

APRESENTAÇÃO

Refletindo sobre a Educação Linguística Crítica e a Base Nacional Comum Curricular

Kleber Aparecido da SILVA 

Universidade de Brasília (UnB)

Brian MORGAN 

York University (YU)

Walkyria MONTE-MOR 

Universidade de São Paulo (USP)



OPEN ACCESS

COMO CITAR

Silva, K. A.; Morgan, B.; Monte-Mor, W. (2022). Refletindo sobre a Educação Linguística Crítica e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista da Abralín*, v. 21, n. 2, p. 254-260, 2022.

Quando se trata de formação docente, é inegável o valor de mapas, manuais, guias, orientações, parâmetros, bases, tanto para os docentes iniciantes, que veem neles um recurso [quase que] indispensável para a sua preparação, visto que nem todos têm a oportunidade de uma formação específica para o ensino cotidiano das salas de aula no início de carreira ou de um contrato (e contam apenas com o que viram na faculdade), quanto para os mais experientes que buscam “estar alinhados” com as propostas e os colegas de suas áreas. Pode-se dizer que esse valor é comparável à busca de direção/direções quando se quer chegar a um determinado lugar? Talvez sim. O que difere é que esse “determinado lugar” é localizado, situado para quem o busca. Mapas, manuais, guias, orientações, parâmetros, bases oferecem, sim, direções, porém de um modo a atender a todas/todos, com a expectativa de que cada uma/um que venha a consultá-los os interprete tendo em mente a sua referência – onde estão, como se caracteriza esse locus, que pessoas o integram, de que precisam, para onde querem ir e porquê, além de inúmeras outras informações que fazem com que a/o docente se sinta confortável em seu trabalho e ciente de sua função.

This comparison or analogy of maps and manuals to how we might think about our relationship (as teachers and teacher educators) to curricular documents like the BNCC is crucial. Gregory Bateson (1979), following Polish philosopher Korzybski (1933), notes that “the map is not the territory, and the name is not the thing named” (p. 32). Maps, like names, are perceptions, representations, and categorizations. Curricular “maps” can bring teachers comfort, especially through the

reaffirmation of existing frames of reference, but they also bring interpretive responsibilities specific to the place and participants involved.

A BNCC vem a ser um mapa, manual, guia, orientação, parâmetro, base, enfim, essa bússola por meio da qual se tenha a direção a ser tomada ou seguida. Papel imprescindível. Entretanto, no que concerne a línguas e linguagens faz/faria toda a diferença compreender essa área discutindo-a como educação linguística, na qual se expandiriam as visões de língua, sociedade e sujeito – ou seja, como línguas e linguagens podem contribuir para moldar um certo tipo de sociedade e de suas cidadãs/seus cidadãos. Educação linguística é a problematização de questões relevantes da vida social que nos fazem compreender suas desigualdades/ colonialidades e nos permitem agir para confrontá-las.

Já há algum tempo, é disso que temos discutido na Linguística Aplicada e em Linguagem e Educação (Pessoa; Silvestre e Monte Mor, 2019; Pessoa, Silva e Freitas, 2021; Silva e Pereira, 2022), quando salientamos questões relativas a pluralidades / heterogeneidades / hibridismos / diversidades, interrogando a supervalorização do foco convencional da normatividade.

No entanto, ao mesmo tempo em que a BNCC se propõe a exercer o papel de “mapa” ou “guia”, ela tem suscitado debates em função de algumas questões apontadas por seus usuários e analistas: em sua base teórica da proposta e em sua implementação como Currículo. Em muitos contextos escolares, a BNCC como Currículo “Comum” fracassa em apontar/atender o “não-comum”, ou seja, as condições locais ou regionais e as necessidades sociais, curriculares e linguísticas diversas, próprias desses locais ou regiões. Há, ainda, preocupações tanto por parte de professores quanto por gestores, de que, por um lado, o documento seja muito centrado no professor como aquele que tem o conhecimento generalista / universal / eurocêntrico de sua disciplina, não proporcionando o espaço esperado/desejado para a transdisciplinaridade, ou para a trans-inter-multi-culturalidade. Por outro lado, preocupa também o fato de que a interpretação neoliberal do documento poderá centrar-se no aluno/sujeito, acentuando o viés individualista da formação, quando hoje o espírito de colaboração, coletividade, solidariedade e empatia se mostra cada vez mais necessário na formação cidadã. Ainda, o Currículo Comum pode ser localmente considerado muito amplo e vago ou mesmo tendencioso em relação a uma maneira padronizada de aprender, maneira essa que se alinha aos altos riscos nas padronizações de testes e avaliações. Além disso, com frequência, os Currículos Comuns refletem projetos de educação que remetem à colonialidade / modernidade, podendo não corresponder às necessidades de uma nova sociedade na qual espera-se que os estudantes sejam mais conscientes de sua relação com o planeta-mundo e com a necessidade de reavaliar valores que dizem respeito às suas formas de viver.

For both the users and creators of documents such as the BNCC, the major challenges and possibilities that such mappings can generate are worth reiterating. Their status and normative power, especially on the roles and identities teachers might claim or negotiate, should always be questioned. These normative pressures engage teachers in many direct and indirect ways, through the conditions of collective membership (i.e., a professional community of practice), through the development of ethical subjectivities (i.e., Foucault’s care of the self) and as increasingly documented by researchers such Benesch (2017, 2020), through emotional and affective incitement in schools (e.g., emotion

rules & emotion labour; Hochschild, 1979, in Benesch, 2017; Miller & Gkonou 2019). A key element of this normalization is the common-sense assumption that educational policies and the curricula they generate are essentially top-down phenomena, generated by experts whose privileged access to universalized data can never be duplicated by classroom practitioners. Issues of exclusive expertise are even more pronounced when it comes to the multi-billion-dollar English Language Teaching industry and its prevailing Northern epistemologies and methodologies that value native-speakerism, monolingual instruction, maximum exposure in an L2 or foreign / additional language, and centre-based culture content (Kumaravadivelu, 2012). Such issues underpin the need for language teacher education programs in the Global South to promote the local expertise of teachers and their unique role in the enactment of language in education policies (Ramanathan & Morgan, 2007).

Sobre a aprendizagem de línguas, há propostas de desenhos de currículos alternativos, em especial, há uma mudança em direção a maior pluralidade e diversidade (i.e., translinguagem, abordagens e políticas plurilíngues), reorientando e expandindo o lugar de ideologias de língua normativa, monolíngue e padronizada. A compreensão dessa mudança é a de que as perspectivas homogêneas e padronizadas privilegiam uma visão colonial das relações humanas e da sociedade. Além disso, colegas pesquisadores em Linguística Aplicada Crítica e Educação Crítica têm chamado a atenção para o fato de que o neoliberalismo, enquanto pensamento social e econômico central do momento, tem se apropriado dos ‘novos projetos de educação’, adaptando-os aos seus objetivos. (RAJAGOPALAN, 2019; DUBOC & MENEZES DE SOUZA, 2022) Fora do Brasil, Garcia, Luke e Seglem (2018, p. 75), por exemplo, gestores, elaboradores de políticas, e outros atores na Educação Linguística, têm “incorporado esses projetos [referindo-se à ‘nova educação’] ao coração do neoliberalismo”, “redefinindo-os como um domínio mensurável do currículo para uma avaliação padronizadora”, além de torná-los “objetos de comodificação, com pacotes de currículo, abordagens, métodos e materiais oferecidos por editoras, corporações e consultorias”.

Sobre a relevância da relação língua-linguagem-visão de sociedade-visão de sujeito, a BNCC volta-se para as pluralidades quando enuncia as competências gerais da educação básica, referindo-se a: “diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais”; “práticas diversificadas da produção artístico-cultural”; “diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica”; “diversidade de saberes e vivências culturais, conhecimentos e experiências para o entendimento do mundo do trabalho”; “diversidade humana; suas emoções e as dos outros”; “valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2018, p 95). No entanto, para fins de formação docente, discente e de pais/ responsáveis pelos jovens, talvez seja ainda mais esclarecedor explicar a relação entre a mudança de enfoque no aprendizado de línguas-linguagens e os citados conceitos (que ali são descritos como “competências”, também uma visão a ser discutida em outro momento).

Em propostas convencionais de ensino das línguas (português e estrangeiras / adicionais, por ex; ainda não se falava no ensino de linguagens), previa-se o aprendizado de línguas de acordo com

suas respectivas normatividades, o que ocorria no processo de escolarização. Mas o aprendizado de línguas pelos jovens acontece bem antes da entrada delas/deles para a escola. As pessoas aprendem a falar/ se comunicar em suas línguas dentro de suas comunidades, famílias, nas quais as línguas são (re)construídas dentro de especificidades culturais, sociais, políticas, éticas e linguísticas. Dado que as comunidades são diversas e há diversidade mesmo dentro do que pode ser visto como uma mesma unidade social-cultural ou mesma comunidade, as línguas sempre foram compreendidas como plurais. Uma pessoa de um bairro X pode falar / se comunicar de modo diferente (seja no léxico, no sotaque, na construção / organização do pensamento) de uma pessoa/ de pessoas de bairros Y, Z, C, H; ou nas diversas regiões de um país; ou nos vários países de um “mesmo” idioma. É o processo didático da escolarização que ensina a esses falantes de línguas heterogêneas de que o “correto” é a homogeneidade linguística, pelo fato de que cada nação deva ter sua língua uniformizada, assim como também sua cultura e identidade unificadas, assim reforçando a premissa do conceito *estado-nação* na formação de países.

Assim como Makoni e Pennycook (2007) asseveram que as normas linguísticas – essas que estabelecem o que é certo ou errado, aceitável ou não, no uso oficializado de cada uma das línguas – foram inventadas (e também as instituições), compreende-se que a categoria da *homogeneidade* também foi criada, conferindo poder às normatividades. Para Monte Mor (2016, p 95), de uma determinada época em diante, passou-se a divulgar que há “ensino homogêneo”, cuja estrutura conta com a divisão de aprendizes por idade, por avaliação de conhecimento; “currículo homogêneo”, aquele que dá oportunidades iguais de conhecimento e habilidades a alunos de diferentes regiões num mesmo país, ou em países de diferentes continentes. Para a autora, também durante um tempo, entendeu-se que deva haver homogeneidade nas identidades e culturas, possibilitando a identificação [e classificação] de tipos de indivíduo: pessoas de bem ou nem tanto; pessoas que têm o perfil dos bem-sucedidos ou dos fracassados, por exemplo, ou que se assemelham a um “típico” professor, um “típico” advogado, ou que pensam como um “típico” engenheiro. No que toca às culturas, com certa facilidade se classificam ou se designam as culturas latino-americanas, as europeias, as asiáticas, ou o que representa hábito interiorano ou metropolitano, muitas / na maioria das vezes em forma de estereótipos. No entanto, na medida em que os estudos sobre as – e a aceitação das – pluralidades expandem-se, ampliam-se também estudos críticos que expõem questões até então pouco debatidas, ou mesmo percebidas, sendo uma dessas, a compreensão sobre a relação homogeneidade-heterogeneidade e sobre a intolerância às diferenças.

We might also consider a productive or strategic ambiguity around this notion of “homogeneous teaching”. For teachers, there can be contingent reasons in which the selective application of “stereotypes” –linguistic or identity-based–can facilitate new understandings and transformative social possibilities otherwise not attainable. Indeed, even Makoni and Pennycook (2007), inspiring provocateurs of language disinvention, recognize that “in some situations the viable solution may lie in essentializing mother tongues, in other cases, in problematizing them” (p. 30). In respect to language and the local negotiation of curricula and policy, those best positioned to identify such solutions would be teachers and the agency they potentially bring to their work. Cummins (2021) extends these

agentive implications further through the construct of *consequential validity*, arguing that the value assigned any given theory must take into consideration the degree to which it supports effective pedagogical and literacy instruction as well as the key role of teachers as knowledge creators and research partners in its actualization. Of course, this raises the stakes and responsibilities for language teachers and language teacher educators tasked with encouraging transformative agency in these dangerous times of growing intolerance and threats to teachers who include decolonial and social justice perspectives in their courses.

Para a disseminação de uma didática voltada para homogeneidade no ensino de línguas-linguagens, é compreensível que a normatividade precise ser promovida. Porém, aos alunos deveria ser explicado o fato de que essa visão atende propósitos simplificadores no ensino-aprendizagem das línguas e, ao mesmo tempo, propósitos redutores. Ou seja, por um lado, essa visão abriga uma proposta de ensino para a qual torna-se mais “fácil”, didaticamente, excluir/selecionar elementos das pluralidades para torná-las corpos – linguísticos e culturais – homogêneos. Em termos de ensino, é mais “fluido” ensinar o homogêneo do que variadas normatividades linguístico-culturais, mesmo que a homogeneidade não reflita as línguas em suas “práticas sociais”.

We need to be ever vigilant regarding language ideologies. Perhaps the challenges and dangers noted above are even more pervasive when the content areas of policy and curricula pertain to language. An implicit theory or philosophy of language aligned with a curricular document—its prescriptive and timeless objectification as a thing-in-itself, for example—may serve to undermine any claims or aspirations that the document contains regarding diversity and democratic participation. This may indeed be the intention of policy makers. The (un)stated treatment of language in the document thus becomes a mirror for much larger issues related to citizenship and governance: i.e., as conformity/obedience to a timeless, hierarchical order, or as a work-in-progress requiring the equitable collaboration of all social members. There are many illuminating things to be read between and behind the lines of documents such as the BNCC.

Por outro lado, essa visão linguístico-cultural dissemina uma forma de construir conhecimentos – ou uma perspectiva epistemológica – via linguagem, imbuída do espírito do estado-nação que prima pelo que é oficialmente padronizado, agregando as expectativas de uniformidade, convergência e universalidade, sendo todas essas categorias de uma visão de sociedade e de sujeito / identidade, nas quais as diversidades, as diferenças, as divergências não estariam previstas.

Dessas visões plurais – ou visões outras – é que emergiriam as atitudes ensejadas para a Educação Básica, conforme explicita a própria BNCC: “exercício da cidadania e de um projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”; “posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta”; “a empatia, o diálogo, o lidar com conflitos”, compreendendo-os como integrantes das diversidades, das diferenças e das convivências sociais que, por sua vez suscitam “cooperação, acolhimento, respeito a si, aos outros e aos direitos humanos”. As línguas e linguagens são campos privilegiados para o entendimento das construções identitárias e culturais dos variados “eus” e “outros” e como esses se relacionam em suas sociedades.

REFERÊNCIAS

- BATESON, G. *Mind and Nature: A Necessary Unity*. New York: Bantam New Age Books, 1979.
- BENESCH, S. *Emotions and English Language Teaching: Exploring Teachers' Emotion Labor*. New York: Routledge, 2017.
- BENESCH, S. Emotions and activism: English language teachers' emotion labor as responses to institutional power. *Critical Inquiry in Language Studies*, v.17, p. 26-41, 2020.
- BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular. A Educação é a Base*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CUMMINS, J. *Rethinking the Education of Multilingual Learners: a Critical Analysis of Theoretical Concepts*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2021.
- GARCIA, A.; LUKE, A.; SEGLEM, R. Looking at the Next 20 Years of Multiliteracies: a Discussion with Allan Luke. *Theory Into Practice*. Volume 57, 2018. Issue 1: Twenty Years of Multiliteracies: Moving from Theory to Social Change in Literacies and Beyond. Taylor & Francis online, p 72-78.
- JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MOR, W. *Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês*. Campinas: Ed. Pontes, 2018.
- JORDÃO, C. M. *Southern epistemologies, decolonization, English as a Lingua Franca: ingredients to an effective Applied Linguistics potion*. Waseda Working Papers in ELF, v. 8, p 33-52, 2019.
- KUMARAVADIVELU, B. Individual Identity, Cultural Globalization and Teaching English as an International Language: The case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; RENAN-DYA, W.; HU, G.; & McKay, S. (Eds.), *Teaching English as an International Language*. Abingdon: Routledge, 2012, p 9-27.
- KORZYBSKI, A. *Science and Sanity: An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics*. Brooklyn, NY: the International Non-Aristotelian Library Pub. Co., 1933.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds.), *Disinventing and Reconstituting Languages*. Bristol: Multilingual Matters, 2007, p 1-41.
- MILLER, E. R.; GKONOU, C. Emotions in Language Teacher Education and Practice. In: BARKHUIZEN, G. (Ed.), *Qualitative Research Topics in Language Teacher Education*. New York: Routledge, 2019, p 56-62.
- MONTE MOR, W.; MORGAN, B. Between Conformity and Critique. Developing 'Activism' and Active Citizenship: Dangerous Pedagogies? In: *Revista Interfaces*, v. 14, n. 2 (2014): Transnational literacies, 2014, p. 16-35.
Acesso: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/interfaces>
- MONTE MOR. Proposta Curricular. Língua Inglesa. In Secretaria de Educação de Santo André, DEJA, *Movimento de Orientação e Reorientação Curricular da EJA - Santo André. Volume II: O Processo de Construção Curricular*. Santo André: DEJA, 2016, p 92-103.
- RAJAGOPALAN, K. Cross-cultural competence and the new literacy: the indispensable need for critical thinking. *Revista da ANPOLL (ONLINE)*, v. 1, p. 119-127, 2019.

RAMANATHAN, V.; MORGAN, B. TESOL and Policy Enactments: Perspectives from Practice. *TESOL Quarterly*, v. 41, 447-463, 2007.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.XXX; MONTE MOR, W. (orgs) *Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil. Trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra - Parábola Editorial, 2018.

PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. da; FREITAS, C. C. de. (Org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/fjielp2gbjpf6h8/Praxiologias_pdf.pdf?dl=0. Acesso em: 22/04/2023.

SILVA, K. A.; PEREIRA, L. S. M. (Eds). *Contemporary Critical Studies In Linguistics: Festschrift For Kanavillil Rajagopalan*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

SOUZA, L. M. T. M. Educação Linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. de M.; KARACHI-FURLAN, C.J. (Org.). *Bate-papo com educadores linguísticos: letramento, formação docente e criticidade*. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, v. 1, p. 291-306.

SOUZA, L.M.T.M.; DUBOC, A.P.M. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. *Gragoatá*, Niterói, v.26, n.56, p. 876-911, 2021. <<https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51599>>