

A LINGUÍSTICA APLICADA E A LINGUAGEM LEGÍTIMA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA INCLUSÃO E DIVERSIDADE

APPLIED LINGUISTICS AND LEGITIMATE LANGUAGE: CHALLENGES AND
PERSPECTIVES FOR INCLUSION AND DIVERSITY

Linguística & Letras e Artes • 26/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/777187114](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777187114)

Carlos Eduardo Herculano Jardim¹

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira²

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa³

RESUMO

A linguagem, entendida como prática social, carrega marcas das disputas simbólicas que atravessam os modos de dizer e de existir. Na escola, essas marcas ganham forma nas hierarquias linguísticas que legitimam certas variedades em detrimento de outras, muitas vezes silenciando vozes e apagando pertencimentos. É pensando nestes princípios que o presente trabalho tem como objetivo refletir, sob a ótica da Linguística Aplicada crítica, sobre os efeitos da centralidade da norma culta no ensino da língua portuguesa e sobre as possibilidades de construção de uma pedagogia linguística mais sensível à diversidade. O percurso metodológico é de natureza qualitativa, ancorado em pesquisa bibliográfica e em análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no componente de Língua Portuguesa, articulando saberes de autores como Paulo Freire, Luiz Paulo da Moita Lopes, Magda Soares, Kanavillil Rajagopalan, Marcos Bagno e Boaventura de Sousa Santos. A análise da BNCC evidencia tensões entre o discurso de valorização da diversidade linguística presente nos pressupostos do documento e a sua arquitetura curricular, organizada em habilidades que tendem a confinar a variação linguística a um tópico pontual. As discussões aqui propostas concebem a escola como espaço simbólico de negociação de sentidos, em que o ensino da língua pode tanto reforçar exclusões quanto abrir caminhos para o reconhecimento e a escuta de subjetividades historicamente marginalizadas. Assim, compreende-se que educar linguisticamente é também provocar deslocamentos, instaurar presenças e afirmar a linguagem como campo de criação, de resistência e de humanização.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Ensino de Língua; Diversidade Linguística; Norma Culta; BNCC.

ABSTRACT

Language, understood as social practice, carries traces of the symbolic disputes that shape ways of speaking and existing. In the school context, these traces materialize in linguistic hierarchies that legitimize certain varieties while silencing others, often erasing voices and forms of belonging. Grounded in these principles, this study aims to reflect, through the lens of critical Applied Linguistics, on the effects of the centrality of the standard norm in Portuguese language teaching and on the possibilities of building a pedagogical approach more attuned to linguistic diversity. This is a qualitative research, anchored in bibliographic analysis and in a documentary analysis of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) for the Portuguese Language component, drawing from the contributions of Paulo Freire, Luiz Paulo da Moita Lopes, Magda Soares, Kanavillil Rajagopalan, Marcos Bagno, and Boaventura de Sousa Santos. The analysis of the BNCC reveals tensions between its discourse of linguistic diversity and its curricular architecture, which tends to confine language variation to a specific skill rather than treating it as a transversal perspective. The discussions presented here conceive the school as a symbolic space for the negotiation of meanings, where language teaching can either reinforce exclusions or open pathways for the recognition and expression of historically marginalized subjectivities. Thus, linguistic education is understood as a practice capable of provoking shifts, invoking presences, and affirming language as a field of creation, resistance, and humanization.

Keywords: Applied Linguistics; Language Teaching; Linguistic Diversity; Standard Norm; BNCC.

Introdução

Pensar a linguagem como prática social é reconhecer que o ensino da língua portuguesa não pode restringir-se à repetição de normas gramaticais nem à fixação de competências tecnicistas. A Linguística Aplicada, sobretudo em sua vertente crítica, tem tensionado os limites do ensino tradicional ao compreender a linguagem como campo de disputa, como território de sentidos em constante negociação. Nesse horizonte, o espaço escolar se reconfigura como lugar de reinvenção, de escuta e de resistência⁴.

Este artigo propõe uma reflexão sobre as contribuições da Linguística Aplicada para o pensamento linguístico no contexto educacional, com foco na valorização da diversidade e na problematização da centralidade da norma culta como único modelo legítimo de expressão. Parte-se do entendimento de que o ensino da língua ultrapassa a simples transmissão de regras gramaticais, exigindo um olhar atento para os sentidos que se produzem nas interações linguísticas e para as posições que os sujeitos ocupam nos discursos que circulam socialmente. Ensinar língua, nesse sentido, é também provocar deslocamentos, despertar escutas e possibilitar que os sujeitos compreendam os efeitos simbólicos da linguagem sobre suas próprias experiências e identidades. A escola, entendida como espaço de formação e mediação simbólica, exerce influência decisiva na legitimação das formas de dizer, podendo tanto acolher quanto silenciar as vozes que nela se inscrevem. Por isso, torna-se necessário interrogar os efeitos das hierarquias linguísticas e refletir sobre suas implicações na constituição das subjetividades e no reconhecimento das múltiplas formas de existência.

A partir do diálogo com autores como Paulo Freire, Luiz Paulo da Moita Lopes e Magda Soares, discutiremos os sentidos de uma ação

pedagógica que compreenda a linguagem como prática situada e atravessada por relações de poder. A crítica à centralidade da norma culta busca analisá-la enquanto construção social historicamente condicionada. Trata-se de ampliar o repertório de escuta, de deslocar o olhar, de abrir caminhos para que sujeitos historicamente marginalizados possam também narrar suas experiências e ocupar espaços de fala.

O percurso metodológico é de natureza qualitativa, ancorado em pesquisa bibliográfica e em análise documental. No plano bibliográfico, o artigo articula contribuições de Paulo Freire, Luiz Paulo da Moita Lopes, Magda Soares, Kanavillil Rajagopalan, Marcos Bagno e Boaventura de Sousa Santos para compor um arcabouço teórico que permita repensar o ensino da língua portuguesa à luz da diversidade linguística, dos usos cotidianos da linguagem e da concepção da escola como espaço de negociação de sentidos. No plano documental, o artigo propõe uma leitura analítica da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) no componente de Língua Portuguesa, examinando as tensões entre o discurso de valorização da diversidade presente nos pressupostos do documento e a arquitetura curricular organizada em habilidades e competências. O objetivo é refletir sobre uma educação que forme sujeitos sensíveis às relações de poder inscritas na linguagem e capazes de atuar criticamente nos múltiplos contextos em que essa linguagem se concretiza.

Conceito de Linguagem Legítima⁵

A relação entre política linguística e identidade nacional tem ocupado lugar central nas reflexões sobre os mecanismos de exclusão construídos em torno da linguagem. As línguas são

moldadas por disputas históricas e atravessadas por dinâmicas de poder que definem quais práticas discursivas serão legitimadas e quais serão desvalorizadas. Nesse contexto, as políticas linguísticas operam como dispositivos reguladores das disputas de poder, instituindo normas de correção e legitimidade que restringem acessos e delimitam fronteiras simbólicas entre os que são reconhecidos como falantes válidos e aqueles cujas vozes são desautorizadas nos espaços sociais. Como aponta Rajagopalan (2013), a linguagem está intimamente vinculada à estruturação das sociedades, operando como uma engrenagem que distribui visibilidade, define pertencimentos e determina os lugares de fala nos espaços públicos e institucionais.

Essa lógica pode ser observada na forma como diversos Estados-nação, ao longo da história, impuseram uma única variedade linguística como padrão legítimo, suprimindo dialetos, línguas indígenas e demais expressões regionais. Tais processos, muitas vezes legitimados por discursos de modernização ou unidade nacional, contribuíram para o apagamento de culturas locais e para a marginalização de sujeitos cujas práticas linguísticas não correspondiam ao modelo dominante.

Rajagopalan (2013) destaca que os processos de exclusão linguística não se restringem ao nível das políticas educacionais ou institucionais. Eles se manifestam também nas interações cotidianas, nas quais determinados registros, sotaques e construções gramaticais são frequentemente associados à ignorância ou à ausência de capital cultural. A política linguística, nesse sentido, ultrapassa a dimensão normativa da gramática e incide diretamente sobre os sujeitos que produzem a linguagem, instituindo hierarquias sociais que condicionam o acesso a direitos,

oportunidades e formas de reconhecimento. Esse enredamento entre linguagem, poder e pertencimento evidencia que as disputas políticas ultrapassam os campos institucionalizados, manifestando-se também nas escolhas linguísticas cotidianas, por meio das quais se define quem pode ser escutado, quem é silenciado e quem sequer é reconhecido como interlocutor válido.

A consolidação da norma culta como referência exclusiva de correção linguística impactou diretamente a forma como a escola passou a significar o ato de ensinar. A transmissão da língua foi reduzida, em grande medida, a um processo de policiamento da fala, em que o erro se torna índice de fracasso e a variação, marca de inadequação. Essa lógica foi sendo reproduzida historicamente, por herança de um projeto político de padronização, que encontrou na educação formal um espaço privilegiado para legitimar a ideia de uma única língua possível. Como consequência, estudantes oriundos de repertórios linguísticos diversos são sistematicamente desautorizados, por não corresponderem à forma instituída como correta.

Ao longo da história, esse processo foi sustentado por políticas deliberadas de padronização, muitas vezes amparadas por discursos de modernização, civilidade e unidade nacional. Um marco emblemático desse percurso é o decreto pombalino de 1757, que proibiu o uso da língua geral nas instituições de ensino e impôs o português como única língua autorizada, apagando sistematicamente as práticas linguísticas indígenas e afro-brasileiras. No século XX, esse projeto de unificação simbólica foi reatualizado por meio de políticas estatais que vinculavam a norma culta à ideia de competência cidadã, transformando-a em requisito escolar e, ao mesmo tempo, em instrumento de distinção social. Ao posicionar a

variante prestigiada como marcador de legitimidade social e educacional, essas ações perpetuaram desigualdades históricas e intensificaram a marginalização das vozes que resistem ao padrão hegemônico.

Embora com raízes históricas profundas, a lógica excludente da política linguística permanece ativa nas práticas educacionais contemporâneas. A imposição do português como única língua legítima consolidou, no imaginário institucional, a percepção de que a diversidade linguística representa um obstáculo pedagógico, percepção essa que se manifesta ainda hoje em estratégias de correção rigorosa e na desvalorização de variedades populares e regionais. Essa tendência à homogeneização não é exclusiva do Brasil. Em diversos contextos nacionais, a padronização linguística foi mobilizada como instrumento político para reforçar estruturas de poder e construir identidades nacionais centralizadas. Na França, por exemplo, dialetos regionais como o occitano e o bretão foram sistematicamente suprimidos ao longo do século XIX, em nome da unificação cultural em torno do francês padrão. Rajagopalan (2013) reforça essa perspectiva ao afirmar:

O ensino de línguas, sejam elas línguas maternas ou estrangeiras, constituiu-se desde sempre como parte integral da política linguística posta em prática no país em pauta. Curiosamente, esse fato nem sempre foi reconhecido como tal. Contudo, a política linguística tem norteado, de maneira escancarada ou muitas vezes sutilmente velada, os objetivos e as prioridades do ensino de línguas. A imposição de certos padrões linguísticos em detrimento de outros está diretamente relacionada à construção de identidades nacionais e à manutenção de hierarquias sociais. (Rajagopalan, 2013, p. 144).

Diante das reflexões propostas por Rajagopalan, torna-se evidente que o ensino de línguas não pode ser dissociado das dinâmicas de poder que historicamente moldaram as políticas linguísticas. No entanto, é importante reconhecer que a escola, apesar de muitas vezes estar inserida em lógicas excludentes, também pode se constituir como espaço de escuta, de acolhimento e de ressignificação das vozes marginalizadas. O espaço educativo pode assumir o papel de revisitar criticamente as ideias de correção e pertencimento, abrindo-se para práticas que valorizem a diversidade linguística como expressão legítima das identidades que habitam as salas de aula. É nesse horizonte que a Linguística Aplicada encontra um terreno fértil para propor caminhos que articulem ensino, justiça social e reconhecimento da pluralidade de saberes.

Por uma Pedagogia Linguística Inclusiva: Desafios e Possibilidades

No cerne de uma pedagogia linguística inclusiva está o imperativo ético de reconfigurar os modos de ensinar e aprender a língua, deslocando o eixo tradicional centrado na normatividade excludente para uma perspectiva crítica, acolhedora e transformadora. Esse deslocamento exige, antes de tudo, uma ruptura com a lógica que naturaliza a norma culta como expressão única da competência linguística, ocultando os processos de exclusão simbólica e social operados pela escola. Como enfatiza Bagno (2007), é preciso reorientar a atitude docente de uma prática que apenas reproduz prescrições normativas para uma postura investigativa, capaz de produzir sentidos e reconhecer os sujeitos em sua pluralidade linguística. O autor propõe um compromisso formativo que ultrapasse a repetição de doutrinas gramaticais:

Em vez de REPRODUZIR a tradição gramatical, o professor deve PRODUZIR seu próprio conhecimento da gramática, transformando-se num pesquisador em tempo integral, num orientador de pesquisas a serem empreendidas em sala de aula, junto com seus alunos. [...] A gramática tradicional tenta nos mostrar a língua como um pacote fechado, um embrulho pronto e acabado. Mas não é assim. A língua é viva, dinâmica, está em constante movimento — toda língua viva é uma língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação. É uma fênix que de tempos em tempos renasce das próprias cinzas. [...] Tudo muda no universo, e a língua também (Bagno, 2007, p. 117).

Essa concepção subverte a noção cristalizada de erro, entendendo-o como marca de variação legítima, atravessada por condições socioculturais. Ao mesmo tempo, essa pedagogia inclusiva requer que a escola se constitua como território de escuta, de abertura à multiplicidade e de crítica às hierarquias impostas pela ideia de língua legítima. É nesse ponto que os horizontes traçados por Boaventura de Sousa Santos se tornam fundamentais: ele denuncia a perpetuação de um pensamento abissal nas práticas pedagógicas, onde saberes populares, indígenas, orais e periféricos são reduzidos à condição de inexistentes. A superação desse paradigma, segundo o autor, passa pela construção de uma ecologia de saberes, que promova o reconhecimento da diversidade epistemológica como base de justiça social, sem hierarquizar os conhecimentos segundo padrões eurocêntricos. Como afirma:

A ecologia de saberes capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral. [...] A vigilância epistemológica requerida pela ecologia de saberes transforma o pensamento pós-abissal num profundo exercício de auto-reflexividade. Requer que os pensadores e actores pós-abissais se vejam num contexto semelhante àquele em que Santo Agostinho se encontrava ao escrever as suas Confissões e que expressou eloquentemente desta forma: quaestio mihi factus sum, “Converti-me numa questão para mim” (Santos, 2019, p. 57).

Dessa forma, a pedagogia linguística inclusiva emerge como um chamado à reinvenção da prática docente, como práxis crítica e sensível aos territórios de fala silenciados pela hegemonia normativa. Ela se inscreve como um projeto ético e político de reconhecimento e valorização das vozes que historicamente foram deslocadas para fora da linguagem considerada válida. Os desafios são muitos, mas as possibilidades são igualmente amplas, especialmente quando o ensinar se reconcilia com o ouvir, e o conhecimento se abre à alteridade.

Essa reconfiguração exige uma mudança de paradigma, em que o ensino da língua se constitua como ferramenta de emancipação e pertencimento. Conforme ressalta Bagno (2007), o professor precisa assumir uma postura de resistência aos comandos paragramaticais que tentam normatizar a linguagem em nome de uma pretensa superioridade cultural. Essa resistência se traduz numa prática pedagógica que reconhece o valor formativo das variações linguísticas, incorporando-as como ponto de partida para o aprendizado, e não como obstáculos a serem eliminados. Nas palavras do autor:

O que pretendemos formar com nosso ensino: motoristas da língua ou mecânicos da gramática? [...] Nós, sim, professores, temos que conhecer profundamente o hardware da língua, a mecânica do idioma, porque nós somos os instrutores, os especialistas, os técnicos. Mas não os nossos alunos. Precisamos, portanto, redirecionar todos os nossos esforços, voltá-los para a descoberta de novas maneiras que nos permitam fazer de nossos alunos bons motoristas da língua, bons usuários de seus programas” (Bagno, 2007, p. 119).

A metáfora potente do “motorista da língua” recupera a ideia de que o saber linguístico reside na capacidade real de se posicionar, significar e interagir. Assim, uma pedagogia linguística inclusiva se compromete com a construção de sujeitos críticos, capazes de perceber as relações de poder que atravessam as escolhas linguísticas e de intervir nos discursos de maneira significativa. Para tanto, é preciso abandonar o paradigma punitivo do erro e instaurar um espaço formativo ancorado na análise dos sentidos, nas práticas concretas de linguagem e na pluralidade dos repertórios sociolinguísticos.

Nesse processo, a crítica de Boaventura de Sousa Santos ao pensamento abissal torna-se aliada incontornável. O autor insiste que o conhecimento escolar hegemônico frequentemente opera como instrumento de invisibilização e silenciamento, ao classificar os saberes não normativos como inexistentes. Reverter esse quadro implica, segundo ele, abandonar a monocultura do saber e construir

um diálogo real entre formas diversas de conhecimento. Como sustenta:

O reconhecimento da persistência do pensamento abissal é, assim, a conditio sine qua non para começar a pensar e a agir para além dele. [...] Sem esse reconhecimento, o pensamento crítico permanecerá um pensamento derivativo que continuará a reproduzir as linhas abissais, por mais anti-abissal que se autoproclame. [...] O pensamento pós-abissal é um pensamento não derivativo, envolve uma ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e ação (Santos, 2019, p. 44).

Assumir, portanto, uma pedagogia linguística inclusiva requer uma ruptura epistêmica, uma transformação profunda nas concepções de ensino, de linguagem e de sujeito. Trata-se de educar para que os falantes se emancipem em sua linguagem possível, para que se reconheçam e sejam reconhecidos como produtores legítimos de sentido e cultura.

Cultivar uma pedagogia linguística inclusiva é reconstruir sentidos. É um ato de insurgência epistêmica contra a lógica que transforma a língua em instrumento de distinção e silenciamento. Trata-se de assumir o ensino como gesto político de escuta e reconhecimento, em que a linguagem se inscreve como solo fértil de pertencimento e enunciação. Quando a escola reconhece as múltiplas formas de saber e dizer que habitam seus corredores, ela rompe com a hierarquia simbólica que por séculos sustentou a norma como única

via de legitimação. Educar, nesse horizonte, é aprender a ouvir o que por tanto tempo foi silenciado. É abrir caminhos para que a alfabetização se torne afirmação de identidade, agência e pertencimento simbólico. E é justamente nesse compromisso que a pedagogia se inscreve como ética viva, prática enraizada no cuidado com a escuta, na valorização da diversidade e na promoção de sentidos que reconheçam a linguagem como espaço de existência. Ensinar, sob essa perspectiva, é cultivar territórios de enunciação em que os sujeitos possam afirmar seus modos de dizer e significar o mundo, legitimando suas experiências como parte indissociável do processo educativo.

As reflexões conduzidas até aqui permitem identificar dois movimentos complementares, porém insuficientes quando tomados isoladamente. O primeiro, ancorado em Rajagopalan (2013), desmonta a naturalidade da norma culta ao revelá-la como produto de disputas históricas e políticas que instituem hierarquias entre falantes. O segundo, sustentado por Bagno (2007) e Boaventura de Sousa Santos (2019), desloca a questão do plano da denúncia para o da proposição, ao defender uma ruptura epistêmica que reconheça a diversidade linguística como valor. Contudo, nem a crítica à linguagem legítima nem a proposição de uma ecologia de saberes respondem, por si sós, à questão de como a escola pode, nas práticas concretas de ensino da língua, operar essa transformação. É justamente nesse ponto que a articulação com o pensamento de Paulo Freire, Moita Lopes e Magda Soares se torna necessária: como tentativa de pensar o lugar específico em que a crítica se converte em práxis, a saber, a relação entre professor, aluno e linguagem no espaço da sala de aula.

Ação Pedagógica e Transformação Social: A Escola como Espaço de Produção de Sentidos

Pensar a escola como espaço de produção de sentidos é enfrentar o desafio de deslocá-la de sua função normativa e reprodutora, frequentemente consolidada por uma tradição pedagógica centrada no controle, para uma perspectiva que a reconheça como território de insurgência, invenção e emancipação. Essa reconceituação exige romper com o paradigma da escola como depositária de saberes e da língua como código fechado, para reconfigurá-la como espaço de negociação de sentidos, de partilha de experiências e de escuta das multiplicidades que ali circulam. Tal deslocamento implica compreender o processo educativo como ação cultural e política, em que a linguagem opera como campo de disputa e afirmação de identidades.

É nesse horizonte que o pensamento de Paulo Freire se torna incontornável. Ao criticar a educação bancária como prática de dominação e alienação, Freire propõe uma pedagogia que se funda na dialogicidade e na problematização das relações entre sujeito e mundo. A escola, nesse modelo, deve assumir a radicalidade de ser espaço de humanização, em que o aprender emerge da troca entre educador e educando, ambos como sujeitos históricos implicados na transformação da realidade. Essa mediação, que não é neutra, ressignifica a educação como prática de liberdade, orientada pela capacidade de interrogar o mundo, transformar-se e agir sobre ele. Como nos ensina Paulo Freire, é na reciprocidade da experiência educativa que se constituem sujeitos históricos, implicados na transformação da realidade por meio da linguagem e da escuta crítica.

No campo da Linguística Aplicada, Luiz Paulo da Moita Lopes propõe um engajamento epistemológico e político que se afasta de uma concepção técnica e neutra da linguagem para assumi-la como prática social e situada. Ao discutir a indisciplina da área, o autor convoca os educadores a romperem com o lugar de reprodutores de normas e passarem a atuar como sujeitos críticos, que investigam as práticas discursivas e suas implicações nas formas de subjetivação e nas relações de poder. “É preciso que a escola se constitua como lugar de deslocamento dos sentidos fixos e normativos sobre o que é saber, sobre o que é certo e errado na linguagem” (Moita Lopes, 2006, p. 31). Dessa forma, o ensino da língua se torna, também, uma ação política que desafia a lógica da homogeneização e promove a construção de outros modos de existir e significar.

Essa concepção encontra ressonância nas reflexões de Magda Soares sobre alfabetização e letramento. Ao distinguir esses dois processos sem separá-los, a autora aponta a necessidade de articular a aprendizagem do sistema de escrita com práticas sociais de leitura e produção de textos. Letrar é, portanto, inserir o sujeito em uma cultura escrita viva, plural e carregada de sentidos. Como afirma a autora, “a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento” (Soares, 2004, p. 51). Nessa perspectiva, a escola deve assumir o papel de mediadora dessas práticas, reconhecendo os repertórios dos alunos e criando possibilidades de circulação de múltiplas linguagens.

Trata-se, assim, de conceber a ação pedagógica como práxis, como movimento entre reflexão e ação, como afirma Freire (2021), e como prática discursiva situada, conforme propõe Moita Lopes (2006).

Nesse percurso, a escola se constitui como lugar de escuta e de produção de narrativas que reconhecem as experiências dos sujeitos como legítimas. A escola promove o diálogo entre formas distintas de dizer o mundo, deslocando os sujeitos da condição de objetos da linguagem para a posição de produtores legítimos de sentido.

A transformação social começa, portanto, na forma como se ouve, se lê e se legitima a palavra do outro. Educar, nesse horizonte, é convocar os sujeitos à autoria, à escuta ativa, à mediação crítica entre linguagem e mundo. Ao assumir esse compromisso, a escola se converte em espaço de transgressão do instituído, de afirmação do plural e de construção compartilhada de novos sentidos possíveis.

A escola não deve ser compreendida como uma simples instância de transmissão de conteúdos. Ela é um território simbólico e político, onde se constroem identidades, se produzem sentidos e se disputam visões de mundo. Nesse espaço, a linguagem se realiza como forma de existência, como campo de enunciação e reconhecimento. Ensinar, nesse contexto, não pode ser reduzido ao ato de informar. É, antes de tudo, instaurar possibilidades de criação, participação e pertencimento.

Na perspectiva de uma Linguística Aplicada crítica, como propõe Moita Lopes (2006), o trabalho com a linguagem deve ser compreendido como ação situada e política. É a partir dessa concepção que a escola pode ser entendida como espaço de resignificação das experiências sociais e identitárias, onde se problematizam as relações entre linguagem e poder. Para o autor, a escola pode funcionar como lugar de deslocamento e reinvenção dos modos de dizer e de ser (Moita Lopes, 2006, p. 65).

Essa abordagem contrasta radicalmente com o modelo tecnicista ainda predominante em diversas instâncias educacionais, onde o ensino da língua é frequentemente reduzido a uma sequência mecânica de habilidades descontextualizadas. Como alerta Magda Soares (2004), é indispensável reconhecer a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, compreendendo que o ensino da língua se dá sempre em práticas sociais que envolvem disputas de sentido. Alfabetizar, sob essa perspectiva, implica inserir os sujeitos em práticas sociais de linguagem que lhes permitam compreender seus usos no cotidiano e, a partir dessa compreensão, atuar criticamente sobre o mundo (Soares, 2004, p. 50).

Esse agir crítico está no cerne da proposta freireana de educação. Em oposição à educação bancária, Paulo Freire propõe uma prática dialógica em que educador e educando se reconhecem como sujeitos de um processo cognoscente comum. Em suas palavras, “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (Freire, 2021, p. 101). O objetivo da educação, nessa chave, é o desvelamento da realidade e a possibilidade de transformá-la de forma crítica e consciente.

Desvendar a realidade, no entanto, não significa aceitar seus contornos como dados imutáveis. Significa entrar em diálogo com o mundo para compreendê-lo e transformá-lo. É nesse gesto que a escola se revela como espaço de insurgência simbólica. Quando se rompe com a lógica do silenciamento, a linguagem se reconfigura como lugar de enunciação. Os sujeitos, então, aprendem a ler o mundo e, nesse gesto de leitura, abrem caminhos para reescrevê-lo

com seus próprios sentidos. O currículo, nessa perspectiva, se reconfigura como prática discursiva em constante construção.

O papel do professor, diante disso, ganha nova dimensão: exige-se dele um compromisso ético com os sujeitos da aprendizagem, reconhecendo-os como participantes ativos na construção de sentidos e saberes. Para Moita Lopes (2006), é preciso que o professor se veja como intelectual transformador, atuando criticamente nas relações de poder que atravessam o cotidiano escolar (p. 84). Essa atuação exige escuta, sensibilidade e disposição para construir, junto aos estudantes, territórios de pertencimento e produção de sentidos.

A educação libertadora, como nos ensina Paulo Freire, não se realiza sem diálogo. Não há ensino verdadeiro fora do encontro entre sujeitos que se reconhecem mutuamente em sua dignidade e em sua capacidade de intervir no mundo. Escutar, nesse horizonte, é presença ativa que acolhe a palavra do outro como gesto de reconhecimento. E se educar é construir coletivamente os caminhos do conhecimento, é preciso lembrar, com Freire (2021, p. 89), que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Trata-se de uma pedagogia que rejeita o silêncio imposto e se abre à escuta como condição da transformação.

Compreender a linguagem como espaço de existência é reconhecer que ensinar se realiza no gesto ético de legitimar vozes, provocar escutas e instaurar presenças. A escola, nesse horizonte, é lugar onde os sujeitos aprendem e se reconhecem como produtores de significados, capazes de inscrever suas histórias nas tramas discursivas do mundo. É nesse espaço de enunciação e de justiça

que se manifesta a experiência do pertencimento, como direito de narrar-se e de ser escutado com inteireza.

Educar, nesse contexto, é confiar. Confiar na palavra que emerge em meio ao silêncio, no sujeito que se anuncia pela linguagem, no gesto que se abre ao outro. A ação pedagógica, quando fundada nessa escuta radical, transforma-se em criação, gesto inaugural de presença e transformação. A escola se torna território onde saberes circulam e se desestabilizam, permitindo que cada encontro com a linguagem seja uma reinvenção, uma travessia, uma possibilidade de humanização partilhada.

A BNCC de Língua Portuguesa à luz da pedagogia linguística inclusiva

O percurso teórico conduzido até aqui permite agora uma leitura analítica da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), documento que, ao normatizar os currículos da Educação Básica, materializa institucionalmente as tensões entre normatividade e diversidade discutidas nas seções anteriores. No componente de Língua Portuguesa, a BNCC organiza o ensino em quatro práticas de linguagem, a saber, Leitura/Escuta, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica, distribuídas em campos de atuação social que variam conforme a etapa de ensino, incluindo, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os campos jornalístico-midiático, de atuação na vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário. Já em sua primeira competência específica, o documento afirma que o estudante deve “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). Essa formulação, lida à luz de Rajagopalan (2013), representa um avanço significativo em relação a documentos anteriores, na medida em que reconhece explicitamente o caráter variável e heterogêneo da língua e o vincula à construção de identidades. O documento parece, nesse plano declarativo, acolher a perspectiva de que a diversidade linguística é condição constitutiva do ensino.

Contudo, quando se passa do plano das competências para o das habilidades, a tensão se revela. A variação linguística, embora mencionada em diferentes eixos, aparece como objeto de conhecimento explícito apenas na prática de Análise Linguística/Semiótica, condensada na habilidade EF69LP55, que propõe “reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico” (BRASIL, 2018). A formulação é reveladora: reconhecer variedades, reconhecer a norma-padrão, reconhecer o preconceito. Trata-se de um gesto cognitivo de identificação, não de problematização. A habilidade não convida o estudante a interrogar por que certas variedades são prestigiadas e outras são estigmatizadas, nem a compreender os mecanismos históricos e políticos que sustentam essa hierarquia, dimensão que, como mostra Rajagopalan (2013), é inseparável de qualquer reflexão sobre a linguagem legítima. Nos termos de Boaventura de Sousa Santos (2019), a variação linguística, ao ser confinada a uma habilidade pontual dentro de um eixo específico, corre o risco de ser tratada como conteúdo a mais, e não como perspectiva que atravessa todas as práticas de linguagem.

Essa assimetria entre o discurso introdutório e a arquitetura das habilidades expõe uma contradição estruturante do documento. De um lado, a BNCC adota uma perspectiva enunciativo-discursiva da

linguagem, herdada dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que concebe o texto como unidade de ensino e as práticas de linguagem como situadas socialmente. De outro, organiza essa perspectiva em descritores mensuráveis e progressivos que, na lógica da implementação curricular, tendem a ser lidos como checklist de conteúdos a serem cumpridos. Como alerta Bagno (2007), a tradição escolar brasileira possui uma capacidade notável de absorver discursos renovadores sem alterar substantivamente as práticas: o professor pode “reconhecer” a variação linguística em uma aula específica e, em todas as demais, continuar operando sob a lógica do erro e da correção. A ausência, no documento, de orientações que articulem explicitamente a diversidade linguística ao conjunto das práticas de leitura, produção textual e oralidade, e a sua restrição ao eixo de análise linguística, favorece essa dissociação.

É precisamente nesse ponto que o arcabouço construído ao longo deste artigo se mostra produtivo. A leitura cruzada de Rajagopalan, Boaventura de Sousa Santos, Bagno, Freire, Moita Lopes e Soares permite identificar o que a BNCC não consegue resolver sozinha: a passagem da declaração de princípios à transformação efetiva das práticas. O documento reconhece a língua como fenômeno variável, mas não dispõe de uma epistemologia que sustente esse reconhecimento para além do nível declarativo. A ecologia de saberes proposta por Santos (2019) e a pedagogia da variação de Bagno (2007) oferecem essa sustentação, ao insistirem que a diversidade é uma condição epistêmica a partir da qual se ensina. A práxis dialógica de Freire (2021) e a concepção de linguagem como prática situada de Moita Lopes (2006) indicam como essa condição se operacionaliza na sala de aula: pela reconfiguração do próprio modo como o professor escuta, lê e legitima as produções dos estudantes. Soares (2004), por sua vez, ao articular alfabetização e

letramento como processos indissociáveis, oferece o plano concreto em que essa reconfiguração se materializa: o da inserção dos sujeitos em práticas sociais vivas de leitura e escrita, nas quais a norma culta comparece como um recurso entre outros, e não como medida exclusiva de competência.

A análise da BNCC revela, portanto, que o avanço discursivo do documento em direção à diversidade linguística não se traduz, na sua arquitetura curricular, em uma ruptura com a lógica normativa que historicamente sustentou o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Os campos de atuação e as práticas de linguagem constituem um enquadramento promissor, mas a sua organização em habilidades discretas e progressivas tende a reconduzir o ensino a uma perspectiva tecnicista, na qual a variação linguística figura como tópico e não como princípio. Essa constatação evidencia que a implementação do documento depende, em larga medida, da formação crítica dos professores e da mediação pedagógica que estes são capazes de exercer, mediação que, como se argumentou nas seções anteriores, só se torna possível quando ancorada na convergência entre a crítica política à linguagem legítima, a ruptura epistêmica com a monocultura do saber e a práxis dialógica que reconhece os sujeitos como produtores legítimos de sentido.

Considerações Finais

A Linguística Aplicada, em sua vertente crítica e indisciplinar, tem contribuído para reconfigurar os sentidos do ensino da língua portuguesa, deslocando o foco da norma como fim em si mesma para a linguagem como prática social, situada, política e atravessada por disputas de poder. Ao longo deste artigo, percorremos diferentes perspectivas teóricas que evidenciam a urgência de

práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade linguística, com a problematização das formas de exclusão e com a construção de espaços de escuta, autoria e pertencimento.

Nesse percurso, compreendemos que educar linguisticamente ultrapassa o ensino da fala e da escrita segundo critérios normativos. Trata-se sobretudo de convidar os sujeitos a refletirem sobre os sentidos que produzem e sobre os lugares que ocupam e desejam ocupar nas tramas sociais da linguagem. Isso implica um reposicionamento epistemológico e ético da escola e do professor, que deixa de ser o mero transmissor da norma para se tornar mediador de sentidos, articulador de vozes e provocador de consciências.

O percurso deste artigo não se limitou a apresentar, em sequência, as contribuições de cada autor mobilizado, nem a oferecer uma revisão panorâmica de posições já consolidadas no campo. Buscou-se, antes, mostrar o que se torna visível quando essas perspectivas se cruzam e são mobilizadas para a leitura de um documento concreto. A crítica de Rajagopalan (2013) à linguagem legítima revela que a norma culta é uma construção política, atravessada por processos históricos de exclusão e padronização. A ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos (2019) e a pedagogia da variação de Bagno (2007) mostram que essa construção pode ser desestabilizada por uma ruptura epistêmica que reconheça a pluralidade como condição, e não como desvio. Freire (2021), Moita Lopes (2006) e Soares (2004) oferecem o plano em que essa ruptura se concretiza: a práxis dialógica, a escuta como ação situada, o letramento como inserção em práticas sociais vivas. A análise da BNCC (BRASIL, 2018) demonstrou que esse arcabouço não é apenas

teoricamente coerente, mas analiticamente produtivo: permitiu identificar a distância entre o plano declarativo do documento, que reconhece a língua como fenômeno variável e heterogêneo, e a sua arquitetura curricular, que tende a confinar a diversidade linguística a uma habilidade pontual sem articulá-la como perspectiva transversal às práticas de linguagem. Essa constatação evidencia que a transformação do ensino da língua não se opera pela via normativa dos documentos oficiais, por mais avançados que sejam os seus pressupostos: é na convergência entre a crítica política, a ruptura epistêmica e a práxis dialógica que uma pedagogia linguística inclusiva se constitui como projeto viável, e não apenas como horizonte desejável.

Essa convergência tem implicações diretas para a formação docente e para o modo como se concebe o ensino da língua portuguesa. O professor que se forma nessa perspectiva não é aquele que simplesmente substitui a prescrição normativa pela celebração da variação, mas aquele que compreende a tensão entre esses polos como constitutiva do próprio ato de ensinar. Trata-se de um profissional capaz de situar historicamente a norma culta, de reconhecê-la como uma entre outras formas possíveis de expressão, e de construir, no espaço da sala de aula, condições para que os sujeitos transitem entre diferentes registros com consciência crítica, sem que esse trânsito se converta em apagamento de suas vozes ou de seus pertencimentos. A Linguística Aplicada, ao aproximar os estudos linguísticos da realidade social concreta, oferece as ferramentas teóricas e metodológicas para que essa formação se realize não como repetição de fórmulas, mas como práxis comprometida com a justiça social e com o reconhecimento da linguagem como campo de existência.

Mais do que ensinar palavras, educar é confiar que há sentido em cada voz que ousa se erguer, acolhendo o silêncio não como ausência, mas como pausa que reclama escuta. A linguagem, nesse horizonte, ultrapassa a condição de código e se inscreve como campo de existência, como fio que articula histórias e pertencimentos. A escola, ao reconhecer cada palavra como legítima, afirma-se como lugar de reinvenção: a cada leitura partilhada, a cada texto produzido, novos sentidos se insinuam e novas formas de habitar o mundo se tornam possíveis.

A ação pedagógica, portanto, é sempre mais do que técnica: é aposta no poder da linguagem de transformar o vivido em pensamento e o pensamento em gesto criador. Se a Linguística Aplicada crítica nos ensina a compreender a linguagem como prática social e política, é porque ela nos convida a fazer da escola um espaço de possibilidade, onde o mundo pode ser interrogado, reescrito e reinventado. Nesse gesto, entre escuta e palavra, entre o que é e o que ainda não foi dito, a escola se afirma como espaço de produção de sentidos e de humanização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). Linguística Aplicada na Modernidade Recente. São Paulo: Parábola, 2013. p. 143-161.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2019. p. 23-58.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

¹ Mestre em Ensino de Língua e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela mesma instituição. É especialista em Didática e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Atualmente, é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: cadujardim01@gmail.com

² Possui pós-doutorado em Letras (Terminologia Gramatical e Ensino de Língua Portuguesa), pela Universidade da Beira Interior; pós-

doutorado em Letras Clássicas (Latim), pelo Laboratório de Letras Clássicas da Universidade Federal da Paraíba (2015); graduação em Arquitetura e Urbanismo, pela Universidade Católica de Santos (1982); graduação em Letras Português/Grego, pela Universidade de São Paulo (1988); licenciatura em Português, pela Universidade de São Paulo (1988); mestrado em Letras (Letras Clássicas), pela Universidade de São Paulo (1994); e doutorado em Letras (Letras Clássicas), pela Universidade de São Paulo (2000). É professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins / Universidade Federal do Tocantins (Curso de Letras e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura). Tem experiência na área de Letras Clássicas, Filologia, Teoria Literária e Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: semiótica, cognição, lógica, metodologia, arte e filologia. E-mail: peel@ufnt.edu.br

³ Fez graduação em letras: Português e Inglês pela Universidade Estadual do Tocantins (1990), Especialização em Língua e Literaturas de Língua Inglesa pela UNIANA-UEG (1998), mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino\aprendizagem de LE\L2 pela Universidade de Brasília-UnB (2007) e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho-Unesp (2014). É membro do GT da ANPOLL (ELIAB) Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira desde 2018. Atua na área de Linguística Aplicada, com ênfase em formação de professores de línguas Adicionais e Língua materna, pesquisando principalmente os seguintes temas: Construção identitária dos professores de línguas, Linguagem e Práticas Sociais, Ensino e Aprendizagem de LE\L2 e Comunidade de Prática em ambientes virtuais- CdP. Atualmente é professora Associada da Universidade Federal do Norte do Tocantins e docente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura PPGLIT-UFNT (Nível: Mestrado e

Doutorado) e Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS-UFNT, Campus de Araguaína. E-mail:

selma.barbosa@ufnt.edu.br

⁴ Este artigo não tem a pretensão de esgotar os atravessamentos entre linguagem, ensino e exclusão social. O que se busca aqui é delinear possibilidades de pensamento e de ação que tensionem os silêncios instituídos e valorizem os sentidos produzidos nos interstícios da escuta.

⁵ A noção de “linguagem legítima”, discutida por Pierre Bourdieu (1982), é retomada neste trabalho como chave de leitura para compreender os modos como determinadas formas de expressão ganham prestígio social, enquanto outras são invisibilizadas. Na Linguística Aplicada crítica, essa ideia se amplia ao interrogar os mecanismos simbólicos que regulam o valor da palavra no espaço escolar, evidenciando como tais hierarquias impactam o reconhecimento das vozes que habitam o cotidiano da sala de aula.