

QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PROPOSTAS DE LÍNGUA INGLESA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

ETHNIC-RACIAL ISSUES IN THE ENGLISH LANGUAGE PROPOSALS OF THE COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE

Joel de Jesus Juniorⁱ

Centro Universitário do Norte do Espírito Santo – CEUNES/UFES

Resumo: O presente artigo concentra-se nas propostas de Língua Inglesa da Base Nacional Comum Curricular, a fim de verificar a presença de questões étnico-raciais nas competências e habilidades desse componente curricular e, desta forma, propor reflexões para a formação dos estudantes em agentes críticos e reflexivos a partir dessa temática. A pesquisa utiliza a ferramenta *Localizar Texto* do software Adobe Reader para buscar as palavras relacionadas a questões étnico-raciais nas competências e habilidades de Língua Inglesa. Os resultados revelam que as questões étnico-raciais são tratadas de maneira neutra, indefinida e restritas a dois anos do Ensino Fundamental. O artigo parte das contribuições de Ribas (2018) sobre a Língua Inglesa na BNCC e apoia-se em Bakhtin (2004), Rajagopalan (2009) e Street (2014) para tratar do ensino de línguas sob a ótica social. Ferraz (2018), Celani (1999), Jordão (2004) norteiam o diálogo sobre a educação linguística em Língua Inglesa. Duboc (2012) e Apple (2002) dão subsídios para a reflexão sobre currículo. Souza Santos (2018), Hooks (2013) e Gomes (2011) amparam a discussão sobre as questões étnico-raciais.

Palavras-chave: BNCC. Língua Inglesa. Afrobrasileiros. Currículo.

Abstract: This article focuses on the English language proposals of the Common National Curriculum Base, in order to verify the presence of ethnic-racial issues in the competences and abilities of this curricular component and, in this way, propose reflections for the formation of students in critical agents and reflective from this theme. The research uses the Find Text tool in Adobe Reader software to search for words related to ethnic-racial issues in English Language skills and abilities. The results reveal that ethnic-racial issues are treated in a neutral, indefinite manner and restricted to two years of elementary school. The article builds on the contributions of Ribas (2018) about the English language at BNCC and is supported by Bakhtin (2004), Rajagopalan (2009) and Street (2014) to deal with language teaching from a social perspective. Ferraz (2018), Celani (1999), Jordão (2004) guide the dialogue on linguistic education in the English language. Duboc (2012) and Apple (2002) provide support for reflection on curriculum. Souza Santos (2018), Hooks (2013) and Gomes (2011) support the discussion on ethnic-racial issues.

Keywords: BNCC. English Language. Afro-Brazilians. Curriculum.

Introdução

A razão de concentrar nossos olhares nas propostas de Língua Inglesa da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) justifica-se pelo fato desse documento apontar exclusivamente a Língua Inglesa como componente de língua estrangeira a integrar as propostas curriculares por todo o território nacional. Tal proposição configurou essa língua como única e, portanto, obrigatória para os anos finais do Ensino Fundamental no Brasil a partir do ano de 2017. Uma das razões recorrentes para justificar a definição da Língua Inglesa como língua obrigatória é a crescente globalização que se verifica na contemporaneidade. Dessa forma, o texto que introduz as propostas de Língua Inglesa no documento afirma que o aprendizado da língua “propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado [...]” (BRASIL, 2018, p. 241).

Em um estudo realizado pelo *British Council* do Brasil em 2019, o diretor- presidente da instituição, Martin Dowle, afirma que a legitimação da Língua Inglesa como componente obrigatório na educação brasileira “é um reconhecimento do país para o alcance de uma economia de classe mundial capaz de negociar internacionalmente” (BRASIL, 2019, p. 8).

Em sua apresentação, a Base Nacional Comum Curricular define o conceito de língua franca como a concepção de língua, da qual os demais documentos curriculares em todo o país devem se apropriar para organizarem as propostas de ensino de Língua Inglesa. Conforme o texto,

[...] 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 e britânicos.

Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da Língua Inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2018, p. 242).

Nesse sentido, as orientações da BNCC assumem tal concepção de língua, pois ela prioriza a função social e política da Língua Inglesa com vistas a conferir a aprendizagem dessa língua ao caráter de educação linguística, ou seja, uma educação que lança mão da perspectiva crítica no sentido de, como propôs Ferraz (2018), desconfiar ou simplesmente confrontar a verdade, romper paradigmas e (re)construir sentidos. Em outras palavras, a intenção é que não se verifique um ensino da língua e sim uma educação por meio dela onde, o estudante, no momento em que compreende os aspectos linguísticos, realiza o exercício de analisar as questões sobre o mundo, desconfiar de discursos realizados acerca delas, refletir sobre as mesmas, construir sentidos a partir desse processo e, possivelmente, provocar transformações.

Considerando, portanto, que a BNCC afirma priorizar os aspectos sociais e políticos da Língua Inglesa, admitindo as suas multiplicidades e variações que garantem ao estudo dessa língua o reconhecimento e respeito às diferenças de práticas de linguagem, o presente artigo se debruça sobre a seção do componente curricular Língua Inglesa no referido documento, a fim de verificar como as propostas da língua dialogam com as questões étnico-raciais entendendo-as como uma das questões que merecem destaque no viés crítico na educação por meio das línguas. Além disso, trazer questões étnico-raciais para o debate nas aulas torna-se emergente visto a crescente repercussão de movimentos a favor da diversidade dos sujeitos que vêm sofrendo subtração ou mesmo negação de direitos constantemente. De acordo com Sousa Santos (2018, p. 526) “esse sofrimento teve e continua a ter destinatários sociais específicos - trabalhadores, mulheres, minorias (e por vezes maiorias) étnicas, raciais e sexuais [...]”.

A pesquisa do presente artigo, por sua vez, foca apenas nos destinatários étnico-raciais, concebendo o termo raça e étnico no “sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos” (BRASIL, 2006, p. 234). Portanto, busca-se discorrer como as propostas de Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular abrem espaço para discussão efetiva sobre o referido tema.

Dadas as considerações sobre a BNCC a partir dos apontamentos feitos por Ribas (2018), o artigo apresenta os percursos metodológicos tomados para a realização da pesquisa bem como seus resultados. Prosseguindo o diálogo sobre os estudos da língua, Bakhtin, 2004; Rajagopalan, 2009; Street, 2014 norteiam a discussão acerca da educação linguística pela Língua Inglesa, o diálogo propõe interlocuções com Ferraz (2018), Celani (1999),

Jordão (2004). Por fim, as reflexões acerca da noção de currículo são feitas apoiadas em Duboc (2012) e Apple (2002) alinhados às contribuições de Souza e Santos (2018), Hooks (2013) e Gomes (2011) que oferecem subsídios teóricos para que as questões étnico-raciais tomem forma no texto que defende a construção de um currículo que erradique todas as formas de racismo que possam emergir no cenário escolar com vistas ao combate dessa prática em demais espaços da sociedade.

1 Metodologia

Em consonância com a Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) passa a estabelecer o ensino de Língua Inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Desta forma, as propostas para os anos finais do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular estão organizadas em Áreas de Conhecimentos compostas pelos componentes curriculares. Cada componente curricular apresenta objetos de conhecimento que dispõem habilidades a fim de “garantir o desenvolvimento de competências específicas [...]” (BRASIL, 2018, p. 28). Nesse contexto, podemos afirmar que o componente curricular Língua Inglesa apresenta “conceitos, conteúdos ou processos” que a BNCC chama de objetos de conhecimentos e a partir deles, os estudantes devem desenvolver habilidades que levem a competências específicas tais como “identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural [...]” ou “comunicar-se na Língua Inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais [...]” (BRASIL, 2018, p. 246).

Considerando as afirmações anteriores e o objetivo do presente trabalho de verificar as questões étnico-raciais nas competências específicas e nas habilidades de Língua Inglesa da BNCC, entende-se como competências, conforme Ribas (2018, p. 1798), “a construção social baseada em interação entre os aprendizes para a negociação e construção de conhecimento”. A autora prossegue discorrendo sobre as habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento de Língua Inglesa na BNCC, apontando que, embora as orientações se apresentem de maneira um tanto confusa no documento, verificam-se como tentativa de considerar o trabalho com gêneros discursivos e práticas de linguagens.

Nesse percurso, o presente estudo pesquisou na Base Nacional, palavras que conduzem ao contexto de cunho étnico-racial presentes nas habilidades e competências da

seção de Língua Inglesa. Para tanto foi utilizada a ferramenta *Localizar Texto* do software *Adobe Reader*. Assim, conforme os conceitos apresentados anteriormente junto a Brasil (2006) foram utilizadas as palavras *étnico-racial*, *raça* e *etnia*.

Com o objetivo de ampliar a busca e possivelmente identificar mais propostas que abarcassem a questão de interesse na pesquisa, foram utilizadas as palavras *povos* e *cultura*. A palavra povos é repetida inúmeras vezes em Brasil (2006) como em “As famílias desfeitas no período escravista deram lugar a outras famílias que uniam *povos* de regiões diferentes da África” (BRASIL, 2006, p. 43), desta forma esse documento confere ao termo, a ideia de reunião de pessoas pertencentes a um grupo em comum e nesse sentido, a palavra em questão pode nos remeter às questões étnico-raciais, objetivo desta pesquisa.

A palavra cultura foi utilizada por remeter-se à noção de atividades comuns a um povo, conforme assevera Eagleton (2005, p. 49), o significado antropológico da palavra cultura carrega o valor de inúmeras atividades que identificam os sujeitos que vão desde “cortes de cabelo e hábitos de bebida à forma como devemos dirigir-nos ao primo em segundo grau do nosso cônjuge [...]”. Dessa forma, a palavra em questão foi utilizada a fim de encontrar propostas de discussão sobre práticas cotidianas que envolvessem a cultura brasileira e nesse caso, as culturas do povo negro.

Após a verificação no documento, na seção seguinte, a pesquisa dedica-se a apresentar os resultados da busca realizada pelos descritores apontados anteriormente e, a partir dos mesmos, tecer reflexões sobre a Língua Inglesa na BNCC e as relações étnico-raciais.

2 Exposição dos resultados

Ao iniciar a busca pelo descritor *étnico-racial*, a ferramenta utilizada pela pesquisa não encontrou nenhuma resposta e, o mesmo resultado se verificou para os descritores *raça* e *etnia* na seção de Língua Inglesa da Base Nacional Comum Curricular. A busca pela palavra *povos* gerou 5 (cinco) resultados no texto de apresentação, onde 1 (uma) das menções dessa palavra faz referência à concepção de Língua Inglesa como língua franca e seu papel nas “relações pessoas e povos” (BRASIL, 2018, p. 245) e as 4 menções restantes se repetem na descrição do Eixo Dimensão Intercultural, como mostra a Figura 1, onde a palavra não especifica a que tipo de raça ou etnia dos povos se refere.

A palavra *cultura* na seção de Língua Inglesa da BNCC aparece com veemência no documento, sobretudo em seu texto introdutório, para ressaltar perspectiva de educação linguística que o documento vislumbra e nesse contexto sugere e as implicações de “rever as relações entre língua, território e cultura” (BRASIL, 2018, p. 241), além de retomar o conceito de língua franca que considera as diferentes nuances de “repertórios linguísticos e culturais”. Ademais, o conceito de Multiletramentos mencionado no texto reforça a questão cultural prevista para as aulas de Língua Inglesa devido ao reconhecimento da variedade de formas de produzir sentido que é impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais.

Nesse contexto foram verificadas 4 menções da palavra *cultura* e dentre as 6 competências que o documento aponta como competências específicas, torna-se relevante destacar a competência 6 que propõe “Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na Língua Inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais” (BRASIL, 2018, p. 246).

Nas propostas de habilidades para cada ano do Ensino Fundamental, a palavra *cultura* e suas variações transitam por algumas orientações verificadas no 8º e 9º ano, como mostram as figuras 2 e 3 respectivamente.

Figura 1: Eixo Dimensão Intercultural 6º ano

EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes da língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.	
A língua inglesa no mundo	A língua inglesa como língua global na sociedade contemporânea
Comunicação Intercultural	Variação Linguística

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular - Língua Inglesa

Figura 2: Habilidades do 8º ano

(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.
(EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.
(EF08LI20) Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular - Língua Inglesa

Figura 3: Habilidades do 9º ano

(EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.
(EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.
(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular - Língua Inglesa

3 Discussão das questões étnico-raciais nos eixos de Língua Inglesa da BNCC

De acordo com os resultados apresentados, compreende-se que as competências e habilidades nas propostas de Língua Inglesa da BNCC não apresentam questões de cunho étnico-racial evidentes ficando a cargo do eixo Dimensão Intercultural apenas, a responsabilidade de propor tal discussão sem integrá-lo a outros eixos que, por sua vez, não apontam nenhuma menção sobre o tema. Com Ribas (2018), o presente artigo corrobora a ideia de não compartimentalizar as habilidades linguísticas (leitura, escrita, oralidade/escuta), pois todos os textos são multimodais e todos os seus elementos devem ser considerados em conjunto sejam eles visuais, linguísticos, auditivos, espaciais ou gestuais.

Considerando esse raciocínio, compreende-se que os aspectos da língua dialogam entre si, de maneira que uma questão levantada em um eixo percorrerá também pelos demais. Em outras palavras, as questões étnico-raciais discutidas no eixo escrita, por exemplo, deverá ser tratada também nos eixos oralidade, leitura e assim por diante. Nesse contexto, o presente artigo aponta caminhos para que essa temática seja considerada nos currículos de acordo com cada eixo da Base.

No que diz respeito à oralidade em Língua Inglesa, é possível enxergar caminhos profícuos para a discussão de questões étnico-raciais na perspectiva da valorização do povo negro. Ao propor o conhecimento sobre um novo vocabulário, torna-se pertinente destacar que a língua foi um aspecto identitário tirado do povo negro em sua constituição enquanto povo pertencente a uma etnia específica. Hooks (2013, p. 225) contextualiza o processo de imposição da Língua Inglesa ao povo negro africano escravizado por meio de um verso do poema de Adrienne Rich, “Os incêndios de papel em vez de crianças”, onde a autora diz: “Está é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você”.

Ao longo do seu trabalho, Hooks (2013) propõe a reflexão sobre todo o processo de tortura que o povo negro escravizado nos Estados Unidos sofreu durante a construção desse país. Dentre diversas torturas como açoites e o exílio de sua terra de origem, verifica-se toda a perda da identidade linguística a qual esse povo foi submetido. Nesse contexto, foram obrigados a usar a mesma língua daqueles que os oprimia para se comunicar no novo mundo. Contudo, a autora reforça que

aprender a falar a língua estrangeira foi um modo pelo qual os africanos escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação. De posse de uma língua comum, os negros puderam encontrar de novo um modo para construir a comunidade e um meio para criar solidariedade política necessária para resistir (HOOKS, 2013, p. 226).

Em seu livro, Hooks (2013) ainda aponta que, embora os africanos escravizados tenham adquirido a língua do opressor, eles a adquiriram resistindo às formas cultas ou formais. Nesse sentido, o inglês “errado” que saía de suas bocas tornou-se uma forma de protesto àquela imposição. Isso quer dizer que o povo negro escravizado ressignificou a língua do opressor e criou o que a autora chama de contralíngua, um sistema único que lhes garantia uma identidade.

Voltando o nosso olhar para o contexto histórico da Língua Inglesa trazido ao longo

do texto, encontramos o termo ora com letra minúscula, ora com letra maúscula, sugiro padronizar o termo Ensino Fundamental. Hooks (2013), a educação linguística em Língua Inglesa ganha força, visto que seu conceito de crítico busca romper com um processo tradicional do ensino da língua pautado em estudo de estruturas gramaticais e aquisição de um vocabulário descontextualizado com a realidade dos sujeitos em aprendizagem. Questionar esse método tradicional de ensino de línguas ganha mais força considerando o recorte histórico apresentado anteriormente. Ora, se há um desdobramento histórico da Língua Inglesa, provavelmente essas raízes se espalharam e deram origens a outras árvores e estas, por sua vez, dão frutos até os dias de hoje.

Diante disso, Rajagopalan (2009, p. 103) afirma que a “ideologia da língua padrão continua a ser introduzida, porém desta vez pela porta dos fundos”¹. Através da Língua Inglesa, e valendo-se do destaque que ela ocupa no mundo, percebe-se a chance de analisar como os discursos sobre determinados fatos locais ou globais são conduzidos em diferentes partes do mundo a respeito da cultura afrodescendente. Desta forma, em uma aula pelo viés do Eixo Dimensão Intercultural (não exclusivamente), por exemplo, torna-se possível aos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, compreender a si mesmos e a sua cultura a partir do momento em que se traça um paralelo com a cultura do povo negro, a qual merece destaque, pois ainda se verifica na contemporaneidade a necessidade de combater contextos racistas. Ecoando Celani (1999, p. 32):

Aulas de Língua Inglesa podem aumentar o conhecimento de mundo dos estudantes, dando a eles noção sobre como as questões sociais são negociadas a nível global, estabelecendo comparações a fim de compreender como problemas específicos são negociados no Brasil²

As asserções de Celani (1999) conduzem ao entendimento do caráter social que o ensino de Língua Inglesa carrega e que considerá-la como um componente curricular voltado à mera prática de análises gramaticais significa ir na contramão da realidade atual.

As aulas de Língua Inglesa, por meio da Leitura e Escrita, evocam a ideia de letramento ideológico proposto por Street (2014). Essa visão reconhece que as práticas de leitura e escrita estão intimamente as relacionadas às culturas e ideologias de um povo e por

¹[...] so the standard language ideology is sneaked in, only this time through the back door” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 103, tradução nossa).

²English language class can improve the learner’s knowledge of the world, giving them access to how social questions are dealt with at global level, and establishing a comparison with how specific problems are dealt with in Brazil (CELANI, 1999, p. 32, tradução nossa).

isso é importante que planejadores de políticas e os discursos públicos sobre letramentos levem em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções; que rejeitem a “crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento; e que lance o foco sobre o caráter ideológico específico aos contextos dos diferentes letramentos” (STREET, 2014, p. 41).

Dessa forma, considerar a Leitura e a Escrita em Língua Inglesa significa considerar que há escritores negros, bem como relatos da história contados pelos negros, biografias de pessoas negras, além de contos advindos de línguas originárias de tribos africanas. A partir dessas reflexões salienta-se que as questões étnico-raciais podem ser concebidas em todas as orientações e propostas no documento curricular ainda que a discussão não esteja evidentemente demarcada nas propostas. Sob essa ótica compreende-se que as aulas de línguas devem estar para além da sinalidade e, portanto, devem acolher as intenções com as quais as palavras são engendradas na realidade em que se vive.

Bakhtin e Volochinov (2004, p. 95) asseveram que “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial” e, nessas condições, torna-se relevante atrelar seu estudo àquilo que se vive cotidianamente de maneira a perceber que a língua é constituinte do sujeito em sua relação consigo e com o mundo. Acolhendo as contribuições dos autores anteriormente citados, podemos destacar: “A língua no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 96), em outras palavras, por meio do estudo da língua, a Língua Inglesa por exemplo, são propostas reflexões sobre o social, que por sua vez, é permeado por vidas nas suas diversidades étnico-raciais dentre outras.

Vale ressaltar que essa perspectiva de educação pela Língua Inglesa é aquela nutrida com a identidade de cada sujeito que a toma desatrelada a intenções que servem aos interesses neoliberais e, principalmente, livre de padrões impostados por imperialismos hegemônicos para que não haja espaço para Jordão (2004, p. 8)

[...] preciosismos de pronúncia, intonação, homogeneização de variedades nacional ou correção gramatical: o papel principal da educação pelas línguas é a oportunidade de confrontar-se com procedimentos interpretativos que nos permitam construir um novo *habitus* a cada confronto com as possibilidades interpretativas variadas.

Em suma, as aulas de Língua Inglesa estariam dispostas à transformação dos sujeitos de aprendizagens provocando-os a confrontar, por meio da e sobre a própria língua, questões

que vão desde a sua inserção até a maneira como essa língua, os discursos por meio dela e da língua materna negociam sentidos no contexto local. Nesse sentido, verifica-se possibilidades de refletir sobre o porquê em alguns países da África, a língua oficial é originária de outro continente, enquanto línguas nascidas no próprio solo africano são consideradas apenas como dialetos.

Balizada nessa reflexão, a próxima seção propõe reflexões sobre currículo e como esse documento norteador pode contribuir com a erradicação de práticas racistas no contexto escolar.

4 Novas perspectivas para o currículo

Ao discorrer sobre currículo, Apple (2002) lembra que esse documento é proveniente de debates, conflitos e discussões políticas, culturais e econômicas que resultam em propostas selecionadas por sujeitos, os quais possuem um interesse determinado em cada uma dessas esferas. Nesse sentido, os participantes da construção do currículo tendem a moldar as propostas do documento de acordo com os valores que orientam suas ações. Embora o objetivo seja um bem em comum, a construção de um currículo não deve ser feita de forma homogênea, mas sim de maneira a “reconhecer as próprias raízes na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. Conseqüentemente, ele não homogeneizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais, tampouco homogeneizará os alunos.” (APPLE, 2002, p. 76).

Diversidades como questões étnico-raciais podem aparecer de maneira imperceptível ou mesmo não aparecer nos currículos e, dessa forma, tendem a adentrar cada vez menos nos diálogos escolares. Frente a esse fato, Duboc (2012, p. 94) sugere o exercício da prática que chamou de “atitude nas brechas”, ou seja, buscar brechas nas propostas enrijecidas no documento curricular e se apropriar delas para considerar as situações que emergem no contexto real como elementos efetivos do processo de ensino-aprendizagem.

Brasil (2006) propõe práticas para a educação pelas línguas, como por exemplo, o estudo da influência das palavras africanas nas línguas portuguesa e inglesa, bem como a análise do termo negro e *black* utilizados para referir-se a pessoas negras. Para além de línguas, o referido documento aponta reflexões sobre linguagens, entendidas como “prática social ocorre em determinados contextos e em determinadas situações” (BRASIL, 2006, p.

113). Nesse sentido encontramos, dentre outras linguagens, a dança e a música utilizadas como meios para deflagrar as desigualdades sociais e demais injustiças raciais, além de anunciar o lugar que ocupam os negros e pobres no país demarcando-os histórica e politicamente.

Os apontamentos feitos anteriormente reforçam a necessidade de considerar nos currículos, propostas que dialoguem com as questões que visibilizem o povo negro, pois atitudes contrárias podem caracterizar um movimento intencional de perpetuar a prática racista e segregadora nos espaços escolares. Não obstante, ainda que haja um currículo antirracista somado a políticas públicas que potencializem o combate ao preconceito racial, a luta continua sendo árdua. De acordo com Gomes (2011, p. 116):

dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, dos gestores e dos educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda carecem de enraizamento. A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc.

Conforme pontuado anteriormente, orientações e práticas inclusivas referentes ao combate do racismo e preconceito estão disponíveis aos docentes de língua estrangeira e demais profissionais da educação e, conseqüentemente, aos discentes. No entanto, para que essas ações percorram de fato esse caminho é necessário que elas não existam de maneira subjacente nas propostas curriculares e tornem visíveis os aspectos culturais e históricos dos sujeitos da raça negra que compõem o espaço escolar. Garantidas como propostas curriculares do cotidiano, essas questões passam a se tornar orgânicas de maneira que os sujeitos de aprendizagem negros e negras possam se sentir parte da composição dos espaços que constituem a sociedade.

Considerações finais

Tendo em vista os percalços entre as considerações de questões étnico-raciais nas competências e habilidades na Base Nacional Comum Curricular, compreende-se a necessidade de ir além das proposições postas de maneira comum, generalizada e com questões críticas escamoteadas. Tais questões necessitam ter visibilidade e notoriedade no

documento curricular ressaltando a cultura do povo negro no Brasil em busca da erradicação de práticas racistas no contexto escolar.

Diante dessa invisibilidade é preciso encontrar brechas nos documentos curriculares para considerar a reflexão sobre esse tema nas aulas e garantir que essa notoriedade não se restrinja apenas a nível de texto e sim transformem-se em práticas basilares no cotidiano escolar.

No entanto, ainda que essa atuação nas brechas se faça necessária, o objetivo maior é que as questões que envolvem a cultura e história do povo negro sejam partes integradoras dos currículos e atividades escolares para um desenvolvimento de relações mais justas e fortuitas na troca de experiências ontológicas e epistemológicas. Torna-se importante compreender que ignorar as questões sobre a diversidade entre os povos ou fortalecer discursos e práticas que segregam essa diversidade geram conflitos dos quais tragédias e retrocessos.

Cabe ressaltar que os esforços para a construção de um currículo antirracista deve ser considerado como um ponto de partida e que a garantia das práticas de combate ao racismo na escola deve acontecer por meio determinações legais e pelo reconhecimento da dívida da sociedade com o povo negro.

Portanto, ressalta-se a importância de tratar o repertório epistemológico, cultural e histórico do povo negro de maneira diferente do que se viveu até os dias de hoje. Nesse sentido, ter a noção da língua como prática sóciointerativa entre os sujeitos e que os sentidos passam a ser construídos a partir dessa interlocução, fazem da educação por meio das línguas (maternas ou estrangeiras) caminho para a reflexão sobre como as palavras podem ecoar racismos e, desta forma, ressignificá-las. Além disso, é importante salientar que as linguagens, nas suas variadas formas, podem se tornar ferramentas eficazes de combate de racismo e preconceito. A Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular se apresenta em eixos que possuem elos entre si e precisam ser considerados de maneira integrada pelas propostas curriculares, professores e demais agentes do processo educativo, de forma que esse componente se converta em uma corrente de diálogos dispostos a serem considerados transdisciplinarmente com os demais componentes na Base, os quais também têm a responsabilidade de dialogar sobre as questões discorridas neste artigo.

Referências

APPLE, M. A. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. M; SILVA, T. T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 373.

BRASIL, British Council. *Políticas Públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira*. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/escolas/politicas-publicas-ensino-ingles>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinarity in the teaching of English as a foreign language. In: GRIGOLETTO, M; CARMAGNANI, A.M.G (Orgs.). *Inglês como língua estrangeira: Identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 29-3.

COPE, B; KALANTZIS M; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Trad. de Petrilson Pinheiro. Campinas: Unicamp, 2020.

DUBOC, A. P. M. *Letramentos Críticos na Brechas da Formação de Professores de Inglês*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

FERRAZ, D. M. Os Sentidos de “crítico” na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais. In: FURLAN, C. J. K; FERRAZ, D. M. *Educação Linguística em línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2018, p. 33-61.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* – v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/19971/11602>. Acesso em: 20 ago.2021.

HOOKS, B. *Ensinando a Transgredir: A educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Pontes, 2013.

JORDÃO, C. M. A Língua Inglesa como “commodity”: Direito ou obrogação de todos? *VIII Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra. Setembro de 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/incricao/pdf/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

RAJAGOPALAN, K. The identity of the World English. In: GONÇALVES, G. R. et al. *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 97-108.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Língua Inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do Letramento Crítico. *Revista Domínio de Linguagem*, vol. 12, n. 3, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40608>. Acesso em 04 ago. 2021.

SOUZA SANTOS, B. *Construindo epistemologias do Sul: Antologia Essencial*. Buenos Aires: Clacso, 2018.

ⁱ Mestrando em Ensino na Educação Básica – CEUNES/UFES – Centro Universitário do Norte do Espírito Santo/Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: jotajotajunior3@gmail.com
Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/2774420602501965>
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9145-4953>