados ao professor organizam-se como sequências didáticas que formam “em serviço”. Aposta-se, então, que as oficinas propostas ensinem o docente a ensinar... enquanto ensina. Indiretamente, difundem-se modelos de planejamento e de atuação docentes.

Seja como for, nenhuma das duas iniciativas visa à formação do professor como sua meta específica; antes, entendem-na como um *meio* para sua viabilização,

---

<sup>7</sup> Poemas (5º e 6º anos do ensino fundamental), memórias literárias (7º e 8º anos do ensino fundamental), crônicas (9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio) e artigos de opinião (2º e 3º anos do ensino médio).

supondo um professor que, não estando imediatamente disponível, precisa ser formado. Em consequência, projetam um perfil mais ou menos bem definido desse docente, apostando, em maior ou menor grau, em materiais e atividades capazes de promover sua (auto)formação de forma satisfatória. Apesar disso, exceção feita a programas como a Olimpíada – e, evidentemente, também aos programas específicos –, a formação necessária à realização da ação projetada não se apresenta como *parte indissociável* de iniciativas e programas como os referidos ainda há pouco. Nem há qualquer garantia, interna ou externa, de que o caminho apontado será percorrido pelo docente.

No âmbito do PNLD, por outro lado, o acesso aos *Guias*, que apresentam as coleções e orientam a sua escolha, é restrito e, dadas as regras do próprio jogo da escolha, pouco ou nada eficaz, como muitos estudos a respeito têm apontado (escassez de exemplares, prazos insuficientes para a organização do processo seletivo, escolhas efetuadas sem qualquer consulta ao *Guia*, possibilidade de as secretarias escolherem pelo professor, etc.). A conclusão que se impõe é a de que, nesses casos, a formação projetada funciona mais como parte das justificativas e/ou da fundamentação das propostas em questão que como peças indispensáveis à sua execução. Nesse sentido, servem, predominantemente, à formulação e à sustentação da política em foco no plano do debate teórico-ideológico – mas entendido, esse debate, como uma instância independente das iniciativas em jogo.

Partindo do estudo de Barbosa (2000), a propósito dos muitos percalços envolvidos na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa para o ensino fundamental, cabe, então, ampliar a pergunta formulada pela autora: seriam essas políticas linguísticas relativas à formação do professor *praticáveis*? Ou, nos termos das teorizações que tomei como ponto de partida: seriam as *formulações* políticas passíveis de *planejamento* e, em especial, de *execução*?

A julgar pelo lugar incerto da formação docente em muitas das iniciativas oficiais voltadas para o ensino de língua materna, a pergunta não pode ser respondida com um simples sim ou não. E nos convida a (re)pensar o que devemos entender por *política linguística* no contexto educacional.

## Formulação e execução de políticas públicas: elucubrações teóricas

Ora, se uma pergunta como essa frequentemente se insinua, é porque a esfera das *políticas públicas* impõe, à ação e à reflexão dos sujeitos envolvidos, condições de produção particulares, bastante diferentes das que vigoram na pesquisa acadêmica.

Os objetos a partir dos quais agimos e refletimos, nas políticas públicas, não são de nossa “livre escolha” nem se apoiam, necessariamente, em pesquisas anteriores, ainda que, frequentemente, refiram-se a “estados da arte” e/ou a pesquisas, teorias/paradigmas e autores oriundos da academia. No âmbito das políticas públicas, esses objetos são construídos ao longo de disputas e polêmicas essencialmente políticas. Por isso mesmo, refletem esses conflitos e reportam-se, direta e indiretamente, a agendas públicas específicas – no nosso caso, do setor educacional. Seja na instância da formulação, seja na da execução, objetivos, público-alvo, cronogramas, parcerias, etc. são definidos com base em demandas e conveniências da administração, com interferência direta e/ou indireta de órgãos governamentais os mais diversos. Com muita frequência, equipes *ad hoc*, não necessariamente articuladas entre si ou com os técnicos dos setores envolvidos, são constituídas para executar parte de uma determinada tarefa. Em consequência, a lógica das ações de um mesmo programa oficial raramente sugere a de um binômio. E lembrem, o mais das vezes, as idas e vindas, os avanços e recuos inerentes às disputas e aos embates políticos.

Considerando-se esse quadro geral e, ainda, o fato de que a própria administração pública reparte seus órgãos, em geral, em “propositivos” e “executivos”<sup>8</sup> (“pedagógicos” e “operacionais”, no caso do MEC), ao mesmo tempo em que cada um desses grupos funciona de acordo com demandas próprias, não é de estranhar que a formulação e a execução de políticas públicas nem sempre caminhem lado a lado. A articulação prevista pela metáfora do binômio parece, portanto, mais um

---

<sup>8</sup> Curiosamente, essa categorização das funções próprias a cada órgão da administração pública é similar à que Calvet (1993) estabelece para as políticas linguísticas, o que parece superar a mera coincidência.

pressuposto ideológico, estabelecido *a posteriori* e/ou estrategicamente reivindicado por uma ou outra das instâncias envolvidas, que uma condição lógica *a priori*.

Nessa perspectiva, poderíamos formular algumas considerações mais gerais a respeito de políticas linguísticas, ao menos no âmbito da educação:

- A instância da formulação não é tão articulada nem tão explícita quanto pode parecer; e a instância do planejamento e/ou da execução não é pura e simples aplicação, nem é tão organizada e racional quanto a metáfora do binômio dá a entender.
- Há mais política e, sobretudo, mais burocracia estatal, no campo das políticas linguísticas, do que o esquema elaboração/aplicação permite perceber e compreender.
- Avaliar os produtos e/ou resultados de políticas linguísticas do ponto de vista exclusivo da coerência entre política e planejamento é esquecer a relativa autonomia das políticas, como formulações ideológicas, e elidir a ação, no entanto necessária e decisiva, das muitas instâncias que se estabelecem entre a primeira e a segunda. É, portanto, esquecer as condições de produção próprias de uma e outra instância, tomando-se os efeitos da segunda como resultantes do bem ou mal fundado, do acerto ou do erro, da primeira.
- Em consequência, não é raro que concepções de língua e linguagem, certas práticas de letramento, determinados procedimentos docentes, etc. sejam condenados como equivocados ou superados não em consequência de uma efetiva análise de seus limites e possibilidades, ou mesmo de uma experimentação controlada de cada um deles, mas porque os programas em que figuravam “não deram certo”.

Com base nas considerações que acabo de fazer, creio ser possível, se quisermos caminhar na direção de uma concepção de política linguística mais próxima do que observamos nas práticas, inverter a fórmula de Calvet (1993) invocada no início: é o planejamento e – com mais razão – a intervenção linguística propriamente dita,

que, *uma vez efetivadas*, tornam-se inseparáveis de uma formulação. Formulação esta que aparece, então, como seu pressuposto e/ou suporte... teórico/ideológico.

Nessa direção, podemos postular que uma definição de política linguística como a proposta por Rajagopalan (2013, p. 21, grifos nossos) parece mais adequada à compreensão dos fenômenos em jogo:

[...] a política linguística é *a arte* de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir *ações concretas* de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou, ainda, instâncias transnacionais maiores.

Dois noções pertinentes para a discussão que proponho aqui interferem numa concepção de política linguística como esta: “arte” e “ação concreta”.

Em lugar do binômio de Calvet (1993), a noção de *arte* reconhece e legitima o que pode haver de irracional e mesmo de contraditório na ação política. Assim, alarga e aprofunda o olhar do analista, levando-o a enxergar *também* a imprevisibilidade (ao menos lógica) que, em maior ou menor grau, pode caracterizar as iniciativas do Estado. Por outro lado, *ação concreta* é uma noção que permite reconhecer, no campo das iniciativas do Estado, algo mais – e, principalmente, algo de diferente – do planejamento e/ou da execução de um só ideário, o que permite integrar, à compreensão e à análise de uma política linguística, a heterogeneidade de condições de produção a que uma “mesma” ação do Estado pode estar submetida.

Em resumo, a atuação direta em políticas linguísticas na área da educação nos permite ter, delas, uma experiência pouco compatível com a imagem de uma ação racional e organizada. Além de sugerir que o campo das políticas linguísticas tem mais política(s) que língua ou linguagem.

## Referências

- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. H. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- BATISTA, A. A. G. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- KLEIMAN, A. B. (org.). *A formação do professor; perspectivas da linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- OLIVEIRA, G. M. Prefácio. In: CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- ORGANDI, E. (org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 2007.
- RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- RANGEL, E. O. A olimpíada e as políticas públicas para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa. *Na Ponta do Lápis*, v. 6, n. 13, fev. 2010. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1201/reportagem-a-olimpiada-e-as-politicas-publicas-para-o-ensino-e-aprendizagem-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- RANGEL, E. O. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.
- RANGEL, E. O. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, A. (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

## Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Aprender línguas, na atualidade, envolve engajamento social e discursivo em um mundo multimodal, multicultural e multimidiático. Essa situação acaba por demandar dos professores um engajamento crítico em seu contexto de atuação e na realidade circundante ainda maior. Assumir posturas críticas, cidadãs, engajadas faz-se, portanto, necessário. Nessa linha, esta obra realizou um mapeamento da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais nos anos iniciais e finais do ensino fundamental I e II, focalizando questões de parametrizações, material didático, interação em sala de aula, avaliação e formação de professores, considerando centralmente uma preocupação com a criação de contextos informados, significativos e emancipatórios.