

REVISTA TABULEIRO DE LETRAS

V. 18
N. 01



ISSN 2176-5782



JAN.
JUN.
2024

R E V I S T A
TABULEIRO DE
LETRAS

Revista Tabuleiro de Letras, Salvador, v. 18, n. 01, p. 1-336, jan./jun. 2024

ISSN 2176-5782



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Rua Silveira Martins, 2555- Cabula – 41150-000 – Salvador – Bahia – Brasil
Fone: +55 71 3117- 2200

REITORA: Adriana Marmori Lima

VICE-REITORA: Dayse Lago de Miranda

PRÓ-REITORA DE PESQUISA

Tânia Hetkowski

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA

Nerivaldo Alves Araújo

Valquíria Claudete Machado

EDITORA CHEFE

Aline Silva Gomes

EDITORA CIENTÍFICA

Marcia Rios da Silva

COMISSÃO EDITORIAL

Celina Márcia Abbade

Ricardo Oliveira de Freitas

Sayonara Amaral de Oliveira

Thiago Martins Caldas Prado

CONSELHO CONSULTIVO

Adeíto Manoel Pinho – UEFS

Alana de Oliveira F. El Fahl – UEFS

Alba Valéria Silva – UFBA

Célia Regina da Silva – UFSB

Cilza Carla Bignotto – UFOP

Denise Zoghbi – UFBA

Diógenes Cândido de Lima – UESB

Elmo Santos – UFBA

Enivalda Nunes Freitas Souza – UFU

Helson Flávio da S. Sobrinho – UFAL

Isabel Lousada (UNL)

Janaína Weissheimer – UFRN

Josane Moreira de Oliveira – UEFS

José Henrique de Freitas Santos – UNEB

Kênia Maria de Almeida – UFU

Lígia Negri – UFPR

Maria Cândida Trindade Costa de Seabra – UFMG

Maria Jose Bocorny Finatto – UFRGS

Mairim Linck Piva – FRUG

Nancy Rita Ferreira Vieira – UFBA

Nelly Medeiros de Carvalho – UFPE

Regina Kohlrausch – PUCRS

Rejane Vecchia – USP

Renata Maria de Souza Nascimento – UNEB

Ricardo Postal – UFPE

Rita de Cásia Ribeiro de Queiroz – UEFS

Rodrigo Oliveira Fonseca – UFSB

Tanya Saunders – University of Florida – UF, EUA

Projeto gráfico e Diagramação: Lino Greenhalgh

Foto da Capa: Ricardo Freitas

Homepage: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/index>

E-mail: tabuleirodeletras@gmail.com

Catálogo na fonte – Biblioteca Prof. Edivaldo Machado Boaventura / UNEB

Revista Tabuleiro de Letras / Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
– PPGEL-UNEB. v. 18 n. 2 (jun. 2024) – Salvador: UNEB; 2024.

Semestral
ISSN 2176-5782

1. Letras; Literatura; Linguística – Periódicos I. Universidade do Estado da Bahia. –
Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens.

CDD-800

CDU-821.134.3

Os textos publicados na Revista Tabuleiro de Letras são de exclusiva responsabilidade de seus autores e não refletem necessariamente a opinião da Comissão Editorial e do Conselho Científico.

Sumário

6 [Editorial](#)

Aline Silva Gomes

9 [Apresentação](#)

Marcos Bispo; Valquíria Claudete Machado Borba

DOSSIÊ TEMÁTICO

11 [BNCC e o ensino de Português: uma normativa curricular para a língua \[em face do português\] ou a linguagem \[dos falantes\] sob força de lei?](#)

Alex Pereira de Araújo

29 [Prática de Análise Linguística em narrativas de ficção: um olhar sobre as atividades da coleção Português: Conexão e Uso](#)

Ana Paula Regner; Francieli Matzenbacher Pinton

44 [O ensino de produção de textos dissertativo-argumentativos: obras audiovisuais como recursos à argumentação](#)

Maria Gabriella Flores Severo Fonseca

60 [Novos letramentos na BNCC: ecos de um novo ethos no ensino do gênero discursivo anúncio publicitário](#)

Polyana Carvalho Nunes; Naziozênio Antonio Lacerda

72 [A Base Nacional Comum Curricular: das políticas de currículo ao PNL](#)

Ravena Hernandez; Valquíria Claudete Machado Borba

87 [Ensinar gêneros textuais ou desenvolver competências de linguagem? Dois modelos para o ensino da produção de textos](#)

Marcos Bispo dos Santos; Fernanda Maria Almeida dos Santos

ARTIGOS

107 [Português como língua adicional na universidade: formação, percepções e atitudes linguísticas de docentes](#)

Franciele Maria Martiny; Mariana Cortez

124 [A diversidade nas narrativas do PNL literário 2018: um olhar para *Mãos de vento e olhos de dentro*](#)

Márcia Tatiana Funke Dieter; Lovani Volmer

138 [Atos de leituras em língua estrangeira nas infâncias: ressonâncias propositivas para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural](#)

Risonete Lima de Almeida; Rosemary Lapa de Oliveira

153 [O aborto \(1893\), de Figueiredo Pimentel: do criticado folhetim ao sucesso do livro popular](#)

Sabrina Ferraz Fraccari

- 169 **O uso do A gente e do Nós por estudantes caboverdianos residentes no Brasil**
Késsio Jhone Lopes da Silva; Claudia Ramos Carioca
- 182 **Elizabeth Bishop e a tradução poética de Carlos Drummond de Andrade e Vinicius de Moraes**
Aline Santos de Brito Nascimento; Moselle Ottoni Sant'ana
- 195 **Mecanismos literários de resistência: as crônicas dissidentes de Raúl Rivero, espelhos da Cuba cotidiana**
Antonio Martínez Nodal; Nerivaldo Alves Araújo
- 210 **No meio do caminho tinha uma pandemia: (re) configurações do estágio supervisionado no curso de Letras – Português do IFPB**
Rickison Cristiano de Araújo Silva; Neilson Alves de Medeiros
- 228 **Poderia Jesus ser gay? Uma análise discursiva da ação judicial contra A primeira tentação de Cristo**
Wesley Bahia Machado; Gilberto Nazareno Telles Sobral
- 247 **Manipulação discursiva e desinformação na pandemia de Covid-19: o discurso antivacina nas redes sociais**
Melissa Maria do Nascimento Sousa; Júlio César Rosa de Araújo
- 265 **The relevance of pragmatics for language teaching**
Flávius Almeida dos Anjos
- 274 **Mães e filhos na pandemia: Os desafios da maternidade sob o olhar do discurso publicitário**
Cristiane Souza Martins; Carla Severiano de Carvalho
- 290 **Dos estudos críticos da linguagem aos estudos críticos do discurso: os pontos de vista de quem fez a história**
Cleide Emília Faye Pedrosa; Alzenira Aquino de Oliveira; João Paulo Lima Cunha
- 304 **Letramento literário via web: um paralelo entre a bookinfluência e a sala de aula**
Helen Vanessa Couto Silva; Flávia Aninger de Barros
- 321 **Abordagem do léxico e da seleção vocabular no Manual do Professor em livro didático do Ensino Médio**
Carlos Roberto Gonçalves da Silva; Herbertt Neves

BNCC e o ensino de Português: uma normativa curricular para a língua [em face do pretuguês] ou a linguagem [dos falantes] sob força de lei?

Alex Pereira de Araújo (UESB/UFMS)*

<https://orcid.org/0000-0003-4818-0912>

Resumo:

Este trabalho apresenta algumas considerações a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no referente às questões ligadas ao ensino da língua portuguesa no Brasil, à territorialidade e ao pertencimento racial, processos históricos, que envolvem, no campo da educação, a formação docente e a construção da cidadania dos educandos e das educandas nestes tempos de reafirmação do Estado democrático de direito e da vaga decolonial. Portanto, trata-se de uma abordagem política em termos do pensamento de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, que considerava político o ato de educar (FREIRE, 1980; 1983; 1989; 1996). É com base nesta perspectiva que a BNCC será abordada, mas sob o aporte teórico da *análise pragmática do discurso*, tributária da análise discursivo-desconstrutiva (cf. ARAÚJO, 2020).

Palavras-chave: BNCC; currículos; ensino de língua; linguagem.

Abstract:

BNCC and the teaching of Portuguese: a curricular norm for the language [in the face of Pretuguês] or the language [of the speakers] under the force of law?

This work presents some considerations regarding the National Common Curricular Base (BNCC), regarding issues linked to the teaching of the Portuguese language in Brazil, territoriality and racial belonging, historical processes, that involve, in the field of education, teacher training and the construction of citizenship of schoolboys and schoolgirls in these times of reaffirmation of the democratic State of right and the decolonial wave.

* Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pelo PPGMLS da UESB com estágio na Paris 3, e mestre em Letras: Linguagens e Representação pela UESC. Participa dos Programas de Pós-Graduação em Gestão Educacional da UESB e Tutoria em Educação a Distância da UFMS onde também participa do processo seletivo de estágio pós-doutoral pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela Faculdade de Artes, Letras e Comunicação. É membro do Movimento Negro Unificado (MNU-BA) e do Conselho Estratégico Social da UFSB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6871174069415814>. E-mail: alex.p.araujo@ufms.br

Therefore, it is a political approach in terms of the thought of Paulo Freire, patron of Brazilian education who considered the act of educating political (FREIRE, 1980; 1983; 1989; 1996). It is based on this perspective that the BNCC will be approached and under the theoretical contribution of pragmatic discourse analysis, based on discursive-deconstructive analysis (cf. ARAÚJO, 2020).

Keywords: BNCC; curriculums; language teaching; language.

Introdução

A escritura deste texto está a cargo de tecer enunciados que versam sobre a atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Trata-se de um trabalho que traz algumas considerações referentes às questões ligadas ao ensino da língua portuguesa no Brasil, cujos processos históricos envolvem, no campo da educação, a territorialidade e o pertencimento racial com repercussão na formação docente e na construção da cidadania dos educandos e das educandas nestes tempos de reafirmação do Estado democrático de direito e da vaga decolonial (cf. SILVA, 2004; ARAÚJO, 2022). Portanto, trata-se de uma discussão eminentemente política, porque “educar é um ato político” (cf. FREIRE, 1980).

Esta afirmação, que sintetiza o pensamento de um dos maiores educadores do mundo contemporâneo, retoma aquela feita por Aristóteles de que “o homem é um ser político por natureza”, e o político, aqui, é uma referência à *polis* grega (cidade em grego), lugar onde nasceu a democracia (ocidental). Contudo, a afirmação feita por Paulo Freire também tem a ver com aquilo que disse Foucault em *A ordem do discurso*, ao reconhecer que “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p.45). Esta forma de Foucault usar o termo *política*, na contemporaneidade, re-

vela que houve uma atualização em função da complexidade do mundo de nossos dias, cujas sociedades estão em outros patamares, por causa de novas demandas que surgiram ao longo dos tempos. Deste modo, em um sentido mais prático (ou concreto) é que se pode dizer que “o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação.” (SILVA, 2004, p.184). Em outras palavras, pode se pensar que este é o modo mais eficaz de gerir a mudança nas sociedades contemporâneas (cf. ARAÚJO, 2011;2012; 2013). Enfim, é com base nestas considerações que o presente texto promove tal discussão, colocando a BNCC no centro das suas preocupações, expressas por meio das questões aqui evocadas que, por sua vez, aparecem em outros trabalhos empreendidos em Araújo (2010; 2011; 2012; 2013; 2016) e em Araújo e Ferreira (2011).

Então, tem-se, agora, uma espécie de retomada dos enunciados ditos anteriormente; ou seja, trata-se de uma atualização do que foi discutido antes em outros espaços discursivos onde questões semelhantes foram apresentadas em análises sobre os documentos: PCN de língua portuguesa, Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR - Português) e sobre as Orientações Curriculares para a Linguagem e suas tecnologias (para o ensino médio). (cf. ARAÚJO, 2010; 2011; 2012; 2013; 2016; ARAÚJO, FERREIRA, 2011).

Nestes outros espaços, tais documentos foram tratados como parte de uma *política linguística*, uma vez que lidam com o *planejamento linguístico* por meio do ensino de Português tanto como L1 (língua primeira) quanto como L2 (língua segunda) (cf. ARAÚJO, 2012; 2016). Nestes casos, Calvet diria que “[...] a política linguística é inseparável de sua aplicação”, e é justamente esta parte de tal binômio (*política linguística* e *planejamento linguístico*) que as questões apresentadas estão circunscritas, ou seja, na parte que diz respeito à aplicação da política linguística. (CALVET, 2007, p.12). E, aqui, a expressão sintagmática *política linguística* se refere à “[...] determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”, enquanto *planejamento linguístico* diz respeito à sua implementação, aplicação (cf. CALVET, 2007, p.11). Portanto, estas expressões não estão dissociadas daquilo que Auroux resolveu chamar de *gramatização*, em seu livro *A Revolução Tecnológica da Gramatização* como “[...] o processo que conduz a *descrever* e *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (cf. AUROUX, 1992, p.65, ênfases do autor).

E “esse processo de ‘gramatização’ mudou profundamente a ecologia da comunicação humana e deu ao Ocidente um meio de conhecimento/dominação sobre outras culturas do planeta.” (AUROUX, 1992, p.8-9). Tal acontecimento só pode ser comparado, em grau de importância, com a revolução agrária do Neolítico ou com a Revolução Industrial do século XIX, sem nenhuma hesitação, conforme afirmou Auroux. (1992, p.9). Talvez, tenha sido nestes termos que Fanon tenha considerado, em *Pele negra: máscaras brancas*, que “[...] falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, pos-

suir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização.” (FANON, 2008, p.33). Neste sentido, Nêgo Bispo dizia: “[...] temos que enfeitar a língua.” (SANTOS, 2023, p.14). Mas, como fazer isto, se o tempo todo a língua está sob força de lei, em documentos normativos como a BNCC? É por meio desta *questão encruzilhada* que este trabalho se inicia, tendo como aporte metodológico a *análise pragmática do discurso*, tributária da *análise discursivo-desconstrutiva* de Coracini (cf. ARAÚJO, 2020). O que significa dizer que a BNCC é analisada aqui como *discurso*, o qual está sujeito a uma ordem discursiva, em termos foucaultianos, mas, aos poucos, vai instaurando sua própria *prática discursiva*. (cf. FOUCAULT, 1996; ARAÚJO, 2010; 2011; 2012; 2013). Feitas essas considerações introdutórias, passemos, agora, à parte do trabalho em que se busca responder a tal questão e a outras, começando pela discussão sobre as condições históricas de aparecimento do discurso veiculado na BNCC (BRASIL, 2018).

Condições históricas de aparecimento da BNCC

Todo discurso é o resultado de condições históricas que determinam a sua produção ou o seu aparecimento. Por esta razão, não se pode analisá-lo sem levar em consideração tais condições, especialmente, em uma abordagem como esta, empreendida aqui. Portanto, “[...] não se pode analisá-lo fora do tempo em que se desenvolveu”, conforme constatou Foucault em sua obra clássica, *A arqueologia do saber* (cf. FOUCAULT, 1972, p.226).

Então, a partir deste momento, será preciso perguntar: *Que condições históricas levaram ao aparecimento da BNCC? De que*

maneira isso aconteceu? Mas antes de responder a estas duas questões, faz-se necessário tentar explicitar o que são condições históricas de produção?

Foucault diria que as condições históricas de produção resultam “[...] de acontecimentos reais e sucessivos” (FOUCAULT, 1972, p.226). Por sua vez, pode se pensar que estes acontecimentos estariam diretamente ligados a conflitos e a lutas sociais, políticas, econômicas etc.; contudo, são efeitos do poder, especialmente do Estado, sobre os sujeitos que lutam contra o autoritarismo, responsável por desequilibrar as relações de poder entre a classe dominante com os dominados.

Ora, um exemplo concreto e próximo é quando a legislação brasileira precisou passar por um processo de atualização para atender às demandas do regime democrático, restabelecido em meados dos anos de 1980, e para responder às demandas da contemporaneidade com o fim da Guerra Fria e da União Soviética (URSS), além da globalização e das exigências do FMI e do Banco Mundial, principais credores internacionais do Brasil. Este processo começaria com a Nova Constituição Federal, que previa a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação do país e o estabelecimento de uma nova base curricular.

Estes fatos e acontecimentos estão por trás do aparecimento da BNCC, constituindo, assim, as suas condições históricas de produção que determinaram o seu aparecimento, pois sua criação não pode ser analisada fora de tais condições, surgidas com a volta da democracia, o que significa dizer que ela deveria refletir os anseios e as demandas do Estado democrático de direito e da sociedade civil, livre, agora, do autoritarismo da ditadura militar, a exemplo do que se deu com as demais legislações do país no período de

redemocratização. Mas *o que é uma base curricular nacional, qual a sua importância política em um sistema de educação como o nosso, e, de que modo pode contribuir com o planejamento linguístico de um país com dimensões continentais como o Brasil?*

Para responder a tais questionamentos, de forma mais ilustrativa e a título simbólico (ou histórico), faz-se necessário recorrer a um velho princípio grego que diz: “[...] a aritmética pode bem ser o assunto das cidades democráticas, pois ela ensina as relações de igualdade, mas somente a geometria deve ser ensinada nas oligarquias, pois demonstram as proporções na desigualdade.” (FOUCAULT, 1996, p.17-18).

Ora, este modo ocidental de pensar o cosmo está por trás da nossa tradição, deixando subentendido os motivos pelos quais as escolas passaram a figurar como lugares privilegiados para se manter ou gerir as mudanças de uma dada sociedade, tornando-se em *Aparelhos Ideológicos do Estado* (AIE), uma expressão conceitual usada por Althusser para decodificar, por meio do materialismo histórico, como as sociedades capitalistas conseguem reproduzir os meios de produção e garantir a reprodução da força de trabalho, sob a ordem da ideologia da classe dominante que é a mesma do Estado (cf. ALTHUSSER, 2008).

Como parte desse processo que transformou as escolas em AIE, uma base curricular comum pode ser descrita como sendo um meio pelo qual um Estado estabelece um currículo escolar para que seja comum em seu território geopolítico, formando, assim, sua base curricular, a qual deve ser utilizada por todo seu sistema educacional. Portanto, trata-se de um mecanismo político que diz respeito a forma como o Estado gerencia sua política educacional, materializada sob a forma de lei ou *sob força de lei*.

O que acaba de ser dito pode ser facilmente identificado na forma como a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se apresenta:

[...] um documento [oficial] de caráter *normativo* que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p.5, adendo e grifo meus).

Na leitura deste trecho, retirado do documento, é possível perceber que não se fala em conteúdos programáticos nem em componentes curriculares, mas em “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais”, pois a BNCC, em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e com a LDBEN (1996), reconhece que “[...] as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2018, p.9). Deste modo, os conteúdos curriculares devem estar “[...] a serviço do desenvolvimento de *competências*”, tendo em vista que a LDBEN, após sofrer algumas alterações, passou a ‘orientar’ “a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados.” (BRASIL, 2018, p.9). Foi a partir desta alteração da LDBEN, por força da Lei nº 13.415/2017, que a legislação educacional brasileira introduziu, concomitantemente, os termos *competências* e *habilidades* “[...] para se referir às finalidades da educação” (BRASIL, 2018, p.10). A inclusão destas duas terminologias parece ter sido motivada pela necessidade de atualizar a legislação educacional brasileira em relação a certos organismos internacionais. Deste modo, passou-se a ter o mesmo

[...] enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2018, p.11).

Esse enfoque sobre as competências e habilidades torna mais evidente aquilo que foi dito anteriormente sobre as demandas do mundo contemporâneo e como o país acaba sendo influenciado pelas leis de mercado do mundo globalizado, que visam determinar o que os consumidores, em nível global, devem consumir com a instauração de processos de identificação para manipular as suas identidades, as quais deixam de ser locais se tornando globais. Em outras palavras, tal enfoque mostra como o mercado global cria seus novos consumidores, subvertendo as identidades locais por meio das equações: mercado = civilização e educação = civilização, aqui, uma alusão ao pensamento expresso em *Discurso sobre o colonialismo* do poeta e político, Aimé Césaire. (cf. CÉSAIRE, 2020). Enfim, é isto que está por trás de tal enfoque. Todavia, o jogo está posto e será preciso jogá-lo. Talvez seja isso que a atual BNCC esteja fomentando ao adotar esse enfoque, indicando:

[...] que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da *cidadania* e do *mundo do trabalho*),

a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p.11, ênfase adicionada).

Ironia à parte; a escola, como um AIE, continua preparando a massa trabalhadora para o mercado e para o consumo de suas mercadorias uma vez que considera “[...] a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da *cidadania* e do *mundo do trabalho*”, conforme se verifica no excerto acima. Neste cenário, onde “competência” e “habilidades” são palavras de ordem, as línguas têm um papel fundamental, ao passar por uma nova fase do processo de gramatização cujo exemplo mais explícito se dá na União Europeia (U.E.), ou Zona do euro, onde foi criado um passaporte de línguas e o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas para impulsionar a mobilidade das pessoas físicas e jurídicas sob a nova cidadania europeia, da qual a língua portuguesa também faz parte, pois Portugal integra o bloco desde as primeiras horas como membro fundador (cf. ARAÚJO, 2012).

De modo menos explícito, a BNCC veicula uma política linguística que visa colocar os falantes nativos do português brasileiro em pé de igualdade no mercado das línguas, seguindo a mesma estratégia dos PCN e das Orientações Curriculares, já que o Brasil figura entre as dez maiores economias do planeta, chegando até a ocupar, em um passado recente, o sexto lugar neste ranking. Então, instrumentalizar o português brasileiro para o mercado de línguas é um dos meios pelos quais o Brasil busca ampliar os seus negócios e interesses pelo mundo afora, e, sem sombra de dúvida, esses aspectos foram determinantes na construção da

BNCC, o que revela sua importância política e justifica as mudanças realizadas no campo da educação neste período de regime democrático. Lembra aquele velho princípio grego que foi mencionado, há pouco? Não é a velha tradição do mundo ocidental que está sendo seguida? Sob o velho princípio grego, o país precisa superar com as desigualdades sociais, marcada pelo racismo estrutural que se apresenta ainda como um grande entreve para os indicadores sociais e econômicos, como se verá mais adiante.

BNCC entre os PCN e as Orientações Curriculares

Tais considerações ou reflexões evidenciam que a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou Lei Darcy Ribeiro), que determinou o surgimento da BNCC, nasce de um grande esforço político para atender às novas demandas socioeconômicas da sociedade brasileira, consoante com o regime democrático, restabelecido depois de duas décadas de regime autoritário. Esta nova Lei substituiu a Lei de Diretrizes e Base para o antigo ensino de 1º e 2º graus (LDB), estabelecida pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

A base curricular estabelecida por esta antiga lei, criada no período ditatorial, também deixou de vigorar no quadro da legislação educacional brasileira com o advento da Constituição Federal de 1988. Mas, até que a atual base fosse estabelecida em 2018, o país ficou sem ter uma base curricular oficial por um período muito grande. Por certo, esta ausência não deve ter sido sentida porque em 1997 e 1998, o país passou a contar com um conjunto de documentos curriculares chamado Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, como ficou mais conhecido entre professoras e professores brasileiros.

No ano de 1997, saiu a versão para o ensino fundamental I (ou anos iniciais) e, em 1998, foi entregue a versão para o fundamental II (ou anos finais).

Mas, “O que são os Parâmetros Curriculares Nacionais”? (BRASIL, 1997, p.13). Esta é uma questão que se encontra no primeiro volume do próprio documento, voltado para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental, que hoje equivale ao atual ensino do fundamental I, que antes ia do atual segundo ano (antiga primeira série) até o quinto ano (antiga quarta série). A resposta dada é a seguinte:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de *qualidade* para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e *garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional*, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais *isolados*, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p.13, ênfase adicionada).

Esta definição reflete muito as condições históricas de produção da década de 1990, cujo cenário era o da retomado do crescimento econômico do país e de controle inflacionário. Daí se observa que:

A democratização do país e o fenômeno da globalização talvez fossem os dois principais motivos para a ênfase e a insistência: o mercado global, sustentado pela aceleração tecnológica na esfera da produção, exigia o novo patamar das chamadas “sociedades do conhecimento”; ao lado disso, as condutas subservientes da população brasileira no período ditatorial deveriam ser substituídas por um quadro de direitos e deveres da cidadania. E a escola brasileira, sem dúvida, tinha funções a cumprir dentro desse novo panorama histórico (2003, p. 148 apud ARAÚJO, 2011, p.60; ênfase adicionada).

Todavia, a política adotada pelo governo estava muito comprometida com o Neoliberalismo e o discurso da “qualidade total” era repetido como uma espécie de mantra da cartilha do economês do FMI e do Banco Mundial para instaurar, a todo custo sua prática discursiva, como se pode observar em outro momento da definição dos PCN, no excerto, a seguir, em que se diz:

[...] se estes Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da *qualidade* da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a *qualidade* do ensino e da aprendizagem no País. A busca da *qualidade* impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a *qualidade* do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta *qualificação almejada* implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira. (BRASIL, 1997, p.13, ênfase adicionada).

Esta ênfase na busca da *qualidade total* é uma forma de transferir para a política educacional a aplicação de “[...] mecanismos de controle e regulação próprios da esfera da produção e do mercado com objetivo de produzir resultados educacionais que se ajustem mais estreitamente às demandas e especificações empresariais.” (SILVA, 2004, p.185). A introdução da *Gestão da Qualidade Total* é um exemplo concreto do uso de tais mecanismos para avaliar e controlar os resultados na educação, o que pode explicar a criação dos PCN antes da atual base, que esperou duas décadas para ser organizada e entregue, justamente porque o governo tinha urgência em aplicar a car-

tilha do FMI e do Banco Mundial para alcançar as metas firmadas em seus acordos. Era preciso ser avaliado pelos organismos internacionais, como a prova do PISA, e avaliar internamente o sistema educacional para justificar o emprego dos recursos e alcançar as metas. Mas, “[...] como avaliar – organizar provas nacionais – se não havia uniformidade nos planos curriculares e no que se ensinava nas diferentes escolas brasileiras?” (GERALDI, 2015, p.118). Foi aí que surgiu a ideia de criar os PCN, pois demandava menos esforço para ficar pronto e menos desgaste político com as discussões partidárias no Congresso Nacional, uma estratégia já testada em outros países no mesmo período.

Surgem então os PCNs [sic], cujo próprio nome já confessa seu objetivo: parâmetros! Assim o projeto educacional neoliberal transformou os planos curriculares em parâmetros curriculares (parâmetros são formas de medida que exigem um tipo específico de ação, mas jamais um convite a ações de outra ordem). (GERALDI, 2015, p.118).

Por sua vez, o surgimento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) se deu já no governo Lula, cuja orientação política contrariava as diretrizes e os interesses do Neoliberalismo. A sua criação foi justificada assim:

A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. (BRASIL, 2006, p.8).

Contudo, outras razões podem ter deter-

minado o seu surgimento, que deve ter tido, ao menos, duas razões principais. Então, pode-se supor que a primeira delas seja porque a versão dos PCN para o Ensino Médio tinha sido criada contando com a reforma deste ensino que foi aprovada recentemente no Congresso Nacional; já a segunda razão diz respeito à reestruturação do ENEM, que se deu por causa do aumento de suas funções. E foi nesta época que este exame passou a figurar como o processo de seleção para o ingresso no ensino superior, despertando interesses de países como a China, que enviou observadores para verificar como este processo funcionava.

Enfim, estes documentos curriculares que precederam a BNCC foram criados com finalidades de intervir na realidade com a instauração de práticas discursivas que dão continuidade à política educacional e de planejamento linguístico do país (cf. ARAÚJO, 2013). Eles funcionam como referências para a BNCC, que os atualizaram em uma certa medida, por isso, há uma relação histórica entre os PCN (BRASIL, 1997; 1998) e as OCEM (BRASIL, 2006) com a BNCC (BRASIL, 2018). A estes documentos oficiais, que foram criados para orientar a construção de currículos estaduais e municipais, conforme prevê a LDBEN, junta-se a ideia do currículo mínimo, enunciada logo abaixo.

BNCC e a questão do currículo mínimo para o ensino de Português

A tese do currículo mínimo (ou programa mínimo) é apontada como uma solução “econômica” para o aparente problema do caos linguístico e do déficit de aprendizagem em alguns países aqui e ali, em coordenadas geográficas distintas no planeta, incluindo o Brasil (cf. POSSENTI, 2002). No

caso do ensino de língua, acredita-se que seja necessário ensinar apenas o indispensável, retirando o que é demasiadamente acessório, pois há muito ensino de nomenclaturas e pouca reflexão sobre o uso da língua em si, como se este fosse a única variável no quadro de problemas de ensino no país (cf. GERALDI, 2002; 2006). Outro problema com esta tese sobre o currículo mínimo é que ela parece residir numa concepção de currículo “[...] tomado como algo dado e indiscutível, raramente sendo alvo de problematização, mesmo em currículos educacionais profissionais.” (SILVA, 2004, p.184). E esta é a percepção de muita gente, incluindo aquelas que estão à frente da construção dos currículos de competência estadual e municipal, conforme diz a Lei Darcy Ribeiro (LDBEN).

Mas, felizmente, esta não é a concepção adotada na BNCC nem nos PCN, nem nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, porque nestes casos o percurso foi pensado para que se trabalhe com as competências e habilidades, o que significa dizer que se pode trabalhar com o que é indispensável e com aquilo que é acessório, a depender das necessidades dos educandos e educandas, ou seja, quem que já consegue dominar o indispensável pode conhecer o acessório!

A tese do currículo mínimo parece desconhecer, ainda, o cenário da realidade socioeconômica do país, cujo quadro da desigualdade mostra que a pobreza no Brasil tem uma cor, coordenadas geográficas e números robustos, além de uma história marcada pelo racismo estrutural, razão pela qual o governo resolveu alterar a LDBEN, para incluir, pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a temática obrigatória da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial de sua rede de ensino, incluindo o setor

privado também. E esta é apenas uma das ações de uma política específica para reverter tal quadro, cujos números ilustram bem os impactos na educação como se pode ver nos dados apresentados pela SEPPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), em que:

[...] pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é de 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação. (BRASIL, 2005, p.7-8).

Tal realidade parece ser o principal vilão do déficit de aprendizagem no país, como confirmam esses números. A BNCC não ignora esse quadro, tendo ciência de tais entaves, já que a sua concepção de currículo está aberta para considerar as questões socioeconômicas e culturais, por isto determina de forma explícita que:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/

CP nº 1/2012), *educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena* (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BRASIL, 2018, p.13-14; ênfase adicionada).

No caso da inclusão da educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, ela atende as determinações das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, juntamente com o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004. Esta, como as demais inclusões, contribui para o fortalecimento de identidades e para a formação da cidadania por meio dos conhecimentos sobre os direitos dos cidadãos. E a própria BNCC faz isso, ao tratar da temática evocada pela educação das relações étnico-raciais, mas, apenas na parte referente ao ensino da geografia. Como isto aparece somente na parte destinada às ciências humanas, houve a necessidade de tratar, neste trabalho, da inclusão de tais temas contemporâneos, que afetam a população majoritariamente negra e parda no campo da linguagem, porque é pela língua que se cria e se definem as identidades, se estabelecem os processos de subjetivação e surgem as crises identitárias, as torturas psicológicas, o racismo, o assédio moral, o preconceito linguístico etc. Então, é preciso tratar da territorialidade e das identidades no ensino da língua (MENEZES DE SOUZA; HASHIGUTI, 2023).

As questões identitárias envolvendo territorialidade e pertencimento racial

A língua não é um lugar pacífico, mas um espaço de constantes conflitos onde uma variedade linguística pode “valer” o mesmo que “valem” os seus falantes, sobretudo, numa sociedade como a nossa em que as relações socioeconômicas repercutem nas relações linguísticas; ou seja, elas refletem as relações de poder na linguagem. Este fato também vale para o valor de uma língua em relação a outra no plano internacional, a exemplo do que ocorre com o inglês, francês e alemão na União Europeia (U.E.), as quais assumem o lugar principal de línguas de trabalho, neste bloco econômico, lá no Velho Mundo (cf. GNERRE, 1994, p.6-7; SOARES, 1986; ARAÚJO, 2012). No caso do Brasil, a variante considerada culta reflete o falar da classe dominante para assegurar a autoridade dos falantes que vivem em áreas mais urbanizadas em contraste com a periferia, entre outras territorialidades, que domina a sua própria variante, mostrando que, neste caso, “[...] a favela adestrou a língua, a enfeitiçou.” (SANTOS, 2023, p.14).

Mas, a realidade linguística do Brasil, hoje, reflete, ainda, o processo histórico iniciado com a necropolítica do colonialismo europeu para acabar com as cosmologias negras e indígenas, com o apagamento das memórias ancestrais e “colonizar o ser”, como diziam Césaire (2020), Fanon (2008), Santos (2023) e como diz Krenak (2019). Assim,

Desde a época colonial aos nossos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas

nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitão do mato, capangas etc. até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, até os belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural do negro é oposto, evidentemente. Da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos 'habitacionais' (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, e o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial dos espaços. (GONZALES, 2022, p.21-22).

Esta divisão racial vem se mantendo ao longo do tempo pela força do racismo estrutural, e a linguagem tem um papel principal na reprodução e manutenção desta realidade, servindo como arame farpado para impedir o acesso ao poder da “maioria minorizada”, no dizer de Abdias do Nascimento. Mas, esta mesma linguagem pode servir para libertar o corpo e o espírito do ser colonizado, num processo de descolonização (cf. ARAUJO, 2024; GERALDI, 2006; SANTOS, 2023). Em outras palavras, só a linguagem pode desarmar as equações desonestas, porque todo dizer é um fazer. Por esta razão que:

A decolonialidade é um território de linguagens que lida com o constructo teórico ocidental de língua como algo que está a serviço de uma “necropolítica” e de um “necropoder” para dominar os corpos e a vida na potência da morte dos seres humanos, ao impor um modelo de pensamento e uma cosmovisão que promove o epistemicídio dos povos dominados. (ARAÚJO, 2022).

Ora, não foi usando a arte de denominar que os europeus dominaram o mundo? (cf. SANTOS, 2023). Não foi o processo de gramatização das línguas que tornou isso possível, fazendo surgir o racismo? (cf. AUROUX, 1992; ARAÚJO, 2022; 2024). Não é esta no-

ção de língua que vem impedindo que se compreenda o racismo como um problema que envolve o linguístico (ou coloca o extralinguístico no campo do linguístico)?

E, como foi dito na seção anterior, este é um dos motivos para trazer as questões identitárias, envolvendo territorialidade e pertencimento racial nesta discussão sobre a BNCC e o ensino da língua portuguesa no Brasil. E quando, aqui, se relaciona questões identitárias, territorialidade e pertencimento racial com o campo da educação, em um país como o Brasil, se quer pensar na relação de igualdade que o regime democrático demanda, porque:

Quanto mais as pessoas participarem do processo de sua própria educação, maior será sua participação no processo de definir que tipo de produção produzir, e para que e por que, e maior será também sua participação no seu próprio desenvolvimento. Quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia. Quanto menos perguntarmos às pessoas o que desejam e a respeito de suas expectativas, menor será a democracia. (FREIRE, 2003, p.149).

Esta maneira de pensar a relação de igualdade e a participação de todos é uma demanda da democracia e do agora que tem a ver com aquilo que a vaga decolonial defende acerca da necessidade da construção de novos mapas culturais voltados para a política de identidades e, ao mesmo tempo, tem a ver com a crítica que se faz ao modo como, ainda, “[...] a educação institucionalizada e o currículo continuam a refletir, anacronicamente, os critérios e os parâmetros de um mundo social que não existe mais.” (SILVA, 2004, p.185). Eis aqui uma problemática que precisa de uma solução urgente para esta demanda da democracia e da igualdade racial que é uma das lutas do povo negro nestes tempos decoloniais. Neste caso, não se pode ignorar as questões identitárias

que envolvem territorialidade e pertencimento racial no planejamento linguístico do país, que, quase sempre, vem articulado com a organização dos currículos escolares; como foi mostrado até aqui. Ao certo, porque, em se tratando de política linguística, currículo, saber-poder, identidades, territorialidade mantêm entre si relações muito estreitas, tão sutis, que não dão para perceber onde começam e terminam. (cf. SILVA, 2004, p.201).

A política linguística e as relações entre ensino de Português em face do Pretuguês

Até esta parte da discussão, não resta dúvida de que a política linguística que aparece nos documentos curriculares do país está a cargo de atender aos interesses econômicos do mercado global; os quais demandam um certo nível de igualdade de seus consumidores para que uma grande parcela da população possa consumir seus produtos sem os entraves das identidades locais, que fazem com que um indivíduo lá no Piauí prefira tomar uma refrescante Cajuína do que beber uma Coca-Cola, ou alguém preferir comer o tradicional acarajé da Bahia do que comer um hambúrguer de uma franquía do McDonald em Salvador; ou, ainda, comer um pastel com caldo de cana em uma feira do Brás lá em São Paulo, a grande metrópole e centro financeiro do país. Este entendimento é o que se espera até este ponto da discussão, e que se perceba que se trata de uma política de Estado que começou no governo liberal do presidente FHC e prosseguiu no governo Lula, em seus sucessivos mandatos à frente da presidência da República.

Assim, do ponto de vista da análise, aqui adotada, esta política linguística está a serviço do poder institucional e, simultanea-

mente, é um efeito direto deste poder. Ela vai se materializando por meio das práticas discursivas que colocam em prática o seu discurso, pois é assim que o poder atua, circula e gerencia seu sistema; tendo em vista que “[...] não há o conhecimento, de um lado, e a sociedade, do outro, ou a ciência e o Estado, mas as formas fundamentais do ‘poder-saber.’” (FOUCAULT, 1997, p.19). O que não quer dizer que não haja conflitos nesse processo e na sociedade, sobretudo, em decorrência das lutas pelo poder entre a classe dominante com a maioria minorizada.

Deste modo, numa sociedade eurocentrada, antagonicamente complexa como a nossa, “[...] o Estado e o poder são apresentados como entidades superiores e ‘neutras’, também o código aceito ‘oficialmente’ pelo poder é apontado como neutro e superior; e todos os cidadãos têm que [sic] produzi-lo e entendê-lo com o poder.” (GNERRE, 1994, p.9). É nestes termos que a política linguística e as relações entre ensino de português em face do pretuguês são consideradas nesta parte da discussão, tendo em vista o cenário geopolítico de desigualdade racial e social que afetam a maioria minorizada da população brasileira, onde “[...] os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida.” (GNERRE, 1994, p.10). Neste caso, há, de um lado, uma contradição política entre ideologia democrática com a ideologia da norma linguística que acaba contribuindo para a manutenção desta realidade racial, socioeconômica e linguística no país; do outro, essa contradição se torna aceitável por causa de uma lógica política construída sob os pilares dos princípios democráticos, segundo os quais, nenhum tipo de discriminação pode ser sustentado tendo por base os critérios de raça, religião, crença político. Então:

A única brecha deixada aberta para discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação. Como existe uma contradição de base entre a ideia fundamental da democracia, do valor intrinsecamente igual dos seres humanos, e a realidade na qual os indivíduos têm valor social diferente, a língua, na sua versão de variedade normativa, vem a ser um instrumento central para reduzir tal conflito. Daí a sua posição problemática e incômoda de mediadora entre democracia e propriedade. (GNERRE, 1994, p.25).

Como se pode perceber, esta posição também vem acompanhada de outra contraditória porque, como variedade normativa, “cultura” ou “padrão”, representa o falar da elite dominante do país; ou seja, é a variedade de quem detém o poder institucional, motivo pelo qual ela aparece associada à modalidade escrita, à tradição gramatical, ao léxico dicionarizado, ocupando ainda o lugar de símbolo da identidade nacional; justificativas para que seja ensinada na escola, onde “[...] os alunos provenientes das classes populares falam e compreendem o mundo de um modo que a escola não aceita e às vezes sequer compreende. Seus falares e saberes são ‘capitais não-rentáveis’ nas escolas.” (GERALDI, 2002, p.58-59).

Neste cenário, que transcreve um pouco da realidade brasileira, os indivíduos pardos e negros constituem a maior parcela da população do país nas escolas públicas, refletindo a desigualdade socioeconômica, racial e linguística da sociedade brasileira num espaço que funciona com um Aparelho Ideológico do Estado e que está a serviço da classe dominante, como foi dito anteriormente. Mas, “[...] sabendo-se que tais diferenças são reveladoras de outras diferenças e sabendo-se que a ‘língua padrão’ resulta de uma imposição social que desqualifica os demais dialetos, qual a postura

a ser adotada pelo professor?” (GERALDI, 2006, p.43).

Esta questão, enunciada por Geraldi, permite pensar, aqui, num ensino antirracista de língua, centrado na relação entre o ensino de Português em face do Pretuguês, já que não se pode negar a realidade linguística e socioeconômica que caracteriza as relações raciais e linguísticas, no Brasil, desde a sua invenção pela ação do colonialismo luso-europeu (GONZALES, 1988; ARAÚJO, 2022). O primeiro passo é trazer para o ensino da língua a “[...] valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura.” (BRASIL, 2005, p. 20). E aí reside o primeiro desafio que é como fazer isso numa estrutura dominada pelo racismo institucional ou estrutural que mantém a colonização do ser pela cultura eurocentrada? (cf. ARAÚJO, 2022;2024). Para responder a tal demanda histórica que irrompe o contemporâneo decolonial, é preciso sempre ter em mente que “[...] todo problema humano exige ser considerado a partir do tempo. Sendo ideal que o presente sempre sirva para construir o futuro.” (FANON, 2008, p.29).

Desafios da formação docente e da formação continuada na rede pública de ensino

A questão que acaba de ser enunciada, está a cargo de pensar como se deve utilizar a abertura curricular que a BNCC possibilita para que se crie as condições necessárias para tornar possível o ensino antirracista de língua, agora, no tempo presente, ao lado de outras ações afirmativas antirracistas com o objetivo de reduzir a desigualdade racial e fortalecer o regime democrático no país, pois não há como libertar os “condena-

dos da Terra” sem a democracia, que é ética. Neste caso, lembraria Paulo Freire que “[...] é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade.” (FREIRE, 1996, p.18). A responsabilidade política com a democracia e com a igualdade racial!

Neste sentido, “[...] o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética.” (FREIRE, 1996, p.16). É com ela que se pode romper com o racismo estrutural e com a ideia que o reproduz na rede pública de ensino, onde “[...] o professor [ainda] é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, [enquanto] o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender” (ORLANDI, 2003, p. 31, apud ARAÚJO, 2013, p.145, adendo acrescentado).

Os cursos universitários de formação de professores têm um papel fundamental nesta construção, sobretudo, os de Letras e de Pedagogia, que devem fomentar a discussão em torno da questão racial que repercute no campo da educação e nos indicadores sociais, além de colocar a ética e os valores democráticos no centro dos debates sobre as práticas educacionais como valores da educação, além de ampliar o debate sobre a BNCC e sua concepção de currículo. Talvez, isto implique na atualização dos currículos desses cursos e nos seus programas de pós-graduação, pois, como lembra Possenti, que, é

Nos cursos de didática que fazemos nas faculdades ou nos cursos de magistério, aprendemos a elaborar planos de cursos, com objetivos, estratégias e quejandos. Na minha opinião, trata-se de trabalho e papelada inúteis. Por isso, vou fornecer aqui uma “receita” óbvia para estipular programas de ensino para língua materna nos diversos anos escolares (com a ressalva de que jamais me refiro à alfabetização, pelo menos

nos estágios iniciais — refiro-me, portanto, a programas de português para alunos que já lêem [sic] e escrevem minimamente). O princípio é o mais elementar possível. *O que já é sabido não precisa ser ensinado.* (POSSENTI, 1996, p.49, ênfase do autor).

Esta “receita” de Possenti vai de encontro com a concepção tradicional de currículo escolar, que ainda persiste entre nós, prejudicando o entendimento da BNCC atual, com leituras enviesadas, cínicas e antidemocráticas, que têm lugar em muitas formações continuadas na rede pública de ensino e onde pouco se fala na ética, e onde menos ela é praticada por causa de certos interesses da classe dominante. Então, se persiste, há um motivo simples: “[...] a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.” (FREIRE, 1996, p.14). Todavia, se há ausência de discussão sobre a questão racial nestas formações e nos cursos universitários de formação de professores, isto se deve aos mesmos motivos, os de controlar a linguagem dos falantes e manter o Português nos limites da favela.

E este é um dos desafios da formação docente e da formação continuada na rede pública de ensino do país: superar tal visão para dar lugar ao sonho e à utopia, a utopia Brasil, como dizia Darcy Ribeiro. Mas, como se sabe, “[...] o educador crítico sempre foi e sempre será uma ameaça para os poderes constituídos.” (RAJAGOPALAN, 2003, p.111). Por isso, na criação desse trajeto, não pode faltar a *ética universal* do ser humano, a qual é “[...] afrontada na manifestação discriminatória de raça, gênero, de classe.” (FREIRE, 1996, p.16). Mas, a sua natureza é política e, por consequência, crítica e inseparável da prática educativa, tão necessária à luta pela cidadania antirracista e ao fortalecimento da nossa frágil democracia, sujeita a ameaças de golpes de Estado. O que significa dizer que não basta ter um Estado democrático de direito, porque como lembra Geraldí,

“[...] ‘trata-se [apenas] de um estado de direito’, não de uma sociedade democrática” (GERALDI, 2015, p.119, adendo acrescentado). Então, “[...] a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.” (FREIRE, 1996, p.16).

Estas questões foram aqui colocadas para alertar e esperançar num cenário de *Esperança versus Desencanto*, pois, “[...] hoje, mais do que nunca, há razões de sobra para afirmar que um outro mundo é necessário, urgente e possível.” (ALENCAR, GENTILI, 2001, p.21). Eis a razão para o tom político em meio à poética e à acidez, articulados para lembrar que “[...] o poder hegemônico no mundo não tem, nem terá nunca, a última palavra.” (ALENCAR; GENTILI, 2001, p.21). Enquanto houver sonho e utopia, o verbo esperançar será conjugado, sob a ética universal, para libertar pela ação de educar toda uma nação.

Considerações finais

A partir do referencial teórico, aqui, apresentado; este trabalho procurou tratar a BNCC como discurso em uma encruza com a decolonialidade, articulando o linguístico com o político e com as questões ligadas ao ensino de Português como língua da nação brasileira num cenário de plurilinguismo (diversas línguas e linguagens no mesmo espaço geopolítico), como se observa até aqui. Nesta abordagem sobre a BNCC, ficou evidente que a língua não é um lugar pacificado, pois sofre pressões internas e externas de natureza social, política, cultural e de ordem econômica, referente às leis de mercado tanto interno quanto exterior. Neste cenário, “[...] o professor [...] está posicionando crucialmente na nova ordem mundial porque a educação linguística está no centro da vida contemporânea já que ‘nada se

faz sem o discurso”’. (MOITA LOPES, 2003, p. 33 apud ARAÚJO, 2011, p.55). Então, não se pode lidar com a língua como um lugar neutro nem livre. Esta discussão também considerou a BNCC como parte de uma política de planejamento linguístico à medida que tal documento lida com o ensino da língua nacional, apresentada como língua materna da maioria, mas, voltando-se para uma variante definida como culta ou padrão. Durante a abordagem empreendida aqui, a análise pragmática do discurso foi utilizada como instrumento metodológico, já que se tratou a BNCC como discurso e como prática discursiva, que surgiram em decorrência de condições históricas de produção, muito exploradas nesta reflexão. Portanto, utilizou-se uma abordagem discursiva para refletir sobre a questão que figura como título desse trabalho, dada a importância do discurso em sociedades como as nossas e por causa da relevância das condições históricas de produção. E tal abordagem procurou demonstrar como o planejamento linguístico forja a nossa identidade linguística e a nossa subjetividade. Mas de que forma isso acontece? Primeiramente, por meio de práticas linguísticas para depois controlar nossos corpos. A BNCC e o ensino de Português fazem parte desse jogo, como parte do planejamento linguístico, tornando-se não apenas uma normativa curricular para a língua [em face do português], mas uma forma de controlar a linguagem [dos falantes], porque estão sob força de lei. E foi isso que essa discussão procurou sinalizar aqui.

Referências

ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. – Petrópolis - RJ: Vozes, 2001.

ARAÚJO, Alex Pereira de. Exu diaspórico: um conceito decolonial forjado para compreender

o princípio exílico de comunicação e a pedagogia das encruzilhadas. **Revista Calundu**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 4–24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v7i2.50906>. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/view/50906>>. Acesso em: 21 mar. 2024.

_____. A língua-linguagem como encruzilhada: desafios e implicações tradutórias de um conceito decolonial em elaboração. **Lingu@Nostr@**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 76 - 99, 2022. DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.8.2-6>. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/lnostra/article/view/13091>>. Acesso em: 10 mar. 2024.

_____. A ordem do discurso de Michel Foucault: 50 anos de uma obra que revelou o jogo da rarefação dos sujeitos e a microfísica dos discursos. **Unidad Sociológica**, Buenos Aires, v. 19, n. 5, jun/-set., 2020. Disponível em: <<https://philarchive.org/archive/PERAOD-7>>. Acesso em 10 mar., 2024.

_____. A desconstrução da política linguística educacional: em foco a identidade do professor de português. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1259–1280, 2016. DOI: <<https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n3.2827>>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2827>. Acesso em: 9 mar. 2024.

_____. A desconstrução da ordem do discurso e a violência simbólica nas Orientações Curriculares Nacionais: em questão a identidade do sujeito-professor. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2013. DOI: <<https://doi.org/10.26512/rhla.v11i2.1211>>. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla>>. Acesso em: 9 mar. 2024.

_____. QECR e o ensino de português língua estrangeira: autonomia e alteridade. In.: RIBEIRO, Maria d’Ajuda Alomba (Org.). **Português como língua estrangeira na UESC**: questões identitárias. – Ilhéus-BA: Editus, 2012.

_____. **A ordem do discurso e a violência simbólica nos PCN e nas Orientações**: em questão a identidade do professor de português construída sob a força de lei. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – DLA, Programa de Pós-Graduação em Letras

(PPGL), Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA, 2011.

_____. A Desconstrução dos PCN de Língua Portuguesa e a Questão da Identidade Docente. Campinas, SP: **Revista Educação e Cidadania** v. 9, nº 1, p. 61-69, jan./jun. (2010). Disponível em: <<https://philpapers.org/archive/PERA-DD-12.pdf>>. Acesso: 9 mar. 2024.

_____; FERREIRA, Élide Paulina. A identidade em parâmetros curriculares: em questão a subjetividade do professor de português. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, no. 2, p.96-123, nov. 2011. DOI: <<https://doi.org/10.14244/19827199226>>. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 9 mar. 2024.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira; introdução de Jacques Bidet. 2ª ed. – Petrópolis -RJ: Editora Vozes, 2008.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. – Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1992. (Coleção Repertórios).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF, 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

_____. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília-DF, 2005.

_____. [**Lei Darcy Ribeiro (1996)**]; Publicador: Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicação; Data de publicação: 2005

_____. **Parecer do Conselho Nacional de Edu-**

cação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2004 Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. I.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 10 março. 2014

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas.** Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno de Araújo. Prefácio Gilvan Mülher de Oliveira. – São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007. (col. Na Ponta da Língua).

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Tradução Claudio Willer; Ilustração Marcelo D'Saete. – São Paulo: Veneta, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscara branca.** Tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 28ª edição – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23ª edição – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Educação como prática da Liberdade.** 14ª edição. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Freire: Educar é um ato político. **Diário do Povo**, 14 ago.1980. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/3041>> Acesso em: 12 mar. 2024.

FREIRE, Paulo.; HOURTON, Myles. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. – Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FOUCAULT, Michel M. **Arqueologia do Saber.** Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. revisão técnica Lígia Vassalo. Petrópolis: Vozes, Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996. (coleção Leituras Filosóficas).

_____. **Resumos do Collège de France (1970-1982).** Tradução de Andrea Daher. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1997.

GERALDI, J. A ambiguidade dos letrados e o ensino da língua materna no Brasil. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 5, n. 1, p. 108-121, 17 abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/435>>. Acesso em 9 mar. 2024.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In.: GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula.** – São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** 3ª reimpressão – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2002.

GONZALES, Lélia. O golpe de 1964: o novo modelo econômico e a população negra. In.: GONZAKES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro.** – Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

_____. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** – São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MENEZES DE SOUZA, Lynn. M. T.; HASHIGUTI, Simone. T. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, [S. l.], v. 29,

n. 53, p. 149–177, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: 8 maio. 2024.

POSSENTI, Sírio. Um programa mínimo. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Por que (não) ensinar gramática?** — Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. — São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. Imagens de Santídio Pereira – São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In.: **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). – 6ª edição – Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

SOARES, Magda. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

Recebido em: 29/03/2024

Aprovado em: 21/05/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.