

O CAMPO DAS “LÍNGUA(GENS)” NA BNCC: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS E INGLÊS
THE FIELD OF LANGUAGES IN THE BNCC: A REFLECTION ON THE TEACHING OF PORTUGUESE AND ENGLISH

“– Quanto a mim, tornou o vigário, só se pode explicar pela confusão das línguas na torre de Babel, segundo nos conta a Escritura; provavelmente, confundidas antigamente as línguas, é fácil trocá-las agora, desde que a razão não trabalhe...”

– Essa pode ser, com efeito, a explicação divina do fenômeno, concordou o alienista, depois de refletir um instante, mas não é impossível que haja também alguma razão humana, e puramente científica, e disso trato...”

(Machado de Assis, O Alienista)

Shelton Lima de Souza¹

Valda Inês Fontenele Pessoa²

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma proposta de análise desenvolvida no componente curricular Texto e Ensino, um dos eixos disciplinares pertencentes à formação de quem cursa o PROFLETRAS/UFAC, em que parte das discussões tecidas entre professores e pós-graduandos se centrou em uma análise interpretativa das menções sobre o campo “Língua(gens)” na Base Comum Curricular/BNCC. Objetivou-se, para tanto, interpretar como as “Língua(gens)”, no que se refere aos ensinamentos de língua portuguesa e de língua inglesa na Educação Infantil e nos Ensinos Fundamental e Médio, são abordadas no referido documento, cujas menções fazem relação com o ensino de português e de inglês. A reflexão se alinhou à análise de referências bibliográficas e, por conseguinte, se constituiu em um estudo interpretativo-exploratório, tendo em vista a leitura de textos como Brasil (2018), além de Frassetto (2019), Szundy (2019), Gerhardt; Amorim (2019) e Pacheco; Silva (2019). Para a produção de um olhar crítico sobre a BNCC, além dos trabalhos mencionados, recorreu-se à proposta de educação dialógica de Freire (2011), à discussão sobre interculturalidade crítica desenvolvida por Walsh (2010) e à construção da relação entre as áreas Linguística e Educação, mais precisamente o entrelaçamento entre práticas de leitura e escrita em contextos educacionais, discutidos por Faraco; Tezza (2016), Faraco (2018) e Rocha; Souza (2020). Nas considerações finais, concluiu-se, de maneira geral, que a BNCC propõe um ensino de português e inglês voltado para um conhecimento individual do sujeito, para obtenção, sobretudo, de sucesso profissional, produzindo um efeito meritocrático sobre a formação de estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Língua(gens). BNCC. Português. Inglês

ABSTRACT

This work, entitled “The field of “Languages” in the BNCC: a reflection on the teaching of Portuguese and English” is the result of an investigation developed in the Professional Graduate Program in Languages and Literatures Courses (PROFLETRAS) of the Federal University of Acre (UFAC), more particularly in the development of the discipline Text and Teaching, which is one of the curricular components belonging to the

¹ Doutor em Linguística, Universidade Federal do Acre (UFAC), Centro de Educação, Letras e Artes/Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade/Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Rio Branco, Acre, shelton.souza@ufac.br, <https://orcid.org/0000-0002-4735-8531>.

² Doutora em Educação, Universidade Federal do Acre (UFAC), Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade, Rio Branco, Acre, valdapessoa@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-0276-0949>.

formation of those who attend the mentioned Program. In this sense, the proposal of the discussion focused on an interpretative analysis of the mentions, and consequently, of the use of the field “Languages” in the Common Curricular Base in force in Brazil, starting in 2018. In order to do so, we aimed to interpret how the “Languages”, regarding the teaching of Portuguese language and English language in the final years of Elementary Education, are addressed by the Base and how in the educational perspectives of the document under analysis, these curricular components can be inserted in the practices involving the teaching and learning of Portuguese and English. The research, which resulted in this article, was aligned to the analysis of bibliographic references and, therefore, constituted an interpretative-exploratory study, as the analysis of the Base occurred from the reflection obtained from the readings of studies already conducted on the BNCC, such as the document *per se* Brasil (2018), in addition to Frasseto (2019), Szundy (2019) - among other studies, such as the already mentioned Szundy, available in Gerhardt; Amorim (2019) - and Pacheco; Silva (2019). To produce a critical look at the BNCC, in addition to these works, we resorted to Freire’s proposal of dialogic education (2011), the discussion on critical interculturality developed by Walsh (2010), and the construction of the relationship between Linguistics and Education fields, more precisely the interweaving between reading and writing practices in educational contexts, discussed by Faraco; Tezza (2016), Faraco (2018), and Rocha; Souza (2020). Through this research, it was concluded, in general, that the BNCC proposes a Portuguese and English teaching focused on the individual knowledge of the subject, mainly to obtain professional success, producing a meritocratic effect on the education of students.

KEYWORDS: Languages. BNCC. Portuguese. English

Introdução

A escola é uma instituição social em que os conhecimentos, influenciados pelas diferentes ciências³, são sistematizados. Bem como outras instituições sociais, a escola reflete posturas, procedimentos, interesses etc. que dialogam com o momento histórico no qual os conhecimentos são produzidos e, portanto, é influenciada pela produção de saberes que estão ao seu redor.

Como as escolas, pelo menos no sentido tradicional do termo, fazem parte de uma organização educacional em que são normatizadas ações pedagógicas por meio de leis, faz-se importante observar como essas leis estabelecem diretrizes que, pelo menos teoricamente, regeriam práticas educacionais nos ambientes formais de educação. Particularmente no Brasil, o arcabouço normativo que rege o sistema educacional do país, atualmente, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96). Fruto de ação de movimentos sociais e debates de diferentes sujeitos preocupados com a educação no país, a LDB preconiza no seu Artigo 26:

“Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996).

Na LDB, como se pode observar no exceto, estão estabelecidos os objetivos para o desenvolvimento de currículos comuns pelos Brasil; contudo, a própria Lei não descarta a reflexão de aspectos educacionais específicos assinalados em espaços diversos em que estão localizadas escolas

³ A referência à ciência inclui os conhecimentos formalmente sistematizados pelas diferentes áreas – que são ensinados e divulgados, também, em espaços de educação formal – bem como, os saberes produzidos em diferentes instâncias sociais (FREIRE, 2011) que, devido a posturas influenciadas por modelos tradicionais – questionados por conhecidos filósofos da ciência como Kuhn (2017) e pesquisadores filiados aos Estudos Decoloniais como Walsh (2010) – eram desconsiderados, como a produção intelectual indígena, por exemplo (LOPES, 2006; KRENAK, 2020).

pelo país. Nesse sentido, com a finalidade de se propor referências a currículos no país, surgiram, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que se fundamentavam em documentos não obrigatórios que sugeriram propostas educacionais para embasar o desenvolvimento de currículos escolares pelo país. Os PCNs foram considerados, apesar de muitas problematizações que ocorreram em seu entorno – principalmente no tocante às concepções pedagógicas referentes ao ensino de língua(gens)⁴ discutidas nos documentos, sobretudo em relação aos chamados gêneros textuais (ANTUNES, 2009; MARCUSCHI, 2002) –, importantes como elementos de referência à educação no Brasil (SOUZA; FREITAS, 2012), sobretudo pelo teor dialógico que os Parâmetros tiveram com a LDB, além de propor uma abordagem interdisciplinar para o ensino de língua(gens) que ajudou no diálogo entre campos científicos que, aparentemente, pareciam dicotômicos como a Linguística e Educação. Nesse ínterim, autores, principalmente linguistas, preocupados com a situação da educação linguística no Brasil, se detiveram em investigar possibilidades de como as propostas de construções de gramáticas, que se consubstanciam em vieses descritivos de línguas, podem ser subsídios para o ensino de variedades linguísticas, sendo, no caso da escola brasileira, o ensino da variante de prestígio da língua, sobretudo em sua modalidade escrita (ANTUNES, 2019; FARACO; TEZZA, 2016; FARACO, 2018). Não obstante à importância dos PCNs, Faraco (2018, p. 87-89) afirma que esses documentos não se propunham a apresentar um currículo único para as escolas brasileiras, ocorrendo, somente em 2018, o estabelecimento da Base Comum Curricular, doravante BNCC.

O presente estudo é uma abordagem interpretativa da relação entre o campo das Língua(gens) e a BNCC, entendendo que a Base se constitui em um documento, que parte de um construto epistemológico - no tocante às concepções de Língua(gens) e ao ensino de línguas -, que direciona os postulados que deverão, obrigatoriamente - por se tratar de um documento que “obriga” à ação e não, diretamente, propõe a reflexão sobre as práticas pedagógicas - ser seguidos pelos mais diversos profissionais da educação nas escolas brasileiras.

⁴ O uso do item lexical língua(gens), a despeito do termo linguagem, é concernente à proposta teórica geral preconizada pela chamada Linguística Crítica (RAJAGOPALAN, 2003, 2006), que foca na inter-relação de elementos sistêmicos, próprios de línguas, com aspectos sociais, sem fazer a clássica diferenciação entre língua e linguagem comum nos estudos tradicionais da área da Linguística, o que exige uma abordagem interdisciplinar na prática investigativa pretendida: “Não é difícil perceber que, conforme a amplitude e o alcance das questões levantadas pelos teóricos, as pesquisas desenvolvidas dentro da disciplina têm repercussão nas áreas conexas. A linguística do séc. XIX encarnava muito bem o *Zeitgeist* daquele século, contribuindo efetivamente para as grandes questões em discussão, tal como a tese de evolucionismo de Darwin. Não é por acaso que, no século XX, dois momentos mais significativos no campo da Linguística foram a publicação póstuma da obra de Saussure na década de 1910 e o “estouro da revolução chomskiana nos últimos anos da década de 1950. Foram justamente momentos em que a linguística tomou a dianteira das discussões, atendendo a uma certa necessidade preeminente de novos arcações em face do esgotamento dos vigentes. Foram também momentos históricos em que a linguística se envolveu em grandes debates sobre questões da época que tinham um interesse maior e pertinência para os estudiosos de muitas áreas” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 39-40.) Por isso, conjecturamos, a fim de embasar as interpretações propostas neste estudo, que não existe uma desconexão entre línguas, mais propriamente língua(gens), e os componentes sociais nos quais os elementos linguísticos estão inseridos, o que faz com que os estudos das línguas estejam inseridos em um campo epistemológico maior que abarca, não somente, a estrutura dessas línguas, mas suas realizações em espaços sociais diversos.

Ao longo da reflexão da Base, observa-se, em diferentes trechos do documento no que se refere à Educação Infantil e aos Ensinos Fundamental e Médio, mais precisamente em passagens relacionadas ao ensino de línguas, o destaque à importância para o ensino de diferentes Língua(gens), principalmente na Educação Infantil; a Base afirma a importância de crianças, nessa fase educacional, terem um conhecimento diverso e geral das diferentes língua(gens). Por sua vez, para os primeiros anos do Ensino Fundamental aos último anos, até o Ensino Médio, não obstante a Base destacar, também, bem como na Educação Infantil, a importância de um estudo ampliado das língua(gens) que rodeiam as práticas sociais de estudantes, o documento destaca que componentes curriculares⁵ como Língua Portuguesa e Língua Inglesa são fundamentais, excluindo das práticas pedagógicas em escolas brasileiras, o ensino e a reflexão de línguas que são produzidas em território nacional, como as línguas indígenas, a Libras entre outras línguas.

Além disso, a língua inglesa, diferentemente do que é discutido em documentos como os PCNs - que eram documentos de referência - é entendida como uma língua “franca”, o que traz uma noção colonial de língua (WALSH, 2010) que remete à perspectiva de que, a despeito de outras línguas, principalmente as faladas no Brasil, o inglês é uma língua importante que insere os estudantes no mercado de trabalho e que a sua aprendizagem pode levá-los ao sucesso profissional, o que justifica a invisibilidade produzida pelo documento, que, ao não apresentar um Brasil multilinguístico reforça uma visão homogênea de língua(gens), historicamente existente no Brasil e, também, que para o mercado, a aprendizagem de outras línguas, fora do escopo do português e do inglês, não interessariam aos empregadores com os quais os estudantes, após formados, terão/teriam contato. Para a BNCC, a aprendizagem de línguas como o português e o inglês levam os estudantes ao sucesso profissional e, para tanto, dependerá do indivíduo o conhecimento linguístico necessário para se adequar às exigências do mercado. Ao destacar a necessidade de se aprender português e inglês para melhor adentrar o mundo profissional, a BNCC retoma um ensino dessas duas línguas voltado para o código, ou seja, para o sistema gramatical idealizado das línguas (com base nas referências de gramáticas normativas existentes); a proposta de ensino de línguas, por meio de uma concepção de língua(gens) voltada para o código é tradicionalmente produzida no Brasil e questionada em diferentes estudos (ANTUNES, 2019; FARACO; TEZZA, 2016; FARACO, 2018), o que indica que a BNCC vai à

⁵ Nos primórdios da formação da educação formal, o currículo (o uso do termo no singular relaciona-se a um recorte epistemológico do termo e não a uma proposta curricular específica) foi criado, a partir de uma perspectiva técnica que fazia parte de uma tradição na educação, ou, mais particularmente, de um modelo educacional, conhecido, atualmente, como educação tradicional; esse tipo de proposta está embasado em um arcabouço teórico também conhecido como tradicional (SILVA, 2001, p. 17). Ao longo do tempo, o currículo foi sendo discutido por meio das diferentes propostas educacionais que foram surgindo ao longo do tempo, sob orientação de visões de educação subsidiadas pelas chamadas teorias críticas e pós-críticas, em que essas últimas passaram a incorporar resultados de discussões relevantes na contemporaneidade, como as produções identitárias e a formação das subjetividades. Nesse sentido, no tocante à educação formal, o currículo resulta em uma série de posturas e procedimentos em diferentes modalidades educacionais em consonância com as perspectivas epistemológicas e ideológicas pelas quais passam o filtro das ações pedagógicas a serem construídas em escolas, como o ensino de aprendizagem de língua(gens) na Educação Básica, por exemplo. Assim, o currículo não é uma abstração, nem um objeto concreto neutro, mas, sim, documento(s) fruto de práticas pedagógicas permeadas por modelos teóricos, vieses ideológicos e disputas de poder (SILVA, 2001).

contramão do que, no Brasil, se considerava como um ponto até certo modo indiscutível: o ensino de língua(gens) para além de sua estrutura, principalmente destacando a importância de se levar em consideração o caráter social das produções languageiras.

Nesse sentido, a BNCC se constitui em uma produção governamental⁶ que se destinou a desenvolver diretrizes obrigatórias para o ensino dos diferentes componentes curriculares presentes nos currículos escolares das modalidades que constituem a chamada Educação Básica. A BNCC, assim, é um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Desse excerto, por si só, podemos questionar, por exemplo, o que seriam as “aprendizagens essenciais” que se concretizam na Base, principalmente no que se refere ao ensino de línguas?

A partir do que se apresenta no parágrafo anterior, a proposta de investigação e discussão deste trabalho, centrou-se na leitura interpretativo-exploratória da BNCC e na análise possível sobre a relação que é feita por esse documento entre o campo das Língua(gens) e o ensino de línguas, como o português e o inglês, línguas essas consideradas pelo referido documento como as mais relevantes para a formação dos estudantes. Ressalta-se nessa discussão, que em razão dessa prioridade a certas línguas, o debate e as proposições sobre o ensino de espanhol e as reflexões sobre o ensino de línguas invisibilizadas socialmente, tais como as indígenas e as línguas de sinais - no caso do Brasil a Libras e suas variedades - entre outras produções linguísticas que são desenvolvidas em diferentes ambientes do território nacional, são silenciados.

Para o desenvolvimento deste estudo e, desse modo, para apresentar os resultados da investigação pretendida, centramo-nos na leitura da BNCC, particularmente focando nas passagens do documento em que há a apresentação da proposta para o ensino das línguas portuguesa e inglesa. Essa leitura do documento foi subsidiada por uma linha teórica contemporânea que compreende o ensino de línguas por meio de um viés dialógico (FREIRE, 2011), intercultural e decolonial (WALSH, 2010). Além disso, levou-se em conta a interpretação de autores ao estudarem a organização da Base, no tocante ao que essa diretriz oficial, referendada por instituições importantes como o Ministério da Educação, entende por ensino de Língua(gens), particularmente, ensino para a formação crítica do estudante na Educação Básica (ANTUNES, 2009; FARACO; TEZZA, 2006; FRASSETO, 2019; PACHECO; SILVA, 2019; SZUNDY, 2019).

Considera-se que fazer reflexões sobre a BNCC é fundamental, tendo em vista que esse documento não é meramente um texto de referência, mas, sim, um arcabouço teórico e ideológico, com força de lei, que fomenta diretrizes que, obrigatoriamente, terão de ser seguidas por instituições

⁶ Para a construção da BNCC, foram promovidas audiências públicas pelas regiões do Brasil para discussão e promoção dos princípios norteadores do documento em tela, os quais sofreram fortes resistências de representantes de movimentos sociais relacionados à reflexão sobre a educação do país, professores, estudantes, dirigentes sindicais de professores e pesquisadores; contudo, não obstante a reação às propostas da BNCC, pouco surtiu efeito para impedir ou alterar o que já veio proposto pelo Conselho Nacional de Educação. Essas audiências serviram muito mais para consolidar a proposta e gerar sentidos discursivos de construção democrática. Para Macedo (2015), a construção da BNCC apenas serviu/serve para produzir uma compreensão normativa de currículo, em que “o debate político se dá com o intuito de criar uma ordem, sem ser capaz de apagar o antagonismo social”.

escolares, tanto públicas, quanto particulares, em diferentes ambientes. Nesse sentido, faz-se importante a produção de estudos, em diferentes áreas, sobre a Base, que resultarão em reflexões que podem dialogar com as práticas pedagógicas escolares.

1. A BNCC: questões gerais e o ensino de línguas na Educação Infantil e nos Ensinos Fundamental e Médio

A BNCC é um documento, a nível Federal, à qual as escolas têm de se adequar para propor adaptações dos currículos aos pressupostos epistemológicos-educacionais que ela preconiza. Trata-se de um documento obrigatório, com força de lei, o que significa que as escolas terão de adaptar os seus currículos às propostas de organização escolar, desenvolvimento de disciplinas, estrutura curricular etc. estipuladas no documento. Diferentemente dos PCNs, que se tratavam de documentos de referência, a BNCC são, fundamentalmente, diretrizes de “regulamentação” de propostas curriculares (PACHECO; SILVA, 2019). Nesse sentido, o estudo da BNCC, por parte dos diferentes profissionais da educação, sobretudo, professores, é fundamental. Essa importância se dá no sentido de serem propostas conjecturais que ao já terem sido aprovadas (nos anos de 2017, a Base referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, e 2018, referente ao Ensino Médio) serão pensadas pelos profissionais da educação em diferentes ambientes educacionais. Não obstante a quantidade de trabalhos acadêmicos que já estão disponíveis para consulta com o objetivo de se discutir a BNCC, consideramos que ainda são poucos aqueles que tenham relação com o papel das Língua(gens)⁷ nas diferentes diretrizes propostas pela BNCC a essa área.

Segundo o texto de organização da Base, aqui sob análise, a BNCC, retomando um excerto citado anteriormente, é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver [...]” (BNCC, 2018, p. 7). De acordo com Frasseto (2019, p. 11), a BNCC se consubstancia em uma proposta documental que “expressa as exigências dadas pela Constituição Federal de 1988 (CF), pela LDB e acentuado no Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024)”. Para a autora, a organização da BNCC se deu com intuito de “superar fragmentações históricas” presentes nos currículos escolares e que, fundamentalmente, interferem nos conteúdos ensinados nas escolas de Educação Básica, por meio das disciplinas tradicionalmente conhecidas; Frasseto acrescenta ainda que a BNCC se pauta em dez competências gerais, “as quais devem reger as três etapas da educação básica, em que, alinhado ao fazer pedagógico escolar, os estudantes possam construir seus conhecimentos e desenvolver suas habilidades voltadas para atitudes e valores” (FRASSETO, 2019, p. 11).

Com o objetivo de dialogar com as propostas curriculares produzidas em escolas por todo o Brasil, a BNCC pretende assegurar os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento educacional, em conformidade com o que preconiza a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs). Para a construção da Base, foram feitos debates pelo Brasil com professores e outros diferentes especialistas de educação, além de espaços criados no site do Ministério da Educação

⁷ A BNCC intitula o campo em que estão inseridas as línguas portuguesa e inglesa de “a área de Linguagens”.

(MEC) para que membros quaisquer da sociedade pudessem expor questões diversas referentes à confecção do documento em tela. Embora tenha havido espaços de debate para o desenvolvimento da BNCC, em suas diferentes versões⁸, alguns autores, como Szundy (2019), consideraram que os espaços de discussão para o desenvolvimento do referido documento não foram suficientes, acarretando problemas de diferentes ordens, sobretudo na concepção epistemológica, e, por conseguinte, ideológica do documento. Para Szundy (2019), a BNCC, por envolver diferentes profissionais, por meio de diferentes espaços de atuação, se constitui em “arenas ideológicas em que múltiplas vozes institucionais [...] disputam espaços e legitimidade para prescrever o que conta como práticas de ensino e aprendizagem válidas”, o que faz com o que a autora considere como importante “comparar as propostas de duas versões da BNCC para o desenho de currículo de língua(gens)” (SZUNDY, 2019, p. 122). Diferentemente de Szundy, este trabalho não se propõe a analisar as versões da Base, embora entenda fundamentalmente importante o estudo da autora no tocante a interpretar os elementos ideológicos das versões dos documentos (o que ajuda a pensar o contexto de produção dos textos), conquanto descrever aspectos gerais da área de Língua(gens) que foram abordados na BNCC no que se refere à Educação Infantil e aos Ensino Fundamental e Médio.

Levando em consideração o parágrafo anterior, propõe-se, neste trabalho, descrever os componentes da área de Língua(gens) nas versões da BNCC destinadas à Educação Infantil e aos Ensinos Fundamental e Médio. Para tanto, por meio de uma base bibliográfica (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018; PACHECO; SILVA, 2019; FRASSETO, 2019; GERHARDT; AMORIM, 2019; SZUNDY, 2019 etc.) que subsidiou as reflexões aqui apresentadas, além de nortear as discussões preliminares aqui propostas. De início, é importante se levar em consideração alguns aspectos expostos na Base como proposta de vinculação das aprendizagens de áreas para atender a necessidades específicas. Assim, em relação às dez competências apresentadas no documento, tem-se a menção ao desenvolvimento da aprendizagem para adequação do sujeito aos princípios norteadores do mercado em várias passagens, como no trecho abaixo no que concerne à competência 4:

Além disso, é importante que os indicadores de emprego, trabalho e renda sejam analisados em contextos específicos que favoreçam a compreensão tanto da sociedade e suas implicações sociais quanto das **dinâmicas de mercado** (grifo nosso) delas decorrentes. Já a investigação a respeito das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais deve enfatizar as novas formas de trabalho, bem como seus efeitos, especialmente em relação aos jovens e às futuras gerações (BRASIL, 2018, p. 576).

Ou como se observa nos seguintes excertos em relação às habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano):

Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do **mercado publicitário** (grifo nosso) etc., como forma de criar

⁸ Foram redigidas três versões do documento, em relação ao Ensino Fundamental, que ainda não incluía o documento para o Ensino Médio. Para essa última modalidade de ensino, a versão foi aprovada pelo CNE no dia 04 de dezembro de 2018 (SZUNDY, 2019).

familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo (BRASIL, 2018, p. 149).

Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o **mercado publicitário** (grifo nosso), Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros (BRASIL, 2018, p. 167).

Detectam-se, também, conexões entre a proposta da Base e a perspectiva de se ter necessidade de aprendizagem para compreensão e adesão às exigências mercadológicas para áreas como as Artes, chamada pelo documento de Arte – que estão, também, no campo da linguagens/Língua(gens) artísticas⁹ – e a matemática (quanto a uma ferramenta considerada importante para alunos do Ensino Médio), de acordo com os trechos seguintes em relação às Artes e a matemática, respectivamente: “Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade” (BRASIL, 2018, p. 198):

Em continuidade a essas aprendizagens, no Ensino Médio o foco é a construção de uma visão integrada da Matemática, aplicada à realidade, em diferentes contextos. Consequentemente, quando a realidade é a referência, é preciso levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio – impactados de diferentes maneiras pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do **mercado de trabalho** (grifo nosso), pelos projetos de bem viver dos seus povos, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros. Nesse contexto, destaca-se ainda a importância do recurso a tecnologias digitais e aplicativos tanto para a investigação matemática como para dar continuidade ao desenvolvimento do pensamento computacional, iniciado na etapa anterior (Ensino Fundamental) (BRASIL, 2018, p. 528).

Embora a passagem acima mostre uma preocupação em se ter uma “visão integrada”¹⁰ da educação matemática – mesmo que não seja possível entender, exatamente, o que se quer dizer com

⁹ Em relação a área de Arte/Artes, o documento informa que: “Nesse segmento (Ensino Fundamental), a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de **linguagens artísticas** (grifo nosso), corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social” (BRASIL, 2018, pp. 63-4). A área de Educação Física (linguagem corporal) também está no escopo das Linguagens/Língua(gens), de acordo com a BNCC: “A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral” (BRASIL, 2018, p. 481).

¹⁰ No texto da BNCC há recorrência constantemente a uma visão de educação “integral” de estudantes, nos diferentes segmentos da formação escolar. Contudo, a nosso ver, não há clareza quanto ao que o documento compreende por formação “integral” o que acarreta diferentes possibilidades de interpretação.

“visão integrada da matemática – a menção ao “mercado de trabalho” do trecho exige uma compreensão mais aprofundada da compreensão político-ideológica que o documento tem de educação.

1.1. BNCC, Língua(gens) e a Educação Infantil

Para a Educação Infantil, na BNCC, no tocante às dez competências comentadas neste trabalho, a partir de Frasseto (2019), a área de Língua(gens) não está objetivamente especificada, tendo em vista as características sociopedagógicas consideradas para a Educação Infantil, como “Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se” resultantes de lutas da sociedade civil, sobretudo de movimentos sociais, para garantir direitos diversos de crianças, principalmente, direitos educacionais, se consolidando, legalmente, a partir da Carta Magna de 1988 (FRASSETO, 2019, p. 11 e 12).

A BNCC, para a Educação Infantil, retoma a perspectiva de inter-relacionar o “educar” com o “cuidar” conectando a ideia do aprender com a necessidade de se cuidar dos aprendizes em situações de aprendizagem:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar** e **cuidar** (grifo nosso), entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018, p. 36).

Nesse sentido, conquanto a Base entenda que as língua(gens) se pulverizam nas concepções de infância e, por conseguinte, nas aprendizagens possíveis a crianças de 0 a 5 anos, compreendemos que a BNCC estabelece a importância dos estudos das língua(gens), em suas diversas variedades, principalmente no que se refere à oralidade e à escrita, no segmento Educação Infantil, como uma preparação para o que vai ser estudado no Ensino Fundamental, revelando uma perspectiva evolutiva – e até mesmo hierárquico e linear¹¹ – do desenvolvimento do conhecimento sistematizado pelos espaços educacionais formais:

¹¹ Quanto a essa questão, a BNCC enfatiza que o conhecimento na Educação Infantil pode ser registrado, de diferentes formas por professores, para se avaliar a “progressão ocorrida durante o período observado”, compreendendo a aprendizagem de conhecimentos por meio de vieses linear e hierárquico: “Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (BRASIL, 2018, p. 39).

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na **Educação Infantil** (grifo nosso)” [...] As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na **Educação Infantil** (grifo nosso), tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar *games*, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos (BRASIL, 2018, p. 89).

A ênfase à aprendizagem conectada ao cuidar dos partícipes do segmento escolar Educação Infantil também se coaduna com a proposta de conexão entre o “aprender” e o “brincar”. Assim, ao brincar, a criança aprende, inclusive, a fazer um paralelo entre as língua(gens) que aprendeu em seus diferentes contextos sociais (a Base enfatiza o conhecimento obtido do infante no seio familiar) (BRASIL, 2018, p. 89) e as língua(gens) em foco no conhecimento sistematizado pela escola (no caso creche):

A interação durante o **brincar** (grifo nosso) caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 37).

Mais especificamente às práticas sociais que envolvem interações sociais por meio de língua(gens), a BNCC destaca os seguintes pontos:

Escuta, fala, pensamento e imaginação (grifo nosso) – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2018, p. 42).

Como se pode observar na passagem acima, a BNCC registra a importância de interações sociais permeadas por práticas languageiras, contudo, ainda em uma concepção linguística voltada para a atividade comunicativa (GERALDI, 1984), destoando, inclusive, da proposição desenvolvida nos PCNs (em forte diálogo com as perspectivas interculturais de ensino de Língua(gens) (WALSH, 2010) que incitava uma concepção de linguagem que, produzidas em situações sociointeracionais, possibilita a inserção do sujeito no “mundo”, evidenciando suas diferentes formas de existir, inclusive transgredindo o que é imposto e considerado, idealmente, como normal:

[...] en la mayoría de las universidades de la región, la escisión cartesiana entre el ser, hacer y conocer, entre ciencia y práctica humana, se mantiene firme; el canon eurocéntrico-occidental se reposiciona como marco principal de interpretación teórico; el borramiento del lugar (incluyendo la importancia de las experiencias basadas-en-lugar) se asume sin mayor cuestionamiento. Las consecuencias, como argumenta Arturo Escobar (2005), se encuentran, por un lado, en las asimetrías promovidas por la globalización (en donde lo local se equipara el lugar y a la tradición y lo global al espacio, al capital y a la historia) y, por el otro, en las concepciones del conocimiento, cultura, naturaleza, política y economía y la relación entre ellas (WALSH, 2010, p. 213).

Para Walsh, o funcionamento das ciências nos países historicamente explorados recebe influência de povos que foram seus algozes, sobretudo países europeus que ditam/ditaram os princípios de formação do fazer científico e, por conseguinte, formas de ver as língua(gens) e suas práticas de ensino. No trecho do romance *O Alienista*, do escritor brasileiro Machado de Assis, que está em formato de epígrafe deste trabalho, vê-se como um conhecimento, no caso o religioso baseado em uma teologia judaico-cristã, sobre a diversidade de línguas no mundo, usando, para tanto, o mito da Torre de Babel, se relaciona com outro conhecimento, o científico, também destacado na passagem do romance, em que a figura do cientista, o alienista, apresenta uma outra compreensão da diversidade linguística. Nessa perspectiva, podemos relacionar o trecho do romance machadiano à proposta de educação linguística de Walsh que entende o processo educacional, não somente o sistematizado pela escola, como um meio de inter-relação de conhecimentos, permeado por conflitos (no caso de *O Alienista* – o conflito entre a religião e a ciência) – já que o contato entre elementos díspares não é pacífica – se configura no que a autora chama de interculturalidade crítica (WALSH, 2010) e que, fundamentalmente, dialoga com a configuração educacional dialógica desenvolvida por Freire (2011):

A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um dos objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro (FREIRE, 2011, p. 89)¹².

¹² Freire criou o conceito de “educação bancária” que consiste em uma reflexão teórico-epistemológica do fazer educativo centrado no acúmulo de conteúdos subsidiado pelo autoritarismo refletido nas práticas pedagógicas: “Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar” (FREIRE, 2011, p. 79). [...] “o educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador. (2011, p. 81) [...] “Na concepção “bancária” que estamos criticando, para qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição” (2011, p. 8).

A BNCC, como um documento legal que resulta de diferentes interpretações e sabores sobre a Educação Infantil, principalmente no se pensar sobre o papel das língua(gens) na formação das crianças, não se constitui em uma primeira proposta de sistematização curricular para a Educação Infantil, pois se baseou, também, na própria Constituição de 1988, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) de 2009. Assim, compreende-se, neste trabalho, que os elementos que compõem as língua(gens), por meio da(s) própria(s) constituição(ões) epistemológica(s) que a Base tem desse campo, são diluídos nas perspectivas preconizadas para a Educação Infantil - conhecidas como Direitos de Aprendizagem - promovendo uma inter-relação de conhecimentos nas diferentes atividades que envolvem o diálogo com o outro (Conviver), o divertir-se “aprendendo” (Brincar), a interação, tendo em vista o papel do outro (Participar), conhecer o “mundo” à sua volta (Explorar), apresentar traços de subjetividades (Expressar-se) e a relação consigo (Conhecer-se) (FRASSETO, 2019, p. 30). Desse modo, por meio de Direitos de Aprendizagem, a criança, em uma proposta de educação não bancária e dialógica (FREIRE, 2011), conseguirá desenvolver possibilidades de inserção social permeadas por diferentes língua(gens), principalmente, na contemporaneidade, aquelas vinculadas à diversidade tecnológica.

1.2. BNCC, Língua(gens) e o Ensino Fundamental

A BNCC, ao compreender que a educação básica no Brasil, por meio da LDB, é dividida em segmentos, destaca que se deve observar, pelos educadores, a transição de um segmento para o outro; à vista disso, o documento enfatiza cautela no tratamento pedagógico a ser feito em relação à “transição” da Educação Infantil para os primeiros anos do Ensino Fundamental:

A **transição** (grifo nosso) entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo **integração** (grifo nosso) e **continuidade** (grifo nosso) dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2018, p. 53).

No trecho acima, os itens lexicais “transição”, “integração” e “continuidade” chamam a atenção no sentido de que são termos que remetem a perspectivas ideológicas educacionais específicas desconstruídas e, portanto, problematizadas por propostas pedagógicas contemporâneas em um viés crítico (FREIRE, 2011) e decolonial (WALSH, 2010). Logo, ao se preocupar em estabelecer uma compreensão de educação baseada em acúmulo de conhecimento e hierarquização de saberes, o que levaria à compreensão de que o conhecimento adquirido na Educação Infantil estaria em um patamar inferior do que aqueles desenvolvidos nos segmentos educacionais posteriores, a BNCC retoma uma postura diante de aprendizagens de conhecimento problematizadas por propostas educacionais críticas e decoloniais.

Ainda em relação à “transição” de uma “etapa” a outra, a Base considera o seguinte:

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização** (grifo nosso) dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2018, p. 57-58).

Observamos, na passagem do documento acima que, embora se destaque “a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil”, a menção à ideia de acúmulo de conhecimento e, portanto, a relação hierárquica entre saberes adquiridos se efetiva ao se citar “a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento”

No âmbito da BNCC, voltada para o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), as língua(gens) são consideradas fundamentais, pois se constitui em:

possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. “ (BRASIL, 2018, p. 63).

Em consonância ao trecho acima, destaques são dados às línguas portuguesa e inglesa, como componentes das Língua(gens), e que se fundamenta em um uso das línguas em contextos sociointeracionais específicos e que atenda a necessidades sociais específicas em diálogo com as tecnologias de forma a contemplar criticamente “as novas práticas de linguagem e produções não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das tecnologias - necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc.”. (BRASIL, 2018, p. 69). Importante considerar, a partir desse excerto, que a BNCC, versão Ensino Fundamental, apesar de apresentar uma visão epistemológica de língua(gens) em diálogo com as pesquisas recentes nas áreas da Linguística e da Linguística Aplicada, tem uma proposta de ensino e aprendizagem de língua(gens) com forte conexão às demandas mercadológicas. Isso se dá pela própria proposta da BNCC, como discutida por Szundy (2019), de “habilitar” estudantes para a vida social, e, particularmente, para o “mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 465). Mesmo com o conjunto de indicações sociais exposto na Base, o campo das língua(gens) se centra em uma perspectiva de aprendizagem concernente às perspectivas liberais de educação, ou seja, ensinar alunas e alunos a produzir expressões languageiras que atendam a uma especificidade social: “[...] supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível” (BRASIL, 2018, p. 465) . Essa passagem da Base demonstra que, embora se fale em criticidade e criatividade, o foco da aprendizagem de línguas são camadas específicas das relações sociais –

mais particularmente as relações capitalistas de trabalho –, diferenciando-se de uma visão holística e socialmente formadora da educação (FREIRE, 2011); como demonstrado no trecho, vê-se uma abordagem para o ensino e para a aprendizagem das língua(gens) que envolve finalidades específicas para atender à “complexidade” de uma vida construída por meio das relações sociais baseadas nas imposições do mercado que se coaduna, nesse sentido, à perspectiva de educação centrada em acúmulo de conhecimento e hierarquização de saberes; tendo em vista que as relações de trabalho capitalistas requerem um profissional técnico – e não, exatamente, um sujeito crítico-dialógico – a BNCC reflete uma adequação aos pressupostos neoliberais de educação.

Mais especificamente em relação à língua inglesa, a BNCC apresenta a seguinte perspectiva que norteará as práticas de ensino e aprendizagem dessa língua:

Alguns conceitos parecem já não atender às perspectivas de compreensão de uma língua que “viralizou” e se tornou “miscigenada”, como é o caso do conceito de língua estrangeira, fortemente criticado por seu viés eurocêntrico. Outras terminologias, mais recentemente propostas, também provocam um intenso debate no campo, tais como inglês como língua internacional, como língua global, como língua adicional, como língua franca, dentre outras. Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco **da função social e política do inglês** (grifo da BNCC) e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de **língua franca** (grifo da BNCC). O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2018, p. 241).

O trecho em destaque do documento afirma que as seguintes expressões tradicionalmente conhecidas: “inglês como língua internacional”, “como língua global”, “como língua adicional”, “como língua franca” são, atualmente, debatidos¹³, pois apresentam uma concepção colonial de compreensão de língua. Contudo, de forma que consideramos evidentemente contraditória, a BNCC opta pelo o que o documento chama de “tratá-la (a língua inglesa) pelo seu *status* de língua franca”. Ora, se a passagem acima descrita evidencia que o “conceito de língua estrangeira, fortemente criticado por seu viés eurocêntrico” não atende “às perspectivas de compreensão de uma língua que “viralizou” e se tornou “miscigenada”, como o próprio documento considera o inglês uma língua franca? O mesmo documento tenta explicar que o uso do conceito de língua franca está em consonância com a revisão que vem sendo feita do termo por autores (não citados pelo documento) que leva em consideração as especificidades socioculturais e econômicas de diferentes localidades que utilizam o inglês em suas

¹³ Outras passagens do documento também fazem referência ao debate contemporâneo sobre a relação língua(gens) e sociedade (BRASIL, 2018, p. 242 e 245 etc.).

práticas sociais, o que construiria, no ensino, uma visão mais multifacetada do inglês. Consideramos que, mesmo com a explicação dada pela Base, a confusão entre o uso do conceito de língua franca, de fato um termo que reflete as relações coloniais entre os povos (KUMARAVADIVELU, 2006, SZUNDY, 2019), e uma proposta mais heterogênea de ensino de inglês, no mínimo, não dialogam. Nesse sentido, entendemos que, ao seguir uma proposta de ensino com uma proposição mercadológica, como já citado em outros momentos deste estudo, o inglês, nessa perspectiva de língua franca, é considerado pela BNCC a língua que melhor atende às necessidades das relações contemporâneas de trabalho – juntamente com o português no caso do Brasil –, do que línguas indígenas, língua espanhola, língua francesa, Libras etc., cuja obrigatoriedade de seus ensinamentos nem se cogitou, retirando, inclusive, a obrigatoriedade do ensino de espanhol, outrora corrente nas escolas do país; ou seja, apesar de se tentar mostrar uma visão pluralista de língua, destacando o debate em torno da terminologia no cenário atual dos estudos linguísticos, a BNCC reforça a necessidade de haver uma conexão entre práticas de ensino e aprendizagem de língua(gens) e a organização econômica capitalista constituinte das relações contemporâneas de mercado.

1.3. BNCC, Língua(gens) e o Ensino Médio

A versão aprovada e regulamentada da BNCC para o Ensino Médio, no que se refere à área das Língua(gens), se propõe a fazer uma conexão conteudística, teórica e, sobretudo, ideológica com o que é apresentado e discutido na área de Língua(gens) para o Ensino Fundamental: “I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” [...] (BRASIL, 2018, p. 464) além do que:

O conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio concorre para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica e está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental. Com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, atende às finalidades dessa etapa e contribui para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania (BRASIL, 2018, p. 471).

A proposta é que os Ensinos, dos primeiros anos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, se aliem no sentido de que esse último aprofundará o conhecimento obtido no primeiro – o que demonstra a percepção de que os saberes do Ensino Fundamental são inferiores do que os que serão obtidos no Ensino Médio. Assim, a BNCC destaca a necessidade de, no Ensino Médio, se ampliar e diversificar a visão instrumental das língua(gens) para atender ao que preconiza o mercado de trabalho, como comenta Szundy (2019, p. 125), no tocante a uma proposta neoliberal em que está inserida a educação em um país capitalista como o Brasil, como é possível observar no trecho abaixo:

A dinâmica social contemporânea nacional e **internacional** (grifo nosso), marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à **inserção no mundo do trabalho** (grifo nosso),

e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 464).

Os termos destacados em negrito acima mostram o distanciamento entre a ideologia socioeducacional da BNCC e o ensino crítico-dialógico e decolonial – cujas concepções de língua(gens) se embasam em uma realidade constituída de pluralidades, sobretudo no ensino de línguas voltado para a diversidade. A BNCC preconiza que para a “inserção no mundo do trabalho” não há necessidade do jovem aprender outras línguas, tendo em vista que as relações de trabalho no Brasil se dão em português e as produzidas no mercado internacional em inglês; essa relação entre ensino e aprendizagem de línguas e o mercado está em consonância com o que Kumaradivelu (2006) em diálogo com Cameron (2002, pp. 69-70) classifica de:

“tendência paralela de usar a globalização [a proposta de que o inglês é uma língua global] como pretexto para fazer a linguagem não mais que um “veículo para a afirmação de valores e crenças similares, e para que os falantes desempenhem identidades sociais e papéis similares. A linguagem se torna um produto global disponível em diferentes sabores locais (CAMERON, 2002, pp. 69-70)” (KARAMADIVELU, 2006, p. 144).

Assim, de acordo com uma concepção neoliberal atrelada ao ensino de língua(gens), a BNCC segue a seguinte proposta, como explica Szundy: “Cabe ao indivíduo e somente a ele internalizar as competências e habilidades que lhe garantirão sucesso no mundo de trabalho e, portanto, acesso aos bens materiais e simbólicos do capitalismo” (SZUNDY, 2019, p. 125). O documento, nesse sentido, reforça uma perspectiva de ensino de línguas voltado para a obtenção de “sucesso” profissional, o que demonstra uma visão meritocrática da aprendizagem de língua(gens): aprende-se para obter sucesso profissional, o que depende, unicamente, de questões subjetivas, ou seja, questões pessoais e não sociais.

Ainda em relação ao Ensino Médio, a Base conecta o conhecimento a ser desenvolvido durante esse segmento escolar a uma “preparação básica para o trabalho e a cidadania”, destacando a importância de não haver aderência acrítica ao mercado:

Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018, p. 466).

A passagem acima, a nosso ver, se mostra confusa e contraditória, tendo em vista que, nos excertos mencionados da Base neste trabalho, a prioridade da aprendizagem de conhecimentos sistematizados por meio de saberes hierarquizados e em línguas específicas não prevê a formação de sujeitas e de sujeitos que possam ser produtores de saberes por meio das

língua(gens) e por elas serem construídos; a perspectiva monolíngue de língua incentivada pela BNCC propõe a integração dos indivíduos à sociedade como ela está, ambientada em pressupostos político-econômicos específicos, não propondo que hajam discussões que possam levar a outras formas de estar no mundo por meio de diferentes traços de se olhar as realidades, que as sujeitas e os sujeitos fornecem por meio das língua(gens) que produzem.

Considerações finais

O presente estudo é uma abordagem exploratório-interpretativa da relação entre o campo das Língua(gens) e a BNCC, entendendo que a Base se constitui em um documento, que parte de um construto epistemológico - no tocante às concepções de Língua(gens) e ao ensino de línguas -, que direciona os postulados que deverão, obrigatoriamente - por se tratar de um documento que “obriga” à ação e não, diretamente, propõe a reflexão sobre as práticas pedagógicas - ser seguidos pelos mais diversos profissionais da educação nas escolas brasileiras.

Ao longo da reflexão da Base, observamos, em diferentes trechos do documento no que se refere à Educação Infantil e aos Ensinos Fundamental e Médio, mais precisamente em passagens relacionadas ao ensino de línguas, o destaque à importância para o ensino de diferentes Língua(gens), principalmente na Educação Infantil; a Base afirma a importância de crianças, nessa fase educacional, terem um conhecimento diverso e geral das diferentes língua(gens). Além disso, para os primeiros anos do Ensino Fundamental aos últimos anos, até o Ensino Médio, não obstante a Base destacar, também, a importância de um estudo ampliado das língua(gens) que rodeiam as práticas sociais de estudantes, o documento destaca que componentes curriculares como Língua Portuguesa e Língua Inglesa são fundamentais, excluindo das práticas pedagógicas em escolas brasileiras, o ensino e a reflexão de línguas que são produzidas em território nacional, como as línguas indígenas, a Libras entre outras.

Além disso, a língua inglesa, diferentemente do que é discutido em documentos como os PCNs - que eram documentos de referência - é entendida como uma língua “franca”, o que traz uma noção colonial de língua (WALSH, 2010) que remete à perspectiva de que, a despeito de outras línguas, principalmente as faladas no Brasil, o inglês é uma língua importante que insere os estudantes no mercado de trabalho e que, a sua aprendizagem, podem levá-los ao sucesso profissional, o que justifica a invisibilidade produzida pelo documento, que, ao não apresentar um Brasil multilíngüístico reforça uma visão homogênea de língua(gens), historicamente existente no Brasil e, também, que para o mercado, outras línguas, fora do escopo do português e do inglês, não interessam.

Para a BNCC, a aprendizagem de línguas como o português e ao inglês levam os estudantes ao sucesso profissional e, para tanto, depende do indivíduo o conhecimento linguístico necessário para se adequar às exigências do mercado, incentivando práticas educacionais em perspectivas meritocráticas. Ao destacar a necessidade de se aprender português e inglês para melhor adentrar o mundo profissional, a BNCC retoma um ensino dessas duas línguas voltado para o código, ou seja,

para o sistema gramatical idealizados das línguas. Nesse sentido, destacamos que a proposta de ensino de línguas, por meio de uma concepção de língua(gens) voltada para o código é tradicionalmente produzida no Brasil e já foi questionada em diferentes estudos, inclusive nos PCNs citados, o que indica que a BNCC vai à contramão do que, no Brasil, era uma questão a se levar em consideração: o ensino de língua(gens) para além de sua estrutura, principalmente destacando a importância de se levar em conta o caráter social das produções languageiras para se compreender que as sujeitas e os sujeitos são produtores de língua(gens) e, ao mesmo tempo, são modificadas/os, (re)formuladas/os, (re)construídas/os etc. por elas.

Referências

- ANTUNES, Irlandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ASSIS, Machado. *O Alienista*. Porto Alegre: L&PM Editores. Edição do Kindle, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 mar. 2021.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. *Oficina de texto*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem, escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2018.
- FRASSETO, Dulcelina da Luz Pinheiro. *BNCC e o Currículo Escolar*. Indaial: Uniasselvi, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro (orgs). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes, 2019.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: LOPES, Luiz Paulo de Moita. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, pp. 891-908, out./dez, 2015.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

LOPES, Luiz Paulo Moita. *Linguística aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: LOPES, Luiz Paulo Moita. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PACHECO, Alexandra Biondo Lopes; SILVA, Simoni Lohmann. *A regulamentação dos processos avaliativos nas escolas: aproximações e distanciamentos à BNCC*. Congresso Regional de Docência e Educação Básica, VI, 2019. Xanxerê. *Anais do VI Congresso Regional de Docência e Educação Básica*. Xanxerê, SC: Editora Unoesc, 2019, p. 231.

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

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Repensar o papel da Linguística Aplicada*. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

ROCHA, Christia; SOUZA, Shelton. *O gênero textual Memórias Literárias em uma escola da rede pública de ensino em Rio Branco/AC: experienciar no ensino e na aprendizagem de português como língua materna*. *The Specialist*, v. 41, n. 5, 2020, pp. 1-16.

SOUZA, Shelton Lima; FREITAS, Samara Zegarra. *Entre o discurso e a prática: análise de gêneros textuais em um livro didático de português como língua materna*. *Via Litterae*, v. 4, n. 2, Anápolis, 2012, pp. 299-316.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. *A Base Nacional Comum Curricular e a lógica Neoliberal: Que Língua(gens) são (DES)legitimadas?* In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro (orgs). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes, 2019.

WALSH, Katherine. *Estudios (Inter)culturales em clave de-colonial*. *Tabula Rasa*, n. 12, enero-junio, 2010, pp. 209-27.