



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE-UERN
CAMPUS AVANÇADO DE PATU - CAP
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNACULAS - DLV
CURSO DE LETRAS COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS
RESPECTIVAS LITERATURAS**

THÁLYA KAMILA MOURA ALVES

**REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR: UMA ANÁLISE
DAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM) NO COMPONENTE DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

**PATU
2024**

THÁLYA KAMILLA MOURA ALVES

**REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR: UMA ANÁLISE
DAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM) NO COMPONENTE DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado de Patu – CAP, Departamento de Letras, como requisito para obtenção de título de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas.

Orientador (a): Dr^a Aline Almeida Inhoti

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio

A474r Alves, Thálya Kamilla Moura
REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO
POTIGUAR: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE
LÍNGUA (GEM) NO COMPONENTE DE LÍNGUA
PORTUGUESA. / Thálya Kamilla Moura Alves. - Patu,
2024.
45p.

Orientador(a): Profa. Dra. Aline Almeida Inhoti.
Monografia (Graduação em Letras (Habilitação em
Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas)).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Concepções de Língua e Linguagem. 2.
Colonialidade do saber. 3. Colonialidade do Poder. 4.
Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar. 5. Língua
Portuguesa. I. Inhoti, Aline Almeida. II. Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

Grande do Norte.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

THÁLYA KAMILLA MOURA ALVES

**REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR: UMA ANÁLISE
DAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA (GEM) NO COMPONENTE DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado de Patu – CAP, Departamento de Letras, como requisito para obtenção de título de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas.

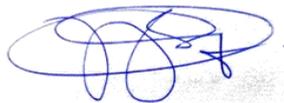
Orientador (a): Dr^a Aline Almeida Inhoti

Aprovado em: 22/02/2024

Banca examinadora:

Aline Almeida Inhoti

Prof^a. Dra. Aline Almeida Inhoti
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Prof. Dr. Jefferson Gustavo dos Santos Campos
Universidade Federal de Rondônia

Keila Lairiny Câmara Xavier

Prof^a. Me^a Keila Lairiny Câmara Xavier
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

A Deus, meus pais, meu noivo e minha filha. Obrigada por fazerem parte da minha vida!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sempre me ouvir e acalmar meu coração nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais Cláudio e Terezinha, e meu irmão Matheus, por sempre me apoiarem nas minhas decisões, em especial a minha mãe, que muitas vezes deixou de trabalhar para cuidar da minha filha durante a escrita da monografia.

Ao meu noivo e companheiro de vida Glauco, que sempre puxou a minha orelha, me motivando e me mostrando que eu era capaz.

À minha filha, Maria Helena, meu combustível diário, minha motivação e inspiração para crescer profissionalmente e ser alguém melhor.

À minha orientadora e amiga, Dr^a Aline Inhoti, sempre calma e paciente, ajudando e orientando durante a minha escrita.

Às minhas amigas de caminhada, Géssica Alves, Danielle Silva, que tornaram nossas manhãs mais leves e divertidas. Em especial a Júlia Araújo, minha dupla de faculdade, que aguentou minhas loucuras todos os dias nas nossas chamadas de vídeo.

À minha banca examinadora, Prof. Dr. Jefferson Gustavo dos Santos Campos e Prof^a. Me^a Keila Lairiny Câmara Xavier, por contribuírem com o meu trabalho e realização desse sonho.

“Não basta saber ler que "Eva viu a uva". É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (Freire, 2001).

RESUMO

O presente trabalho tem como tema as concepções de língua(gem) no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar. Fundamentamo-nos teoricamente em Quijano (2005), Mignolo (2008, 2017a, 2017b) e Ferreira; Matos (2021), para compreendermos a colonialidade do saber e poder e em Bakhtin/Volochinov (2006) e Perfeito (2007), para discutirmos as concepções de língua e linguagem. O objetivo geral da pesquisa é analisar as concepções de língua(gem) no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, especificamente no componente de Língua Portuguesa. O interesse por esta temática justifica-se pela intenção de discutir as concepções de língua(gem) sob uma ótica decolonial, ou seja, interessa-nos os efeitos da colonialidade nos campos do saber e poder, voltados para a linguagem, para a educação e o Referencial analisado. Apresentamos os seguintes objetivos específicos: Compreender as condições sócio-históricas de produção do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar; Investigar movimentos de manutenção e resistência à colonialidade no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar; Discutir sobre as concepções de língua(gem) na área de linguagem no componente de Língua Portuguesa. Metodologicamente, a pesquisa tem natureza qualitativa (Triviños, 1987) e documental (Lakatos, 2015). No que se refere à análise, o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, circunstanciado pelo momento histórico-cultural de sua produção, movimenta-se ora para a manutenção à colonialidade, principalmente ao sustentar, em alguns momentos, a língua(gem) como instrumento de comunicação ora movimenta-se para a resistência à colonialidade, ao evidenciar saberes contra hegemônicos como constituintes da cultura e identidade local, associado à concepção de língua(gem) como interação social. Como principais resultados, o documento produz efeitos contraditórios em sua constituição, uma vez que se define, textualmente, na concepção de língua(gem) enquanto interação social, mas, em sua organização e disposição temática no componente de língua portuguesa, esbarra-se com a segunda concepção de língua(gem), o que nos revela tensionamentos no terreno da linguagem.

Palavras-chave: Concepções de Língua e Linguagem; Colonialidade do saber; Colonialidade do Poder; Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The present study focuses on the conceptions of language in the Curricular Reference for High School in Rio Grande do Norte. Theoretical foundations are based on Quijano (2005), Mignolo (2008, 2017a, 2017b), and Ferreira; Matos (2021) to comprehend the coloniality of knowledge and power, and on Bakhtin/Volochinov (2006) and Perfeito (2007) to discuss language conceptions. The general objective of the research is to analyze the conceptions of language in the Curricular Reference for High School in Rio Grande do Norte, specifically in the Portuguese Language component. The interest in this theme is justified by the intention to discuss language conceptions from a decolonial perspective, meaning we are interested in the effects of coloniality in the fields of knowledge and power, focusing on language, education, and the analyzed Reference. We present the following specific objectives: to comprehend the socio-historical conditions of production of the Curricular Reference for High School in Rio Grande do Norte; to investigate movements of maintenance and resistance to coloniality in the Curricular Reference for High School in Rio Grande do Norte; to discuss language conceptions in the language area within the Portuguese Language component. Methodologically, the research is qualitative (Triviños, 1987) and documentary (Lakatos, 2015). Regarding the analysis, the Curricular Reference for High School in Rio Grande do Norte, contextualized by its historical-cultural moment of production, oscillates between maintenance of coloniality, mainly by upholding, at times, language as a communication tool, and resistance to coloniality, by highlighting counter-hegemonic knowledge as constituents of local culture and identity, associated with the conception of language as social interaction. As main results, the document generates contradictory effects in its constitution, as it defines itself textually in the conception of language as social interaction, but in its organization and thematic disposition within the Portuguese language component, it encounters the second conception of language, revealing tensions in the linguistic domain.

Keywords: Language and Linguistic Conceptions; Coloniality of knowledge; Coloniality of Power; Curricular Reference for High School in Rio Grande do Norte; Portuguese Language.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. COLONIALIDADE DO PODER E DO SABER E AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM	15
2.1 COLONIALIDADE DO PODER E DO SABER: SEUS EFEITOS NA ESTRUTURA DA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	15
2.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM.....	22
3. REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM	30
3.1 REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR	30
3.2 REFERENCIAL CURRICULAR POTIGUAR: UMA ANÁLISE NO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	34
4. CONCLUSÃO	41
5. REFERÊNCIAS.....	44

1. INTRODUÇÃO

Ao falarmos em língua e linguagem, nosso pensamento já relaciona ao ensino de Língua Portuguesa, subdividida em fala, escrita, leitura e interpretação. Conceitos de “certo e errado” na língua são presentes nos pensamentos mais tradicionais até os mais contemporâneos sobre a linguagem. Assim, é possível perceber que estas crenças estão interligadas ao que se concebe sobre a linguagem, neste sentido, as concepções de língua(gem) nos mostram como pensamentos sobre a linguagem, ainda a concebem de forma individualizada, efetivada nos atos de fala e escrita, relacionando o pensamento com a fala e a escrita. Teoricamente, essas concepções de língua(gem) estão relacionadas à Língua Portuguesa e presentes nas práticas pedagógicas, nos documentos oficiais, nos planos de aula etc., nas interações sociais diversas.

Nessa ótica, é importante relacionarmos essa discussão, com o processo de aculturação, imposto pelos portugueses, isso aconteceu, já que os colonizadores se apropriaram das nossas terras, escravizou o nosso povo, roubou as riquezas das nossas terras, governou por muitos anos e ainda impôs o uso de sua língua. Essa imposição da língua portuguesa no Brasil se deu violentamente com a colonização europeia. A língua falada e escrita pelos brancos (europeus) que aqui chegaram, instituiu-se com normas e regras, apagando os que aqui já estavam, assim surgindo a Língua Portuguesa.

Para as discussões dessa análise, apresentaremos as concepções de linguagem que estarão firmadas nas concepções de Bakhtin/Volochinov (2006) e Perfeito (2007), que apresentam três concepções, a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação. Como também, as contribuições de Travaglia (1996) e Geraldi (1984), alicerçando as concepções com seus estudos.

A pesquisa desta monografia colabora com os estudos relacionados à colonialidade do poder e saber, como também as concepções de linguagem, relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, um tema de grande importância e conhecimento para todos, sobretudo, para aqueles que fazem parte da Educação Básica. Com isso, vamos analisar, em sua problemática, um olhar voltado para a

colonialidade dentro do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, suas concepções de língua e linguagem no componente de Língua Portuguesa.

Assim, o estudo apresenta como tema o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar: Uma análise das concepções de língua(gem) no componente de Língua Portuguesa. Diante disso, essa pesquisa parte dos seguintes questionamentos, como: a) Quais as condições sócio-históricas de produção do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar? B) Há movimentos de manutenção e resistência à colonialidade no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar? C) Quais concepções de língua(gem) estão presentes na área da linguagem no componente de Língua Portuguesa?

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar as concepções de língua(gem) no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, componente de Língua Portuguesa. E os objetivos específicos são: 1. Compreender as condições sócio-históricas de produção do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar; 2. Investigar movimentos de manutenção e resistência à colonialidade no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar; 3. Discutir sobre as concepções de língua(gem) na área de linguagem no componente de Língua Portuguesa.

Dessa forma, a pesquisa surgiu particularmente, na intenção de discutir sobre os efeitos da colonialidade na linguagem, agenciados nos campos do saber e poder, o que condiciona as imposições sobre a língua desde a colonização. Neste sentido, os colonizados, a partir da violência de seus corpos, estão projetados a uma posição de subordinação. Como também, debater sobre a resistência à colonialidade no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar e suas concepções de língua(gem).

À vista disso, o seguinte estudo tem como expectativa auxiliar futuros pesquisadores e profissionais da educação acerca da problemática proposta, como também proporcionar à sociedade uma visão mais crítica sobre o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, que será analisado. Portanto, este trabalho torna-se relevante, pois visa em seu caráter, contribuir cientificamente para novos estudos.

Essa pesquisa tem como *corpus*¹ o Referencial Curricular do Ensino Médio potiguar, este referencial foi criado com o intuito de ajudar e orientar os profissionais

¹ A palavra *corpus* é de origem latina, e significa corpo; no contexto acadêmico, *corpus* é o conjunto de documentos sobre determinado tema. Na perspectiva de uma monografia, o *corpus* da pesquisa é

de educação, sendo elaborado em todos os estados do Brasil, como também, explorar a diversidade de cada região. Alguns documentos como a BNCC² e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), foram suporte para a sua descrição, visto que o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar diz:

A construção do documento curricular para Educação Básica no RN para as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, é fruto de um trabalho colaborativo, que envolveu articuladores dos diversos segmentos das redes estadual, municipais e privada e os Conselhos Estadual e Municipais de Educação, entre outros colaboradores. (Rio Grande do Norte, 2021, p.08).

Para tal construção e elaboração do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, foi necessária a elaboração de seminários, de forma democrática com participação de profissionais da educação, como também da sociedade, que exerceu um papel fundamental nessa elaboração.

A metodologia desta pesquisa é de uma abordagem documental, uma vez que os “documentos de fonte primária são aqueles de primeira mão, provenientes dos próprios órgãos que realizam as observações. Englobam todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica” (Lakatos, 2015, p. 43), cujo objetivo é selecionar e coletar dados por meio de leitura de documentos que segundo os estudos de Lakatos (2015), podemos encontrar dados em arquivos públicos ou particulares, como também, em fontes estatísticas registradas por órgãos oficiais e particulares. Como o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar. A natureza dos dados, que faz essa pesquisa partir de uma abordagem qualitativa, pois busca através dos dados coletados compreender os aspectos mais subjetivos.

A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante,

o cruzamento da problemática com a fundamentação teórica e dos dados coletados (...) (DAHLET, 2002).

² BNCC - A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito. (Brasil, 2018a).

devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade (Triviños, 1987, p. 124).

Seguiremos o método dedutivo, partindo de uma premissa maior, o referencial, para uma menor, a análise do componente de Língua Portuguesa. O “Método dedutivo é um tipo de estrutura de raciocínio lógico que, para chegar a uma conclusão específica, utiliza uma ideia generalista. Ele parte de um conhecimento amplo e chega a outro, particular” (Método Dedutivo [...], 2022)³. Assim, “a dedução deve usar premissas (ou ideias) verdadeiras para gerar resultados também verdadeiros. Caso contrário, ainda que a estrutura seja feita adequadamente, ela resultará em falsas conclusões” (Método Dedutivo [...], 2022).

Por esta razão, o vigente trabalho está firmado na seguinte ordem: O primeiro capítulo é composto pela introdução e algumas considerações sobre o tema, com o intuito de nortear o leitor. No segundo capítulo, nomeado “Colonialidade do Poder e do Saber e as Concepções de Língua(gem)”, cujo aporte teórico baseia-se nos estudos de Quijano (2005), Mignolo (2008, 2017a, 2017b) e Ferreira; Matos (2021). Na seção 2.2 Concepções de Língua e Linguagem, abordaremos as concepções fundamentadas nas orientações de Bakhtin/Volochinov (2006), e Perfeito (2007), em contraposição a alguns argumentos de Bakhtin (2006), também contamos com a colaboração de Travaglia (1996), Castilho (1998), Cardoso (1999), Geraldi (1984).

No terceiro capítulo, abordamos a análise do “Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar”. Para finalizar, será apresentada a conclusão no capítulo quatro e as referências que fundamentaram este trabalho. Temos a expectativa que esta pesquisa contribua para os estudos da língua e linguagem, como também para os estudos decoloniais. O trabalho também busca ajudar aqueles que visam discutir e debater sobre a problemática e seguir com novas leituras.

³ A fonte consultada não é paginada. Fonte: <<https://fia.com.br/blog/metodo-dedutivo>>. Acesso em: 14 de Janeiro de 2024.

2. COLONIALIDADE DO PODER E DO SABER E AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM

Neste capítulo, serão apresentados alguns pontos importantes sobre a Colonialidade do Poder e Colonialidade do Saber, como também, as concepções de língua e linguagem. Abordaremos, inicialmente, os conceitos de colonialidade e decolonialidade, suas marcas que permeiam na nossa sociedade, uma contextualização para discutirmos a resistência à colonialidade nos documentos oficiais e referenciais da nossa língua Portuguesa.

Para falarmos da colonialidade, traremos autores como Mignolo (2003), que traz em seu livro “Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamentos linear”, discussões de Quijano (1997) sobre a colonialidade do poder. Como também a “Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina” do autor Quijano (2005). Para firmar sobre a decolonialidade, Mignolo (2008, 2017b) e Ferreira/Matos (2021).

No próximo tópico, apresentaremos discussões sobre Língua, Linguagem e suas concepções, firmadas por Bakthin; Volochínov (2006) e suas releitoras Doretto; Beloti (2011), associaremos as ideias de Bakthin com as concepções de linguagem. Enquanto Menegassi; Santos; Ritter (2010) organizam em sua obra “Concepções de linguagem e ensino”, a perspectiva de Perfeito (2007), com suas três concepções de linguagem, onde discutiremos e relacionamos essas concepções. Levando em considerações outros autores como Travaglia (1996), Castilho (1998), Cardoso (1999), Geraldi (1984).

2.1 COLONIALIDADE DO PODER E DO SABER: SEUS EFEITOS NA ESTRUTURA DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Com a invasão ao Brasil, a América significou a construção de um novo mundo, onde o eurocentrismo foi imposto, colocando o branco em uma posição central e hierarquicamente privilegiada, apagando as culturas dos povos que já existiam aqui. Isso fez com que os brancos tivessem o poder de ensinar, organizar e ordenar aos povos originários e a população negra em diáspora que aqui estavam. Com toda essa ideologia de supremacia da raça branca, fomos obrigados, violentados e forçados a obedecer, permanecendo e seguindo os seus costumes,

crenças e língua, formando um padrão de poder condicionado, também, pela civilização⁴.

Na minha perspectiva era “natural” achar que modernidade e colonialidade eram lados da mesma moeda. Melhor dizendo, para mim era fácil compreender que, da perspectiva das Américas, a colonialidade é constitutiva da modernidade. (Mignolo, 2003, p. 80).

Como explica Mignolo (2003), a colonialidade faz parte da modernidade, como se ambas estivessem integralizadas. Sabemos que a colonialidade vem do período colonial, antes da modernidade, mas quando falamos em colonialidade, estamos referindo-se aos traços que esse período marcou na sociedade. “Uma vez mais, visto nessa perspectiva, o “período colonial” é percebido como anterior à “modernidade”, não como sua face oculta” (Mignolo, 2003, p. 81). Assim, o período colonial veio antes da modernidade e a colonialidade perpetua aos dias atuais.

E assim é, precisamente, porque modernidade e colonialidade são dois lados do sistema mundial moderno, embora na versão de Wallerstein essa duplicidade não fosse claramente articulada. Foi apenas recentemente, quando Quijano e Wallerstein assinaram em conjunto um artigo (“Americanity as a Concept, or the Americas in the Modern World-System”. 1992), que a colonialidade fez sua aparição e trouxe luz a articulação da modernidade/colonialidade e, nela, a relevância das Américas, e do século 16. (Mignolo, 2003, p. 84).

Deste modo, a Europa foi pioneira desse padrão de poder sobre a América, introduzindo a modernidade. Com isso também vieram os conflitos de raça, classificação social, relações de trabalho e poder. Pois os “dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder” (Quijano, 2005, p. 117). Ainda, Quijano (2005) explica que os dois lados são:

[...] a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na idéia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa idéia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus

⁴ Civilização é o estágio de desenvolvimento cultural em que se encontra um determinado povo. Este desenvolvimento cultural é representando pelas técnicas dominadas, relações sociais, crenças, moral, cultura material, fatores econômicos e criação artística. Fonte: <https://www.suapesquisa.com/o_que_e/civilizacao.htm>. Acesso em: 02 de Março de 2024.

recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. (Quijano, 2005, p. 117).

A definição de raça, na concepção moderna, veio depois da colonização, no intuito de organizar os que chegaram com os que já estavam, fazendo uma seleção e classificação. Assim, mais uma vez, separando as pessoas pela cor da pele, dando poder a uns e a outros não. O racismo era evidentemente presente e estruturou as relações de poder, uma vez que a cor da pele definia e diferenciava os escravizados dos conquistadores que exerciam com maestria a função de poder. Pois, “Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânico-americana” (Quijano, 2005, p. 117).

Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial. Em consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos. (Quijano, 2005, p. 117/118).

De início a economia dependia da mão de obra escrava, os negros faziam os serviços mais difíceis e pesados, enquanto os brancos controlavam a economia do país, tudo sendo imposto de forma violenta, por meio do sistema de dominação, tinham o controle da mão de obra, da produção, dos produtos, das vendas e do dinheiro. Já os escravizados, apenas o trabalho, ou melhor, a exploração pelo trabalho. Com esse padrão de trabalho estabelecido pelos colonizadores, surgiu o que ficou conhecido historicamente pelo capitalismo mundial, traduzido como todos os lucros pelas vendas e trocas de produtos eram administradas pelos brancos.

Na medida em que aquela estrutura de controle do trabalho, de recursos e de produtos consistia na articulação conjunta de todas as respectivas formas historicamente conhecidas, estabelecia-se, pela primeira vez na história conhecida, um padrão global de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. E enquanto se constituía em torno de e em função do capital, seu caráter de conjunto também se estabelecia com característica capitalista. (Quijano, 2005, p. 118).

Desse modo, “estabelecia-se uma nova, original e singular estrutura de relações de produção na experiência histórica do mundo: o capitalismo mundial” (Quijano, 2005, p. 118). Tudo era pensado e organizado em torno do capital-trabalho, constituindo, assim, a globalização, processo este que foi necessário uma

classificação racial para legitimar a dominação. “No curso da expansão mundial da dominação colonial por parte da mesma raça dominante, os brancos (ou do século XVIII em diante, os europeus) foi imposto o mesmo critério de classificação social a toda a população mundial em escala global” (Quijano, 2005, p. 119). Com a definição de novas identidades raciais, “novas identidades sociais foi combinada, tal como havia sido tão exitosamente logrado na América, com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial” (Quijano, 2005, p. 119).

Em síntese, “isso se expressou, sobretudo, numa quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial.” (Quijano, 2005, p. 119). A organização do trabalho sempre esteve relacionada com a raça de cada indivíduo. Sendo assim, “essa colonialidade do controle do trabalho determinou a distribuição geográfica de cada uma das formas integradas no capitalismo mundial.” (Quijano, 2005, p. 120).

Em outras palavras, determinou a geografia social do capitalismo: o capital, na relação social de controle do trabalho assalariado, era o eixo em torno do qual se articulavam todas as demais formas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. Isso o tornava dominante sobre todas elas e dava caráter capitalista ao conjunto de tal estrutura de controle do trabalho. Mas ao mesmo tempo, essa relação social específica foi geograficamente concentrada na Europa, sobretudo, e socialmente entre os europeus em todo o mundo do capitalismo. (Quijano, 2005, p. 120).

Para tanto, a colonialidade do poder, mais uma vez, é marcada pela raça. “E nessa medida e dessa maneira, a Europa e o europeu se constituíram no centro do mundo capitalista.” (Quijano, 2005, p. 120). Essa nova identidade criada pelos europeus, também foi um ponto marcante na colonialidade. “Na produção dessas novas identidades, a colonialidade do novo padrão de poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações.” (Quijano, 2005, p. 121).

Por outro lado, o atual, o que começou a formar-se com a América, tem em comum três elementos centrais que afetam a vida cotidiana da totalidade da população mundial: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo. (Quijano, 2005, p. 124).

Nenhum outro continente teve tanta influência ou permanência como o europeu na América, fazendo prevalecer um padrão único de poder. “Claro que este padrão de poder, nem nenhum outro, pode implicar que a heterogeneidade histórico-estrutural tenha sido erradicada dentro de seus domínios” (Quijano, 2005, p. 124).

Com essa permanência a América constrói suas raízes permanentes na história, “a América passa a ser um elemento constitutivo para a criação de um novo sistema-mundo, articulada aos circuitos comerciais interconectados” (Mignolo, 2017a).

Não se trata de mudanças dentro do mundo conhecido, que não alteram senão alguns de seus traços. Trata-se da mudança do mundo como tal. Este é, sem dúvida, o elemento básico da nova subjetividade: a percepção da mudança histórica. É esse elemento o que desencadeia o processo de constituição de uma nova perspectiva sobre o tempo e sobre a história. A percepção da mudança leva à idéia do futuro, já que é o único território do tempo no qual podem ocorrer as mudanças. (Quijano, 2005, p. 124).

Com todas essas mudanças é possível pensar no que foi perdido, em como essa história poderia ser diferente se os europeus não tivessem escravizado e explorado tanto essas terras e pessoas. Pois, tinham o poder e o saber em suas mãos e, assim, determinou e controlou tudo e todos. “Para os controladores do poder, o controle do capital e do mercado eram e são os que decidem os fins, os meios e os limites do processo. O mercado é o mínimo, mas também o limite da possível igualdade social entre as pessoas” (Quijano, 2005, p. 125).

Para os explorados do capital e em geral para os dominados do padrão de poder, a modernidade gerou um horizonte de libertação das pessoas de toda relação, estrutura ou instituição vinculada com a dominação e a exploração, mas também as condições sociais para avançar em direção a esse horizonte. (Quijano, 2005, p. 125).

Com a modernidade, veio também a libertação, colocando um fim no colonialismo. Assim, este padrão de poder “foi descrito como quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade” (Mignolo, 2017a, p. 5). Ficou marcado para sempre na história da humanidade.

Com o fim do colonialismo não se acaba a colonialidade, fica-se mais evidente e enraizada, pois se tornam naturais as relações coloniais, os conhecimentos e saberes deixados pelos europeus como importantes e legítimos. Como também, a forma de produção e existência, e tudo eram sobre a subordinação da colonização do poder, o que hoje chamamos de colonialidade do poder e colonialidade do saber.

A decolonialidade vem em contraposição a colonialidade, como mostra Mignolo (2008; 2017b). Ao expressar-se sobre o pensar e agir, ressaltando, “agir

através do pensar e do pensar através de agir⁵” (Mignolo, 2017, p. 13). Neste sentido, desaprendemos com a decolonialidade, compreendemos que:

A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimentos. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta. (Mignolo, 2008, p. 290).

Para Mignolo (2017b), essa modificação na maneira de pensar e agir de forma decolonial, dar-se pelo rompimento das epistemologias coloniais que foram naturalmente enraizadas. Visto que, os conhecimentos das pessoas que aqui estavam, foram apagados e esquecidos. “Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso.” (Santos; Meneses, 2009, p.25).

No campo do direito moderno, este lado da linha é determinado por aquilo que conta como legal ou ilegal de acordo com o direito oficial do Estado ou com o direito internacional. O legal e o ilegal são as duas únicas formas relevantes de existência perante a lei, e, por esta razão a distinção entre ambos é uma distinção universal. Esta dicotomia central deixa de fora todo um território social onde ela seria impensável como princípio organizador, isto é, o território sem lei, fora da lei, o território do a-legal, ou mesmo do legal e ilegal de acordo com direitos não oficialmente reconhecidos. (Santos; Meneses, 2009, p.26).

Mesmo depois de tanto tempo, essa linha invisível permanece visível em nossa mente, a separação do que pode ou não fazer, apresenta um traço marcante. Para os Europeus, essa linha era inexistente para determinadas coisas, mas para escravizar os povos e determinar as ordens elas eram bem visíveis. “Na sua constituição moderna, o colonial representa, não o legal ou o ilegal, mas antes o sem lei” (Santos; Meneses, 2009, p.28). Sobre os domínios do conhecimento, Santos; Meneses (2009) diz:

No domínio do conhecimento, a apropriação vai desde o uso de habitantes locais como guias e de mitos e cerimônias locais como instrumentos de conversão, à pilhagem de conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade, enquanto a violência é exercida através da proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos, da adoção forçada de nomes cristãos, da

⁵ Grifos do autor.

conversão e destruição de símbolos e lugares de culto, e de todas as formas de discriminação cultural e racial. (Santos; Meneses, 2009, p.29).

A linha que divide a apropriação da violência simboliza um ponto crucial, em que a língua falada também se torna ilegal e inapropriada, uma história é apagada para que outra ganhe vez e voz, imposta e obrigada a permanecer como certa segundo Santos; Meneses (2009, p. 31) o “meu argumento é que esta realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial”. Mesmo com a modernidade e a libertação de territórios e escravização de corpos, a colonialidade permanece em relação com o presente, pois “o pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais⁶ que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas.” (Santos; Meneses, 2009, p.31).

A divisão do “certo e errado” vem permeando a história há muito tempo, essa linha abissal nos ajuda a compreender melhor como funciona o pensamento ocidental, uma vez que “argumento que as linhas abissais continuam a estruturar o conhecimento e o direito modernos e que são constitutivas das relações e interações políticas e culturais que o Ocidente protagoniza no interior do sistema mundial” (Santos; Meneses, 2009, p.31).

Mignolo (2008) define a decolonialidade como uma desobediência epistêmica, fundamental para pensarmos na colonialidade do saber. Com esse pensamento, rasgamos a teoria do conhecimento imposta pela colonialidade. Assim, essa desobediência caracteriza uma opção decolonial, “e como tal reconhece a importância das críticas à colonialidade, no entanto, ela surge como uma terceira opção a ela” (Ferreira; Matos, 2021. p. 315).

“Considerando que, ainda que as críticas à lógica colonial sejam realizadas, suas referências epistemológicas ainda estão vinculadas à matriz colonial de poder, a colonialidade” (Ferreira; Matos, 2021. p. 315). Essa desobediência se relaciona com a identidade em política, que propicia a ação e pensamento decolonial.

⁶ O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. (Santos; Meneses, 2009, p.31).

Segundo Ferreira; Matos (2021), tal identidade política está efetivada na realização de teorias políticas que colaboram com a elaboração de projetos decoloniais que quebram os paradigmas da modernidade. Enfatiza a cultura, raça, língua, gênero e diversidade dos povos que foram negadas por um saber que supostamente era o verdadeiro a ser seguido.

É diante deste quadro teórico sobre a colonialidade do poder e saber e a decolonialidade que este trabalho se fundamenta, no sentido de que o nosso olhar para o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar exercita-se para ser um olhar decolonial frente o componente curricular de Língua Portuguesa. Neste sentido, buscamos, a partir do que está posto no Referencial, analisar as concepções de língua(gem), uma vez que tais concepções podem ou não manter ou resistir à colonialidade na produção do conhecimento sobre a Língua Portuguesa.

2.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM

É impossível negar que a linguagem está presente sempre e em tudo na nossa vida, isso acontece, já que somos construídos através da linguagem, tornando-nos sujeitos pensantes e ativos da/na língua que escrevemos e falamos. A língua e linguagem estão intimamente relacionadas à educação, é por meio dela que conseguimos nos interagir com o outro e com o mundo. Quando pensamos em linguagem, relacionamos a Língua Portuguesa ao sujeito, leitura, oralidade, texto e interpretação, não isentando a gramática da escrita, das normas e regras que, na educação escolar tradicional, aprendemos que devemos seguir.

O Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar é uma ferramenta fundamental para o professor e aluno da Educação Básica, servindo como norte para as pesquisas e estudos que se relacionam ao ensino. Segundo o Art 25, § 1º da LDB 9394/96, “os currículos a que se refere o *caput*⁷ devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”.

Sobre as concepções que nos mostram alguns conceitos do que seria a linguagem, podemos, a partir dos pressupostos de Mikhail Bakhtin/Volochínov apresentados na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), demonstrar duas

⁷ *Caput* significa parte superior; cabeça, capítulo. Enunciado de artigo de lei ou regulamento.

noções do que seriam as concepções de linguagem, uma de um ponto de vista pessoal/individual e a outra de um ponto de vista abstrato, para, então, compreender a língua(gem) como um processo de interação, de acordo com a teoria enunciativa-discursiva.

Para explicar o primeiro ponto de vista de Bakhtin, atribuído ao subjetivismo individualista, associamos a criação de um sujeito, capaz de controlar tudo a sua volta, escrever e falar conforme seus pensamentos e organização da mente, assim, a teoria define que as pessoas que apresentam dificuldades na escrita, possuem dificuldades em ordenar os pensamentos. Estando relacionado ao subjetivismo psicológico, que imagina um universo criado através da consciência autônoma, em que apenas um indivíduo, provém de toda sabedoria.

Sabemos que a linguagem não está relacionada apenas ao pensamento, mas também aos fatores externos como a fala e comunicação. Segundo Bakhtin (2006), “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina a sua orientação” (p. 116, grifos do autor).

É possível confirmar as concepções de Bakhtin através de Travaglia (1996), que diz:

A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. [...] Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem, são elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever bem. (Travaglia, 1996, p. 21).

Neste sentido, nosso falar e escrever depende de duas coisas: das coisas que lemos, para se escrever e falar bem é preciso ler bem, e a segunda, da nossa língua materna. Para conhecer a língua é necessário conhecer as normas gramaticais e sua história. Antigamente, a educação buscava priorizar o ensino das regras para chegar-se aos exemplos, marcada pela Gramática Tradicional, aonde não eram vistos seus conceitos de uso, formada apenas por um conjunto de regras, que deveriam ser aprendidas para se falar e escrever corretamente.

A função da língua, então, é exteriorizar um pensamento, ou seja, materializá-lo gráfica ou fonicamente, com o predomínio do eu. Ler, nessa perspectiva, é reconhecer o pensamento do autor do texto, ou seja,

decodificar imediatamente os sinais linguísticos que devem ser transparentes para o leitor. (Doretto; Beloti, 2011, p. 94).

Considerada como um dom, a linguagem pode ser expressada e controlada pelo falante. Escrever o que se pensa é colocar em prática as concepções de linguagem. “O trabalho com a oralidade quase não acontece, pois ela é considerada como idêntica à escrita. Ressaltamos, entretanto, que entendemos a oralidade e a escrita como relacionadas, cada uma com sua especificidade.” (Doretto; Beloti, 2011, p. 94). Neste caso, a variação linguística ficaria de fora, pois o que não pertence a norma culta é considerado como errado, incoerente. Onde apenas o correto seriam exercícios que estivessem voltados para o marque, assinale, o que é, o que o autor quis dizer, classifique, circule, etc., apresentados pela Gramática Tradicional.

Bakhtin/Volochinov (2006) apresentam sua segunda perspectiva da língua(gem) como instrumento de comunicação. Esta perspectiva relaciona-se ao objetivismo abstrato, “cuja teoria defende que a linguagem é apenas transmissão autômata de mensagens de um emissor a um receptor, ambos isolados social e historicamente” (Doretto; Beloti, 2011, p. 94). Nessa perspectiva, consideramos que o indivíduo não se adequa a uma norma pronta e acabada, em que a comunicação é fixa, definida e idealista. Assim, a língua(gem) é apenas como meio de comunicação e a “língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (Travaglia, 1996, p. 22).

Menegassi; Santos; Ritter (2010) abordam que as concepções de linguagem apresentam três dimensões da interpretação da língua, enfatizando os questionamentos de Castilho (1998) e Cardoso (1999), que dizem:

Castilho (1998), ao discutir a crise científica instaurada no ensino de Língua Portuguesa, postula haver três grandes modelos teóricos de interpretação da língua humana: a língua como atividade mental (linguagem como expressão de pensamento); a língua como estrutura (linguagem como instrumento de comunicação); e a língua como atividade social (linguagem como meio/forma de interação). (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p.11).

Assim sendo, “Travaglia (1996) é outro estudioso que, preocupado com um ensino gramatical significativo, assinala a importância de o professor conceber a natureza fundamental da linguagem, propondo as mesmas três possibilidades antes observadas” (Travaglia, 1996, *apud* Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 11),

deixando evidente a importância de cada modelo teórico, Cardoso (1999) ainda reforça seu ponto de vista, afirmando que, muitas vezes, a língua é expressa de forma errada ou equivocada, fazendo com que as escolas tenham dificuldades no ensino. Cardoso (1999, p. 10) ressalta a importância do conhecimento das três concepções de linguagem, por estar convencida “de que a dificuldade que a escola tem em alfabetizar, em garantir o uso eficaz da linguagem em todos os níveis, é decorrente de concepções equivocadas sobre língua, linguagem e ensino”. (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 11).

Na primeira concepção, a linguagem como expressão do pensamento, podemos destacar a gramática tradicional como base, e também as discussões já apresentadas na primeira concepção de Bakthin/ Volochínov (2006), em que a “concepção preconiza que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos” (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 12), fundamentada nos estudos tradicionais da língua, pois “a capacidade de o homem organizar a lógica do pensamento dependerá de sua exteriorização (do pensamento), por meio de linguagem articulada e organizada” (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 12). Neste sentido, “a linguagem é considerada a tradução do pensamento” (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 12).

Essa afirmação “de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (Geraldini, 1984, p. 43), ainda pode ser encontrada nos dias atuais. Assim, o ensino da gramática era a principal função e obrigação do professor, pois os alunos precisavam ser conhecedores das regras e suas ordens para conseguir formular e organizar a mente e os pensamentos antes de expressar a fala e a escrita.

Se há princípios gerais e racionais a serem seguidos para a organização do pensamento e, neste sentido, da linguagem, a clareza e a precisão dos falantes passam a ser exigidas, pois as regras a serem seguidas são as normas do bem falar e do bem escrever. (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p.13).

No que compete à leitura, ela era concebida apenas como auxílio para aprender a ler, não apresentava tanta importância como a gramática. Sua função era ajudar aos alunos na junção dos sons das letras, sílabas e palavras, pois “a leitura continuava, basicamente, ensinada-aprendida como um ato mecânico (a memorização e a combinação de letras e som)” (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p.14). Com isso, “a alfabetização tornou-se fundamento da escola inicial e a

concepção de leitura como extração e/ou fixação de sentidos, disseminada” (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 14).

Diferente da leitura, a produção de texto era vista com bons olhos, pois a maneira que falamos era espelhada na maneira que escrevemos. A organização do falar bem estava relacionada ao escrever bem. “De acordo com as normas e os princípios gramaticais, se pensar bem permite ao indivíduo falar bem, pela mesma razão o sujeito irá transpor tais regras e princípios adequadamente para o papel, na produção escrita” (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 14). Portanto, o ensino da gramática normativa permanece presente, hoje de forma contextualizada, para melhor compreensão em sala de aula.

A segunda concepção, apresentada por Perfeito (2007), concebe a linguagem como instrumento de comunicação, ou seja, “na linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista, a-historicamente, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização” (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 15). Podemos associar esta concepção com as ideias de Bakhtin/Volochínov (2006), quando afirmam, na perspectiva do objetivismo abstrato, a linguagem apenas como um meio de comunicação.

A função essencialmente informativa da linguagem, na visão estruturalista, é revista por Jakobson (1973) ao ampliar o modelo de Karl Bühler, o qual reconhece três funções básicas de linguagem, de acordo com a incidência no emissor (função expressiva/ emotiva); no receptor (função apelativa/conativa) ou no referente/contexto (função referencial/informativa). Jakobson considera outros fatores intervenientes (funções constitutivas) no ato de comunicação verbal: a mensagem (função poética), o canal (função fática) e o código (função metalinguística), classificando as funções em conformidade com o fator que se destaca no ato de comunicação. (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 16).

Sendo possível compreender as funções básicas da linguagem, notamos detalhadamente os códigos expressos na gramática normativa. Com isso, a leitura e escrita ganharam uma posição privilegiada, pois eram necessários que os alunos dominassem todas essas funções para uma boa comunicação e desenvolvimento na escrita.

Nessa ótica, a linguagem, como já pontuamos, é entendida como código. E o estudo da língua, apesar da proposição de inovações, ainda tende ao ensino gramatical. Mas a leitura e a produção textual começam a ganhar maior relevância na escola, ao lado dos elementos da teoria da comunicação. (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 16).

Com toda essa perspectiva na linguagem, foi essencial a criação de um instrumento que auxiliasse os professores nas aulas, como também melhorasse o ensino dos alunos e “esse período se constitui, também, como o início de grande disseminação dos livros didáticos e que, segundo Geraldi (1991), acaba deixando ao professor a tarefa de capatazia⁸, por exigir dos alunos o cumprimento das tarefas propostas pelos manuais didáticos” (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 16). Assim, tanto os professores como os alunos eram obrigados a seguir os ensinamentos ofertados pelos livros.

Em relação à leitura, os textos passam a ser portadores de sentido, em que é preciso compreender o que se lê. “A leitura, nessa concepção estruturalista, é vislumbrada também como extração de sentidos do texto, mas sob diferente perspectiva: a do estruturalismo” (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 17). Essa leitura passa a ser uma decodificação do que está lendo, o leitor precisa saber explicar e analisar o que foi lido.

O texto é considerado o portador de sentidos. E ao proceder à leitura, o indivíduo deve partir do específico para o geral. Ou seja, na perspectiva de Kato (1987), o leitor parte das unidades menores, fazendo uso linear e indutivo das informações ao construir o significado via análise-síntese das partes do texto. É a leitura-decodificação. (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 17).

Por tanto, “no que diz respeito à produção textual, com o objetivo de aumentar a fluência dos escritores, a prática de colocar as ideias no papel é antecedida de um reforço por parte do professor.” (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 17). Assim, contribuindo não só para a escrita, mas também para a leitura, pois para se escrever bem é necessário boas leituras. “Desse modo, comportamentos que aumentem a fluência do aluno são reforçados positivamente e vice-versa.” (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 17).

A terceira concepção de linguagem aborda a linguagem como forma de interação. Desta forma, “a linguagem sob esse enfoque é o local das relações sociais em que os falantes atuam como sujeitos. O diálogo, assim, de forma ampla, é tomado como caracterizador da linguagem” (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 22). Neste sentido, o autor e texto ganham a mesma importância, priorizando o sujeito.

⁸ A capatazia refere-se ao conjunto de atividades relacionadas à movimentação, armazenagem e manuseio de carga nos portos e terminais alfandegados.

Para Bakhtin (1992), “os modos de dizer de cada indivíduo (a mobilização de recursos linguístico-expressivos pelo locutor) são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua e só podem concretizar-se por meio dos gêneros discursivos.” (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 23). Os gêneros discursivos são os textos criados para comunicação entre o enunciador e destinatário que circulam no cotidiano.

Conforme Bakhtin (1992), as esferas são divididas em esferas do cotidiano (gêneros primários), em que se incluem as familiares, íntimas, comunitárias, e as esferas dos sistemas ideológicos constituídos (gêneros secundários), em que fazem parte a ciência, a arte, a religião, a política, etc. Em cada uma delas, há um conjunto específico de gêneros. Por exemplo, na esfera jornalística, há o artigo de opinião, o editorial, a notícia, a reportagem etc.; na esfera da universidade, há o papel, o fichamento, o relatório, o seminário, a avaliação, a monografia etc.; e todas as esferas conversam entre si. Por isso, ao se ensinar um gênero, além das suas condições de produção e de suas características básicas, é preciso levar em conta a esfera comunicativa a que pertence, porque ela determinará os espaços sociais que podem ou não ser ocupados por seus interlocutores. (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 24).

Dessa forma, “podemos considerar que, na concepção interativa de linguagem, o discurso (efeito de sentido estabelecido entre interlocutores) é produzido por meio de textos e todo o texto se organiza dentro de determinado gênero.” (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 24). Neste sentido, o aluno é protagonista do seu próprio texto e “a leitura de gêneros discursivos na escola não pressupõe sempre a produção escrita” (Lopes; Rossi, 2002, p. 31, *apud* Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 24).

É assim que Menegassi; Santos; Ritter (2010, p.25) afirmam que:

Nessa perspectiva, mesmo ratificando Bakhtin (1992) sobre a dificuldade de categorizar os gêneros – devido a sua variedade, heterogeneidade e infinitude –, ou seja, pelo fato de novos gêneros serem criados, no processo histórico-social, em diferentes esferas da sociedade humana, ou ainda ampliados, transformados, hibridizados para efeitos didáticos – buscamos, então, uma classificação mais ampla do que a bakhtiniana, no sentido de orientação docente, mesmo que provisória e incompleta. (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 25).

No tocante à leitura, Dell’Isola (1996) defende que “a leitura, como ato individual, é determinada pelas condições sociais, históricas e afetivas do leitor. Dessa feita, é variável, devido à incompletude textual” (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 26). É desta maneira que o autor comece e o leitor termine a compreensão do texto, “é por meio do ato de leitura que sua incompletude é preenchida. O leitor é

o outro que completa o texto, é o elemento ativo no processo de acabamento textual, fazendo o texto funcionar” (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 27).

Sobre o texto, Geraldi (1991) diz:

um texto é uma seqüência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde publicado não quer dizer 'lançado por uma editora', mas simplesmente dado a público, isto é, cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o outro; a destinação de um texto é a sua leitura pelo outro, imaginário ou real; a publicação de um texto poderia ser considerada uma característica acessória, entendendo-se que um texto não publicado não deixa de ser um texto. No entanto, o sentido que se quer dar aqui a publicado é o sentido de destinação a, já que um autor isolado, para quem o outro inexistia, não produz textos (Geraldi, 1991, p. 100).

Para o autor (Geraldi, 1991, p.100), quem escreve precisa saber e assumir o lugar de quem vai ler, antes de escrever. Mesmo que o texto não seja lido por ninguém, não deixa de ser um texto. Saber o conteúdo que vai escrever, por qual razão escreve, para quem vai escrever, de qual maneira irá escrever, são pontos importantes a serem revisados antes da escrita, construindo um autor-leitor. O professor exerce um papel fundamental nesse contexto, pois precisa intermediar o aluno em sua escrita. Também voltando ao que para se escrever bem é necessário boas leituras.

Desse modo, o professor, como mediador entre o sujeito e o objeto de ensino, deve pensar em atividades sequenciadas, a serem propostas/abordadas sempre relativas ao gênero(s) (lidos) discutido(s), analisado(s), com o objetivo de reduzir a complexidade da tarefa. (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 29).

Portanto, os textos já lidos servirão de base para a escolha do gênero e escrita dos alunos, levando sempre em conta as necessidades dos alunos, mesmo que não seja de maneira linear, mas essas dúvidas precisam ser sanadas em sala de aula. “Dessa maneira, as categorias em pauta possibilitam que, de diferentes maneiras, os educandos construam padrões de escrita, apropriando-se de diferentes arranjos composicionais, conteúdos temáticos e estilos dos gêneros em circulação nas diferentes áreas de atividade humana” (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 30). Assim, o aluno terá acesso a todos os gêneros e possibilidades de escrita, ampliando seu leque de conhecimentos.

3. REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM

Neste capítulo, apresentaremos o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, descrevendo sua estrutura, objetivos, metodologia, conteúdo programado e desenvolvimento. Faremos uma análise da parte organizacional das matrizes que compõem as áreas de conhecimentos dos componentes curriculares, especificamente o componente de Língua Portuguesa, apresentado no Referencial como Formação Geral Básica (FGB), no tópico seis (6) e a subdivisão nomeada “Área de Linguagem e suas Tecnologias”.

A análise terá como aporte teórico as discussões apresentadas no referencial exibido no capítulo anterior. Autores como Bakhtin/Volochínov (2006), Doretto; Beloti (2011), Menegassi; Santos; Ritter (2010) e Perfeito (2007), no que se refere às três concepções de linguagem que servirão de grande relevância para essa análise. Outros autores como Travaglia (1996), Castilho (1998), Cardoso (1999), Geraldi (1984), também estarão embasando nossas discussões. Conjuntamente, a colonialidade e a decolonialidade (Mignolo, 2008, 2017a, 2017b) alicerçarão nossa prática analítica.

3.1 REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR

Constata-se que a educação vem passando por modificações em que, há a formulação, reformulação de diversos documentos no intuito de melhorar a educação, como o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar. Este documento foi criado para garantir aos estudantes uma aprendizagem em conjunto do que pressupõe-se fundamental para os conhecimentos e habilidades comuns. O Rio Grande do Norte elaborou o Referencial baseado na “Constituição Nacional de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDB), no Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025), na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 2018)” (Rio Grande do Norte, 2021, p.11), para dar suporte aos profissionais da educação.

O Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar possui quinhentas e setenta (570) páginas, distribuídos em sete (7) capítulos, que apresentam pontos de

vista legais, contextualizados e epistemológicos que compõem o Ensino Médio Potiguar. Em seu primeiro capítulo, o documento destaca os objetivos do Referencial, as etapas e organização da Educação Básica, a transição e finalidades dessas etapas, como também o perfil dos alunos do Ensino Médio Potiguar. O capítulo dois apresenta uma educação democrática, integral e inclusiva; o terceiro capítulo aponta as bases do Ensino Médio Potiguar, suas modalidades e especificidades; o capítulo quatro denota temas voltados para a juventude, o protagonismo e projeto de vida; o quinto capítulo mostra a organização dos tempos e das aprendizagens, uma arquitetura curricular das três séries para a Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos; o capítulo seis indica a organização curricular da Formação Geral Básica (FGB), apresentando por áreas de conhecimento e seus componentes curriculares, ressaltando a aprendizagem essencial assegurada ao estudante; o último capítulo, indicado como sétimo, mostra as diretrizes para oferta de itinerários formativos.

A elaboração dos Referenciais Curriculares, em todos os estados, mobilizou as Secretarias de Educação para ações articuladas pelo Conselho de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Educação (CNE), como forma de estabelecer unidade nas orientações curriculares nacionais, que pode favorecer à universalização das aprendizagens, atender à mobilidade dos estudantes entre as redes de ensino, e contemplar a diversidade regional e local nas formas de organização das ofertas da Educação Básica. (Rio Grande do Norte, 2021, p.07).

A BNCC também serviu como referência para a organização da elaboração e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) da mesma forma. Em uma visão geral de todos esses documentos, é possível perceber que o Brasil passa por grandes mudanças na educação, e em todas as etapas de ensino. Para a elaboração do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, foi necessária a adesão dos 167 municípios que aprovaram em 100% sua criação, contando com a colaboração de articuladores de todas as etapas de ensino e redes de educação, de professores a comunidade.

Esse documento, em sua primeira versão, orientado por consultores da Fundação Vanzolini, foi encaminhado para análise do CEE-RN em 2018. No entanto, a SEEC-RN solicitou seu retorno em 2019 com o objetivo de adequá-lo às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, à BNCC do Ensino Médio, aprovada pela Resolução CNE nº 4, de 17 de dezembro de 2018, à Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os

referenciais para elaboração dos itinerários formativos, à Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, bem como para ser feita uma reanálise das orientações pela gestão educacional vigente. (Rio Grande do Norte, 2021, p.08).

Para a elaboração dessa etapa, contou com a colaboração da “Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar (CODESE/SEEC) e a Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM/SEEC), em articulação com a Subcoordenadoria de Educação Profissional (SUEP/SEEC)”. (Rio Grande do Norte, 2021, p.08). Já para a escrita e implementação do Referencial, foi feita pela “equipe de profissionais formada a partir do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituída pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018.” (Rio Grande do Norte, 2021, p.08). Nesta equipe, havia “técnicos representantes dos setores pedagógicos da SEEC e DIRECs, representante do Conselho Estadual de Educação, representante da UNDIME, professores de escolas de ensino médio e professor representante do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP).” (Rio Grande do Norte, 2021, p.08).

Com tudo isso, seguiram como metodologia de elaboração encontros *on-line* e presenciais, de forma geral e divididos por etapas de ensino, temáticas e áreas de conhecimentos. Sendo tudo planejado e elaborado conforme foram definidos antes da escrita, para que dessa vez fosse aprovado e liberado para as escolas de nível médio do Rio Grande do Norte.

Após a redação, o Referencial Curricular foi disponibilizado para consulta pública e contribuições de professores, estudantes, familiares e sociedade em geral, através de formulário virtual disponibilizado no sítio da SEEC na Internet por um período de 20 dias. Além da consulta pública, recebemos contribuições de profissionais da educação de universidades públicas por meio de instrumento especificamente desenvolvido para esse fim e, também, do Instituto Reúna/Consed, que analisou, sob critérios próprios, os referenciais curriculares dos estados. Todas as contribuições advindas desses processos foram sistematizadas pela equipe ProBNCC para inserções no Referencial, quando necessário. (Rio Grande do Norte, 2021, p.09).

Desta forma, o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar foi disponibilizado para todas as redes de ensino (municipais, estaduais e particulares), como também para a comunidade do Rio Grande do Norte, um documento de suma importância para unidade de ensino, servindo de norte para a elaboração dos PPP's (Projeto Político Pedagógico) e Conselhos Escolares.

Um dos seus objetivos é “Assegurar o acesso aos objetos do conhecimento de diversas áreas dos conhecimentos científicos, de modo que se articulem aos saberes socioculturais dos estudantes em seus diversos territórios potiguares.” (Rio Grande do Norte, 2021, p.11), dessa forma, no Rio Grande do Norte aparecem duas culturas marcantes e predominantes, os indígenas e quilombolas, povos que permanecem firmes desde a colonização.

A etapa do Ensino Médio surge para efetivar os conhecimentos adquiridos ao longo do Ensino Fundamental, como também é a “etapa final do processo de formação da Educação Básica, o Ensino Médio tem por finalidade o aprimoramento do aluno como cidadão, apresentando como premissa uma formação ética, política, estética e o desenvolvimento por competências para dar continuidade ao seu aprendizado.” (Rio Grande do Norte, 2021, p.14). Desta forma, prepara o aluno para o Ensino Superior, e também para a área de trabalho, formando um cidadão com direitos e deveres.

O perfil do alunado do Ensino Médio Potiguar foi analisado pelo IBGE (2018), onde o Estado do Rio Grande do Norte apresenta aproximadamente três (3) milhões e meio de habitantes divididos entre os 167 municípios, “com uma ligeira predominância de representantes do sexo feminino.” (Rio Grande do Norte, 2021, p.16). Essa população está dividida entre pardos, brancos, pretos, indígenas e quilombolas. Mesmo em pouca quantidade, os indígenas e quilombolas ainda permanecem uma quantidade representativa na comunidade.

O Estado do Rio Grande do Norte é dotado de um grande número de jovens, fruto de altas taxas de natalidade e fertilidade históricas, embora venha declinando nas últimas décadas. A faixa etária de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos representa $\frac{1}{4}$ da população, dos quais 15% estão matriculados na rede estadual de ensino. (Rio Grande do Norte, 2021, p.18).

Nessa pesquisa constam ainda índices de jovens, entre homens e mulheres que estão fora de sala de aula, pois precisam trabalhar prematuramente, as mulheres aparecem na maioria das vezes sem trabalhos remunerativos, assim, exercem a função de donas de casa, em virtude da gravidez precoce, predominante culturalmente na região potiguar.

um outro entrave aos nossos estudantes, pois muitos têm que se desdobrarem em duplas jornadas de trabalho e estudos, muitas vezes ausentando-se das instituições escolares por períodos sazonais que

coincidem com colheitas ou ciclos econômicos microrregionais periódicos. Este panorama de carência econômica familiar atinge 66% dos alunos matriculados na rede estadual de ensino que possuem renda média familiar de até 2 (dois) salários mínimos, evidenciando a necessidade do trabalho precoce. (Rio Grande do Norte, 2021, p.17).

Assim, ao traçarem esse perfil, percebemos a predominância cultural, socioeconômica e histórica dos jovens que fazem parte do Ensino Médio Potiguar, buscando assegurar os direitos e deveres desses jovens, encaminhando-os para a vida adulta de forma profissional e pessoal, respeitando a adversidade de cada um, com projetos e ações que visão melhorar o ensino e trazer os alunos evadidos para a sala de aula.

3.2 REFERENCIAL CURRICULAR POTIGUAR: UMA ANÁLISE NO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este trabalho tem como objetivo geral analisar as concepções de língua(gem) no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, componente de Língua Portuguesa. E apresentamos os seguintes objetivos específicos: Compreender as condições sócio-histórica de produção do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar; Investigar movimentos de manutenção e resistência à colonialidade no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar; Discutir sobre as concepções de língua(gem) na área de linguagem no componente de Língua Portuguesa.

Diante da apresentação do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, podemos perceber em sua estrutura traços da colonialidade, no sumário, o Referencial subdivide as áreas de linguagens e suas tecnologias em quinze subtópicos (1. Eixos integrantes; 2. Campos de atuação social; 3. O componente de Língua Portuguesa; 4. O letramento literário; 5. O componente de Artes; 6. O componente de Educação Física; 7. O componente de Língua Inglesa; 8. O componente de Língua Espanhola; 9. Avaliação; 10. Matriz da área de linguagem e Suas Tecnologias; 11. Matriz do componente de Língua Portuguesa; 12. Matriz do componente de Língua Inglesa; 13. Matriz do componente de Língua Espanhola; 14. Matriz do componente de Artes; 15. Matriz do componente de Educação Física). Analisamos que a diversidade linguística presente no território brasileiro e constituinte do contexto potiguar não são contempladas no documento nos tópicos acima levantados, tais como as línguas indígenas, a linguagem do campo, dos

feirantes, dos afrodescentes. Centralmente, as línguas hegemônicas, como a Língua Portuguesa, Inglesa e Espanhola, são contempladas, o que nos permite analisar a manutenção da colonialidade do poder e saber neste item do documento.

É importante destacar que encontramos descendência de três povos: portugueses, negros e indígenas. “Há registro de 33 (trinta e três) comunidades quilombolas em 26 (vinte e seis) cidades desta unidade federativa e 11 (onze) comunidades indígenas reconhecidas, distribuídas entre os municípios” (Rio Grande do Norte, 2021, p.17). Mesmo com essa quantidade, podemos ver como é pouco em porcentagem de acordo com o IBGE 2018, “Pardos 52,25% e Brancos 40,84% compõem a maioria dos grupos raciais, seguidos por pretos 5,23% e indígenas 0,09%” (Rio Grande do Norte, 2021, p.16). Assim, “destacamos a vulnerabilidade social a qual estão submetidos os dois últimos grupos, dificultando o desenvolvimento pleno de atividades educativas” (Rio Grande do Norte, 2021, p.17).

Ao analisar esse ponto de vista, percebemos que durante a elaboração do Referencial houve uma preocupação com a escolarização desses dois grupos raciais: quilombolas e indígenas, o que nos permite analisar uma resistência à colonialidade. O documento traz em seu tópico três (3), nomeado como Modalidades do Ensino Médio Potiguar e subdivididos em sete (7) tópicos (1. Educação profissional e tecnológica; 2. Educação especial; 3. Educação básica do campo, educação escolar indígena e educação escolar quilombola; 4. Educação escolar indígena; 5. Educação escolar quilombola; 6. Populações em situação de itinerância; 7. Educação de Jovens e Adultos), essa preocupação em apresentar a história e cultura desses povos, mas não apresentou como Língua, e sim como uma cultura.

A Educação do Campo, a Educação Indígena e a Educação Especial têm, em número, unidades menos representativas diante do universo de escolas da rede. É importante destacar que, embora não existam escolas exclusivas em número suficiente para assistir às comunidades do campo, indígenas e nenhuma para quilombolas, os seus estudantes são atendidos por escolas regulares, em sua maioria localizadas no meio urbano. (Rio Grande do Norte, 2021, p.38).

Neste sentido, o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar explica que esses alunos são assegurados pelas escolas da zona urbana, de ensino regular, mas nem todos conseguem chegar ou se deslocar para receber este ensino. Como também, recebe uma educação “comum”, focada nas normas e no português como língua padrão. Apesar do Referencial falar do bilinguismo, a Língua Indígena

aparece apenas como meio cultural a ser analisada, nunca como língua a ser estudada.

O bilinguismo e o multilinguismo: respectivamente, convivência de dois sistemas linguísticos diferentes e conhecimento de línguas diversas pelos mesmos falantes, assegurados aos indígenas no texto constitucional de 1988, no art. 231, bem como na Resolução CNE/CEB nº 05, de 22 de junho de 2012, que destaca a importância da existência, valorização e manutenção das línguas autóctones, suas crenças, tradições em interação com a língua portuguesa na escola. Mesmo os povos indígenas, que são hoje monolíngues em língua portuguesa, continuam a usar a língua de seus ancestrais em suas tradições culturais, conhecimentos transmitidos de geração a geração, crenças, práticas religiosas, enfim, as construções socioculturais das sociedades indígenas. (Rio Grande do Norte, 2021, p.53).

A Língua Indígena torna-se apenas usual para os povos indígenas, ressaltando um ponto marcante da colonização que apaga uma língua e prevalece o Português dos colonizadores. E mesmo depois de tantos anos, os indígenas não conseguiram o seu reconhecimento, ainda prevalecendo a manutenção da colonialidade nos documentos oficiais da educação.

Desse modo, o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº 9.394/96 e com a Resolução CNE/CEB nº 05, de 22 de junho de 2012, reafirma a importância da reconstrução das memórias históricas dos povos indígenas, suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, promovendo o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, possibilitando o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas, reconhecendo os povos indígenas como sujeitos de direitos. (Rio Grande do Norte, 2021, p.53).

O Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar traz os estudos dessas culturas nas Matrizes da área das linguagens e suas tecnologias, como forma de análise da cultura portuguesa, indígena, entre outras. “Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária...”. (Rio Grande do Norte, 2021, p.130). Recebe relevância na literatura, como forma de análise de suas obras. Aparecem também nos componentes de Ciências Humanas e sociais, História, Sociologia e Filosofia.

Com relação à Língua Portuguesa e suas concepções de linguagem, o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar apresenta os componentes que fazem parte da Área da Linguagem, “estes componentes privilegiarão as múltiplas linguagens, posto que englobam letramento e multiletramento; gêneros discursivos

da cultura digital; multimodalidade” (Rio Grande do Norte, 2021, p.76). Assim, “não se trata, pois, de uma valorização da língua em si, mas do modo como a língua, como linguagem, se materializa no uso, nas diferentes práticas e campos de atuação social; e materializada pelos gêneros discursivos” (Rio Grande do Norte, 2021, p.76).

A concepção de linguagem assumida neste documento é a enunciativa-discursiva, como posto em Bakhtin (2010), que considera o discurso uma prática social e uma forma de interação, privilegiando a relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros discursivos, a interpretação e a intenção de quem o produz, adequadas a cada campo da atividade humana. (Rio Grande do Norte, 2021, p.77).

Em vista disso, “nessa perspectiva, o sujeito do discurso apresenta-se constituído na e pela linguagem, como detentor de subjetividade, perpassada por diversas vozes discursivas, sujeito dialógico por natureza” (Rio Grande do Norte, 2021, p.77). Assim, o Referencial destaca a teoria enunciativa-discursiva como um processo de interação, relacionando a oralidade com a escrita.

Sendo assim, o Referencial Curricular do RN concebe os textos como pertencentes a gêneros discursivos, vinculados a diferentes contextos de produção e de recepção, que circulam em diversos campos sociais de atuação: Vida Pessoal (VP), Práticas de Estudo e Pesquisa (PEP), Jornalístico-Midiático (JM), Atuação na Vida Pública (AVP) e Campo Artístico (CA). (Rio Grande do Norte, 2021, p.78).

Podemos perceber nesse ponto a terceira concepção contemplada por Perfeito (2007), a linguagem como forma de interação social. “A linguagem sob esse enfoque é o local das relações sociais em que os falantes atuam como sujeitos. O diálogo, assim, de forma ampla, é tomado como caracterizador da linguagem” (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 22). Ressaltando também no Referencial as diferentes culturas e diversas formas de serem trabalhadas em sala de aula.

Nessa perspectiva, são consideradas as diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas, por exemplo, em músicas populares como a MPB, regionais como o cordel, as canções de viola, a embolada, o forró e de influência internacional como o Hip-hop, o RAP, o slam, o funk, o Rock, dentre outras. Ainda, nas danças, na cultura corporal, autoria de produções audiovisuais, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, grafiteagem, gírias e diferentes modos de organização da juventude norte-rio-grandense, de forma que lhes amplie o espaço destinado ao desenvolvimento de autonomia, protagonismo e autoria em situações reais de uso das diferentes práticas de linguagens. (Rio Grande do Norte, 2021, p.78).

Neste trecho, podemos perceber uma resistência à colonialidade, em algumas partes do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar apresentam a variação linguística de forma positiva, trazendo, mesmo que de maneira superficial, uma resistência contra os gêneros discursivos considerados hegemônicos. Como o exemplo das músicas populares, as danças e etc., que vem tensionando os efeitos da colonialidade do saber na/pela linguagem.

“A linguagem é constitutiva do homem enquanto ser social, em uma sociedade pluricultural, cujas características desenharão o perfil desse ser falante, possuidor de diversos falares ou diferentes modos de expressão” (Rio Grande do Norte, 2021, p.82). Marcando mais uma vez a linguagem como interação social, terceira concepção presente nos estudos de Perfeito (2007) e Bakhtin/Volochínov (2006).

No tocante a comunicação, “o ato da comunicação pode se dar por diferentes caminhos, de modo que não se deve ignorar a riqueza de formas variáveis pelas quais se constitui nos discursos” (Rio Grande do Norte, 2021, p.82). Deixando clara a profunda importância da comunicação no ambiente escola, assim “é inaceitável que o nosso sistema educacional ignore essa diversidade de falares, as variações linguísticas e negligencie seu uso e relações ao deixar de valorizar a imensidão linguística, uma vez que toma tudo em “textos” de comunicação” (Rio Grande do Norte, 2021, p.82). Aqui, podemos perceber uma contradição presente no Referencial, valorizando a variação, mas na prática são colocados os estudos apenas da língua portuguesa, inglesa e espanhola. Portanto, o documento apresenta uma manutenção e resistência à colonialidade, e firmando-se na concepção de língua(gem), mas ao mesmo tempo, entrando em contradição.

Ainda na terceira concepção abordada por Perfeito (2007), vemos o autor e o texto como importantes de maneira igualitária, neste sentido, quem escreve recebe o mesmo mérito do texto escrito. “Assim, podemos considerar que, na concepção interativa de linguagem, o discurso (efeito de sentido estabelecido entre interlocutores) é produzido por meio de textos e todo o texto se organiza dentro de determinado gênero” (Menegassi; Santos; Ritter, 2010, p. 22). Dando destaque à literatura, um gênero literário.

A literatura é uma das possibilidades do uso da língua. Ela traz a linguagem estética, compreendendo os recursos linguísticos, como forma de dizer o usual de maneira diferente, ou de traduzir o indizível, dito nas entrelinhas do

texto literário. Ela constitui um tipo especial de linguagem, encontrada na prosa, em textos narrativos de ficção, crônicas, contos, novelas, romances e nos poemas. (Rio Grande do Norte, 2021, p.82).

A literatura, “por ser uma linguagem de forma mais apurada, esteticamente, o texto literário exige do leitor um olhar mais acurado, analítico e interpretativo para que possa compreender o discurso desses textos, e, a partir dele, compreender melhor o mundo e a si mesmo” (Rio Grande do Norte, 2021, p.83). Reafirma a terceira concepção (Perfeito, 2007), sobre a linguagem como interação social. Mas, apenas nos textos clássicos, deixando mais uma vez a diversidade em segundo plano, pois o Referencial reconhece essa diversidade, ou seja, apresenta uma resistência à colonialidade, porém não a contemplam, sendo uma manutenção à colonialidade, a partir do momento que limita as línguas hegemônicas.

Nesse Referencial Curricular, ao tratarmos das atividades de produção e recepção de textos, do ensino aprendizagem do componente LP, assumimos a perspectiva sócio-histórica enunciativa-discursiva que concebe o processo de apropriação da linguagem, a partir das interações sociais mediadas pelas práticas discursivas, considerando a assimetria entre os interlocutores. (Rio Grande do Norte, 2021, p.85).

Para essa teoria, conforme (Bakhtin, 2010), “o enunciado é único e não isolado, observável a partir de sua esfera social, regulado pelos gêneros discursivos, sendo o interlocutor que determina a forma, o conteúdo e o estilo.” (Rio Grande do Norte, 2021, p.85). Deixando o aluno livre para produzir seus textos, onde os professores são apenas mediadores e organizadores dessas produções.

O professor tem a função de ampliar os conhecimentos dos alunos, assim “esse raciocínio implica afirmar que a leitura não consiste em processo passivo, pelo contrário, exige que o leitor acione uma gama de tarefas como seleção, antecipação, inferência, verificação, objetivos de leitura, entre outros” (Rio Grande do Norte, 2021, p.86). Permite que o leitor possa construir seu entendimento do texto, ou seja, “ler e compreender o texto exigem um leitor crítico, reflexivo e consciente dos efeitos de sentido que a linguagem pode oferecer” (Rio Grande do Norte, 2021, p.86). Neste sentido, colocando o leitor como autor/leitor do texto.

Desse modo, o componente de LP compreende que as práticas de linguagem, na escola, não devem se limitar a uma linguagem elitizada, devendo incluir também as linguagens usadas nas comunidades partícipes do contexto escolar e que as representam. Isso significa, que esse Referencial Curricular reconhece a importância de se considerar o letramento, no que concerne ao envolvimento dos sujeitos nas numerosas e

variadas práticas sociais de leitura e de escrita e o multiletramento enquanto textos compostos de muitas linguagens que exigem dos sujeitos capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar e ressignificar. Ainda, consideramos a multimodalidade como preponderante no ensino de LP pelo fato de que atualmente, o registro da palavra não se dá apenas pela escrita, sendo o texto modal importante na vida de todos na era digital, enquanto uso integrado de vários recursos comunicativos. (Rio Grande do Norte, 2021, p.86).

Com isso, temos a perspectiva de que a leitura é caracterizada como “situações significativas de interação entre o leitor-texto-autor, por meio das quais é possível perceber os discursos e as vozes das instâncias enunciativas que emergem do texto” (Rio Grande do Norte, 2021, p.89). Proporciona, assim, as múltiplas leituras e concede a construção de variados sentidos.

Por meio da leitura e da escrita temos a capacidade de armazenarmos os conhecimentos adquiridos através deles, e dessa forma construímos uma memória consciente da nossa vida em sociedade, “como também nos libertamos das amarras impostas pelo tempo e pelo espaço. A literatura tem a palavra como sua arma de trabalho, seu material concreto e a escrita seu maior instrumento” (Rio Grande do Norte, 2021, p.90). Com tudo isso, apesar de encontrarmos traços marcantes da colonialidade, vemos que o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, também tem o objetivo de quebrar esse pensamento colonial e conscientizar os alunos da importância das culturas e saberes dos povos descendentes dessas terras, ainda de forma inadequada, mas tentando emergir o que um dia foi esquecido pela história desses povos.

4. CONCLUSÃO

A Colonialidade do Saber e do Poder perpetuam a sociedade desde a colonização do Brasil em 1500, a colonização deixou uma marca na história jamais esquecida, com suas normas e regras deixaram para sempre registrado em nosso povo a Língua Portuguesa. Para tanto, ao analisarem essa linguagem, surgiram às concepções de linguagem que serviram de aporte para a elaboração dessa pesquisa.

Diante do exposto, a presente pesquisa investigou em sua problemática os estudos relacionados à colonialidade do poder e do saber, assim como, as concepções de linguagem dentro do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar no componente de Língua Portuguesa. Sendo definido como objetivo geral analisar as concepções de língua(gem) no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, componente de Língua Portuguesa. E os objetivos específicos são: Compreender as condições sócio-histórica de produção do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar; Investigar movimentos de manutenção e resistência à colonialidade no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar; Discutir sobre as concepções de língua(gem) na área de linguagem no componente de Língua Portuguesa.

Com questionamentos voltados para o interesse de todos, assim, nosso primeiro questionamento é sobre as condições sócio-históricas e educacionais que alicerçam a criação de um Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar com base na BNCC, chegando-se a conclusão que o Referencial foi criado para tentar unificar os saberes, como também, valorizar a cultura dos povos dessa região, apesar de não serem vistos como deveriam, o Referencial foca em valorizar de maneira literária essa cultura. Assim, apresentando uma manutenção à colonialidade e valorização das línguas hegemônicas.

No segundo objetivo, temos a manutenção da colonialidade nos documentos oficiais da educação, como no destaque das línguas hegemônicas para estudo, o que nos aponta o cenário capitalista em que estas línguas são inseridas e a importância dada a elas em uma economia global. Destacamos a Língua Portuguesa como a língua padrão, enquanto a diversidade linguística da região é reconhecida apenas para as pessoas que descendem dos povos originários ou afrodescentes. Língua e cultura são dissociadas, uma vez que o documento enfoca os aspectos

culturais, isentando-os da linguagem, tais como as culturas, crenças e costumes, trabalhados na literatura e nos componentes de história.

E por último, quais as concepções de linguagem estavam presentes no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, no componente de Língua Portuguesa. Onde destacamos a terceira concepção de Perfeito (2007), a linguagem como forma de interação, relacionada ao meio social. Nessa concepção, o foco é o local de atuação dos falantes em suas relações sociais, dando destaque ao diálogo, assim, o texto/autor/leitor ganham a mesma importância. Assumindo a concepção de linguagem anunciativa-discursiva apresentado nos estudos de Bakhtin (2010), que apresenta a mesma fundamentação dos estudos de Perfeito (2007), a valorização da comunicação em sociedade.

Desta forma, há contradições, em partes do documento, relacionados à colonialidade, uma vez que ora se firma na variação linguística, apresentando sua importância, assim uma resistência à colonialidade, ora afirma a valorização das línguas hegemônicas, retratando uma manutenção à colonialidade. Como também, das concepções de língua(gem), pois ora se firma na concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação, apagando os aspectos sociais-históricos e culturais, ora se firma na terceira concepção, a qual concebe a língua como interação social.

Para se alcançar os objetivos dessa análise, seguimos o aporte teórico como base para desenvolver as pesquisas, as leituras para escrita do referencial teórico também foram de grande importância, auxiliando no desenvolvimento das análises. Para iniciar as análises, lemos todo o conteúdo programado do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, em seguida, comparamos todos os dados do Referencial baseado no Referencial Teórico desse estudo.

Portanto, podemos afirmar que a presente pesquisa é fundamental, para quem pesquisa, pois como mãe recentemente de primeira viagem, professora, dona de casa e pesquisadora, essas considerações não servirão apenas para a conclusão do curso, e sim, como linha de pesquisa para futuros estudos, assim, outros estudantes também poderão utilizar acerca do tema, como também, para os professores das redes de ensino médio.

Além disso, esse estudo não é um trabalho acabado, podendo haver mudanças nas próximas pesquisas, pois as hipóteses, questionamentos e objetivos que foram levantados antes da análise, foram alcançados no decorrer do processo,

dessa forma, buscamos contribuir com outras pesquisas científicas, voltadas para a mesma temática apresentadas nessas análises.

5. REFERÊNCIAS

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a.

BUENO, SINARA. **Capatazias/ O que é?**. 2023. <https://www.fazcomex.com.br/comex/capatazias-o-que-e/> Acesso em: 10 de Janeiro de 2024 00:38.

CARDOSO, S. B. C. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CASTILHO, A. I. **A língua falada no ensino de Português**. São Paulo: Contexto, 1998.

DAHLET, Véroniue Marie Braun. **O proceder da pesquisa: quais as relações entre problemática, dissertação e corpus?** Revista Letras, v. 21, n 1, p. 127-132, 2022. Disponível em:< <https://www.google.com.br/search?q=significado+de+caput> > Acesso em 23 de Fevereiro de 2023 11:09

DELL'ISOLA, R. L. P. **A interação sujeito-linguagem em leitura**. In: MAGALHÃES, I. (Org.). As múltiplas faces da linguagem. Brasília, DF: Editora da UNB, 1996. p. 69-65

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. **Concepções de Linguagem e Conceitos Correlatos: A Influência no trato da Língua e da Linguagem**. Revista Encontros de Vista - oitava edição, 2011.

FERREIRA, V. R.; MATOS, J. C. **Currículo e Decolonialidade: “Fissuras” decoloniais no novo Referencial Curricular de Ciências Humanas de Alagoas**. Revista Interações – NO 57, PP 309 – 329, 2021.

FREIRE, P. R. N. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos**. In: LOPES-ROSSI, M. A. G.(Org.). Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. Taubaté: Cabral Editora; Livraria Universitária, 2002. p. 19-40..

MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A. R.; RITTER L. C. B. **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá : Eduem, 2010.

MIGNOLO, W. D. (2017a). **Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade**. Revista Brasileira de Ciências sociais, 32 (94). Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nkwQNPrxZr3yrMjh7tCZk/abstract/?lang=pt> > Acesso em: 12 de Dezembro de 2023.

MIGNOLO, W. D. (2017b). **Desafios decoloniais hoje**. Epistemologias do Sul, 1(1), 12-32. Disponível em: < <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772> > Acesso em: 24 de Dezembro de 2023.

MIGNOLO, W. D. (2008). **Desobediência epistêmica: A opção decolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, 34, 287-324. Disponível em: < http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/2010062409467/6_Mignolo.pdf > Acesso em: 10 de Dezembro de 2023.

PERFEITO, A. M.; PORTO, I. N. **Narrativa com o mito Saci Pererê: dos aspectos teóricos à proposta de transposição didática**. Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, n. 10/2. p. 113-137, dez. 2007.

QUIJANO, ANIBAL. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**, CLACSO, Buenos Aires, 2005.

RAMOS, J. E. M.: **Civilização**. Sua pesquisa.com, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.suapesquisa.com/o_que_e/civilizacao.htm>. Acesso em: 02 de Março de 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. **Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar**. Natal, 2021.

SANTOS, B. S. MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**, Edições Almeida. SA, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. In: _____. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

MÉTODO DEDUTIVO: **entenda o que é, como aplicar e exemplos práticos**. Fia Business School, 2022. Disponível em: <<https://fia.com.br/blog/metodo-dedutivo>>. Acesso em: 14 de Janeiro de 2024.