

O LETRAMENTO VERNACULAR E O ACESSO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: O DIREITO A SERVIÇO DE QUEM?

Alexandra Gomes dos Santos Matos¹

Carla de Quadros²

RESUMO

Este artigo analisa se a democratização do acesso à escola, no Brasil tem significado inclusão social, de modo a efetivar o direito ao letramento vernacular. Por essa linha intelectual, é mister definir o letramento vernacular, apontando como ele se aproxima e se distancia do que se denomina direitos linguísticos e reconhecendo o acesso à educação para todos como importante demarcador da concepção de língua, frente ao panorama histórico da constituição de 1988; demonstrar os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira, com ênfase no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica de 2017, via resultados dos testes de Língua Portuguesa no nono ano do ensino fundamental II da rede pública nacional e da estadual (Bahia), além do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2017) do ensino fundamental, anos finais, das redes supramencionadas, de modo a evidenciar o nível de letramento vernacular desses alunos e, por fim, analisar a educação como meio pelo qual se viabiliza o letramento vernacular, considerando ambos como direitos humanos, de monta internacional. Para tanto, optou-se pela revisão bibliográfica, com coleta de dados com abordagem qualitativa. Na pesquisa, verifica-se que a democratização de acesso à escola não tem significado inclusão social, de forma que o direito ao letramento vernacular, no exercício da prática, não é garantido para todos. Frente a essa coleta de dados, analisa-se como o direito pode se ajustar às estruturas de poder, perpetuando injustiças. Destarte, este trabalho busca contribuir no processo de superação desse paradigma desolador da educação brasileira.

Palavras-chave: Educação. Acesso. Inclusão. Letramento. Direito.

ABSTRACT

This article analyzes whether the democratization of access to school in Brazil has implied social inclusion via the 1988 Constitution of the Federative Republic of Brazil in order to realize the right to vernacular literacy. Along this line of thinking, it is necessary to define vernacular literacy, pointing out how it approaches and distances itself from what is called linguistic rights and recognizing access to education for all as an important demarcation of the concept of language against the historical panorama of the 1988 constitution. It is important to demonstrate data from the National Research Institute Anísio Teixeira, with an emphasis on the National Basic Education Assessment System of 2017 upon results of Portuguese language tests in the ninth year of

¹ Especialista em Estudos Linguísticos e Literários e Direito Educacional pela Universidade Federal da Bahia. professora efetiva de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e do Colégio Santo Antônio de Jesus (Sistema COC de Ensino). E-mail: allmattos@yahoo.com.br

² professora titular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e da Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Membro do grupo de pesquisa Múltiplas Linguagens: Estudo, Ensino e Formação Docente com atuação nas áreas de ensino, literatura, direitos e psicanálise.

elementary school II of the national public and state schools (Bahia), in addition to the Basic Education Development Index (2017) of the final years of elementary school in order to highlight the level of vernacular literacy of these students and, finally, to analyze education as a means by which vernacular literacy is made possible, considering both as human rights of international importance. Therefore, we opted for a bibliographic review, with data collection in a qualitative way. In the research, we found that the democratization of access to school has no social inclusion meaning, so that the right to vernacular literacy, in the practice of its application, is not guaranteed for everyone. Faced with this data and the relevance of giving effectiveness to the right to be literate on its mother tongue, as a basic survival mechanism to live with dignity, it is analyzed how the right can adjust to the power structures, perpetuating injustices. Thus, this work seeks to contribute to the process of overcoming this bleak paradigm of Brazilian education, so that teaching is an effective promoter of citizen awareness under a democratic perspective.

Keywords: Education. Access. Inclusion. Literacy. Right.

1 INTRODUÇÃO

O artigo 13, *caput*, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, doravante CRFB/88, declara, como idioma oficial do Brasil, a Língua Portuguesa (LP). Apesar disso, o artigo 231, *caput*, em sua primeira parte, assim preceitua: “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...]”. Dessa leitura, verifica-se que a CRFB/88 também garante a educação em outras línguas para os índios, além de reconhecê-las como parte dos bens dessa comunidade. Em que pese tal consideração, não há referência, na CRFB/88, a outras realidades linguísticas de grupos marginalizados, como os quilombolas, os imigrantes ou a comunidade surda.

Segundo Rodrigues, em se tratando de políticas públicas posteriores à CRFB/88, “[...] somente no início do século XXI algumas iniciativas começaram a surgir, de maneira geral, vinculadas à luta de sujeitos, grupos ou comunidades, e praticamente nunca como iniciativas do Estado”. (RODRIGUES, 2018, p.42). Nesse sentido, destaca-se o reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda, em 2002, com a promulgação da lei n.º 10.436, que legaliza a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Ademais, há o reconhecimento das línguas municipais cooficializadas e a consideração da língua como patrimônio imaterial do Estado. Rodrigues (2018) destaca que são 19 municípios brasileiros com línguas cooficiais, sendo cinco indígenas e 14 de imigração histórica. Essas línguas, uma vez reconhecidas, passam a ladear o idioma oficial, o português, em se tratando do Brasil. A denominação “línguas cooficiais”, como o próprio nome

alude, advém do fato de elas compartilharem, juridicamente, a oficialidade com a oficial e outras cooficiais, existentes no Brasil.

Antes da promulgação da CRFB/88, essa discussão não tinha campo frutífero no direito internacional, muito menos no Brasil. Por esse motivo, a língua do colonizador foi utilizada como importante instrumento de dominação e a escola se constituía como um meio de viabilizar tal garantia acultural. O Brasil se forma nessas bases e estabelece uma educação elitista, que não é para todos, sendo as aulas de LP a sua força motriz, a partir de um monolinguismo, que consistia na predileção absoluta pela gramática, visão predominante durante séculos, conforme discussão que será empreendida no decorrer deste trabalho.

Com a promulgação da CRFB/88, a internacionalização dos direitos humanos e o reconhecimento dos direitos linguísticos, por meio da Declaração Universal de 1996, o acesso à escola tornou-se direito público subjetivo de todos e o plurilinguismo tem sido abordado por diversas teorias, como a de Bakhtin (2011). Tais teorias são transladadas da academia para a escola, por meio do Estado, via documentos orientadores da práxis educacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Plano Nacional da Educação (PNE) e a recém homologada Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante da democratização escolar, foi imperioso reconhecer a língua de outros povos que passaram a frequentar a escola. Esta não mais seria erigida para os burgueses apenas, fariam parte dela também os menos abastados social e economicamente, que tiveram tantos direitos negados no curso da história do Brasil.

A democratização do acesso escolar, que oportuniza o reconhecimento do direito linguístico das minorias, suscita a discussão sobre se a escola tem cumprido sua tarefa de efetivar o direito ao letramento vernacular. Cumpre elucidar que este é entendido como o direito de o indivíduo ter a sua língua respeitada, bem como dominar o idioma oficial, tanto em contextos formais quanto informais. Desse modo, é possível a sua inserção social plena, como garantia do mínimo existencial para uma vida digna, posto ser por meio da norma padrão da LP que as estruturas de poder se organizam na sociedade. Para o indivíduo subverter tal paradigma, ele precisa dominá-lo, não como forma de perpetuar o histórico de exclusão, mas de modo a tornar a sociedade mais justa e equânime. Tal direito, embora não efetivado na prática para todos, está consignado na CRFB/88, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos PCN, na Lei 13.005/2014, que aprova o PNE, e também na BNCC, por meio das aulas de LP, através do acesso à educação.

Há uma carência de estudos sobre o direito ao letramento vernacular. Por isso, é comum a sua aproximação com o direito linguístico. Embora um complemente o outro, não devem ser entendidos como sinônimos. O direito linguístico é uma discussão democrática de língua, enquanto identidade e patrimônio imaterial de um povo, da qual tem dado conta diversos estudiosos, como Bakhtin (2011), Castro (2018), Andrade (2014), Geraldi (2004) e outros. No entanto, é preciso investigar se a escola, ao reconhecer essa diversidade linguística, tem garantido efetiva inserção social do falante que vive em uma sociedade, na qual as estruturas de poder são organizadas por meio da norma padrão de LP. E é nesse campo que floresce a discussão do direito ao letramento vernacular. Ao perceber a falta de estudos que contemplem tal abordagem, tão necessária para o enfrentamento da situação educacional no Brasil, que não é das melhores, nota-se não só a relevância desta pesquisa, como também o problema: em que medida o acesso à escola, no Brasil, possibilitou a efetiva implementação do direito ao letramento vernacular?

Nesses termos, o presente artigo analisa se a democratização do acesso à escola no Brasil, via CRFB/88, tem significado qualidade, de modo a efetivar o direito ao letramento vernacular. Por essa via, é mister definir o letramento vernacular, apontando como ele se aproxima e se distancia do que se denomina direitos linguísticos e reconhecendo o acesso à educação para todos como importante demarcador da concepção de língua, frente ao panorama histórico da CRFB/88; demonstrar os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com ênfase no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2017, considerando os resultados dos testes de LP realizados pelo nono ano na rede pública nacional e na estadual (Bahia), bem como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2017 (IDEB) dos últimos anos do ensino fundamental II das redes supramencionadas, de modo a evidenciar o nível de letramento vernacular desses alunos e, por fim, analisar a educação como meio pelo qual se viabiliza o letramento vernacular, entendendo ambos como direitos humanos, de monta internacional.

Para tanto, opta-se, nesta pesquisa, pela revisão bibliográfica, como a concebe Gil (2002), com coleta de dados de modo qualitativo, conforme pondera Moita Lopes (1994). Essa é a melhor forma de se fazer ciência em linguística aplicada e em ciências sociais, pois é possível “[...] dar conta do fato de que a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para encontrar soluções para compreendê-lo”. (MOITA LOPES, 1994, p. 336). Assim, a concepção de verdade absoluta ou de conhecimento certo tende a ser substituída por interpretações de contextos histórica e politicamente situados.

Nessa linha, o artigo está organizado em quatro seções, além das considerações finais. Após esta discussão introdutória sobre o assunto, na segunda seção, conceitua-se o direito ao letramento vernacular, a forma como ele se relaciona e se distancia daquilo que se entende como direitos linguísticos, advindos a partir da internacionalização dos direitos humanos. Destarte, demonstra-se que, no curso da história da educação brasileira, tal direito só passou a existir, para todos, após a redemocratização do país, em 1988.

Posto isso, é necessário sinalizar, na terceira seção, o que representou a promulgação da CRFB/88 para a seara educacional. Erigida sob o princípio da dignidade da pessoa humana e reconhecendo o valor dos tratados internacionais, consagrou a necessidade de garantir o respeito aos direitos humanos. Estando a educação inserida nesse bojo, é meio pelo qual possibilita o pleno acesso do indivíduo a situações comunicativas formais e informais, via um letramento vernacular satisfatório, nem sempre efetivado para todos. Ainda nesse espaço, são analisados os dados do INEP, em especial, o SAEB, com foco nos testes de LP, e o IDEB, nos anos finais do ensino fundamental II da rede pública nacional e estadual, Bahia. Esses resultados pesarosos coadunam com as recorrentes pesquisas sobre o assunto, como as de Andrade (2014), Castro (2018), Bortoni-Ricardo (2004), Ferraro (2008), entre outros, assim como com o exercício da prática docente, demonstrando o quanto a escola tem sido ineficaz naquilo que se propõe a fazer, já no fim da fase mais elementar da educação básica, denominada “fundamental”.

A quarta seção tem, por sua vez, como escopo, demonstrar que a internacionalização dos direitos humanos, após a segunda guerra mundial, vem dar legitimidade não só à discussão do direito linguístico e do acesso à escola, como também àqueles que os circundam, à guisa de exemplo, o direito ao letramento vernacular, objeto desta análise. Situar a educação e o letramento vernacular, nessa esfera, só demonstra o quão salutar é a perseguição de tais direitos para consolidar a dignidade da pessoa humana, posto serem de eficácia imediata, de monta internacional.

Por fim, nas considerações finais, verificam-se os resultados da pesquisa, demonstrando que a democratização do acesso educacional traz também a relevância da qualidade, via o letramento vernacular satisfatório, nem sempre efetivado para todos. A negação desse direito pode ser pleiteada por vias judiciais e, por isso mesmo, cumpre entender, a partir da história, as implicações disso no processo de formação das bases educacionais do Brasil, cujos impactos permanecem, mesmo na contemporaneidade, permeada por ideais democráticos.

2 A QUESTÃO DO DIREITO AO LETRAMENTO VERNACULAR

Conforme leciona Soares (2000), o não êxito da leitura, entendida como mera decodificação de letras, criou um contexto propulsor para o uso da palavra “letramento”. Ela advém do reconhecimento de que não seria mais importante apenas saber ler e escrever, como ato meramente mecânico, é imprescindível fazer uso dessa leitura e escrita em diversos contextos sociais. Desse modo, deve ser concebido um ensino voltado para a consciência cidadã, que promova efetiva inclusão de todos no seio da sociedade.

No Brasil, a redemocratização do país, anunciada pelo fim da ditadura e a conseqüente promulgação da CRFB/88, criou uma concepção de educação democrática, viabilizadora desse letramento. Esse comando constitucional foi regulamentado pela LDB, em 1996, dando origem aos PCN, ao PNE e, por fim, a recém BNCC. Tal perspectiva se comunica com o pluringuismo bakhtiniano, que será analisado, em seções vindouras, e tem total relação com a política de democratização de acesso à escola, também matéria a ser dissecada em momento posterior.

Em se tratando do âmbito internacional, somente a partir dos anos 50 do século XX, que os direitos de comunidades marginalizadas passam a ser pauta, influenciando tanto a legislação brasileira quanto o ensino de LP. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos foi redigida em 6 de Junho de 1996, na cidade de Barcelona, com o patrocínio da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e cultura (UNESCO). Ancorada na Declaração de Direitos do Homem de 1948, tem como objetivo corrigir os desequilíbrios linguísticos, assegurando o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas, como se verifica, mediante leitura do documento.

Além de reconhecer a necessidade de respeito às línguas das minorias, durante o curso da história, sempre relegadas ao segundo plano, é mister entender a necessidade de que os marginalizados também tenham acesso à norma padrão do idioma oficial. O constituinte originário reconheceu tanto tal necessidade, no Brasil, que, apesar de conferir aos índios o direito de serem letrados em seu próprio idioma, apontou para a necessidade de que o ensino fundamental fosse feito em LP, vide artigo 210 da CRFB/88. Ora, é por meio desta que se dão as comunicações mais formais em sociedade, inclusive através da qual os documentos oficiais circulam, à guisa de exemplo, a CRFB/88, constituindo-se como uma das vias de ascensão social.

Nesse sentido, o letramento vernacular não se confunde com o direito linguístico, embora dele decorra e com ele dialogue. O direito linguístico prima pela valorização de todas as línguas, em um verdadeiro plurilinguismo, ao passo que o letramento vernacular reconhece essa

multiplicidade harmônica, mas sem deixar de atentar para a inserção social plena do indivíduo, por meio do acesso à norma padrão do idioma oficial, sendo a escola um importante sistema na garantia desse direito.

Assim, o letramento vernacular, de monta constitucional, como já visto, jaz na necessidade de respeitar a diversidade linguística e, por meio dela, conferir efetividade ao direito de ser letrado no idioma oficial, tanto para situações formais quanto informais, tendo o indivíduo acesso pleno aos lugares de poder da sociedade. Ser letrado no próprio idioma não seria apenas dominar e respeitar o jeito próprio de falar de determinados grupos linguísticos, mas seria também possibilitar a inserção dessas minorias nos lugares de maiores expressões sociais e econômicas. Para tanto, a língua oficial, via norma padrão, revela-se como um dos meios de acesso a essas estruturas mais complexas, incluindo o próprio direito, nessa esfera, constituindo tal domínio um mecanismo básico de sobrevivência, com dignidade.

A educação é viabilizadora do letramento que conduz o indivíduo ao exercício pleno da cidadania. Reconhecer línguas cooficiais, por si só, não tem condão de modificar a realidade daqueles que são marginalizados. É preciso empoderá-los e, para tanto, é necessário formar cidadãos competentes para o uso da língua oficial, em diferentes contextos comunicativos, inclusive os formais. O domínio dessa norma padrão não deve ser visto como estratégia de reprodução das desigualdades sociais. Pelo contrário, será dominando-a, pelo viés crítico, que os marginalizados poderão subvertê-la, fazendo-se, efetivamente, inseridos no meio social.

Apesar dos anseios democráticos, consolidados no Brasil a partir da CRFB/88, os dados do INEP, que serão analisados no curso desta pesquisa, revelam o quanto a escola tem se demonstrado ineficaz no cumprimento efetivo do direito ao letramento vernacular, apontando para uma falsa democratização de acesso ainda nos anos finais do ensino fundamental. Essa etapa, pelo nome que enseja, já demonstra o quão elementar ela é no processo de aquisição plena da educação básica. Apesar desse reconhecimento, muitos brasileiros não têm alcançado o mínimo do padrão de qualidade, nesse período, violando um mandamento constitucional, vide artigo 206, inciso VII, da CRFB/88. Tal situação precisa ser combatida, sob pena de o direito se alijar às estruturas de poder para continuar legitimando injustiças, o que promove uma insegurança jurídica, assim como uma não harmonia social.

3 A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONSTITUIÇÃO DE

1988

A Constituição Federal (CF) de 1934, embalada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³, constatou a desorganização do aparelho escolar, defendendo uma escola única, pública, laica⁴, obrigatória e gratuita. A CRFB/88 inovou em relação à CF de 1934 porque, além de declarar que a educação é uma prerrogativa de todos, ela também dispõe de instrumentos eficazes para que os cidadãos cobrem esse direito diante de uma possível lesão. Assim, o não fornecimento da educação resulta em uma “dívida estatal”, nas palavras de Ferraro (2008), com o indivíduo que teve seu direito violado. Nessa perspectiva de análise, os principais agentes da efetividade desse direito são, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em primeiro lugar, os pais; em segundo, o conselho tutelar; em terceiro, o Ministério Público e, por fim, o poder judiciário, a última instância na garantia dos direitos da criança e do adolescente.

O artigo 208, inciso I, da CRFB/88 aborda ainda: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.” Se o indivíduo não alcançou, ao menos, esse estágio da educação básica, que é considerado fundamental, em idade própria, não é necessário muito esforço para calcular o descompasso entre teoria e prática, o que acarreta uma dívida do Estado. Ferraro (2008) observa:

[...] primeiro deles é que essa dívida em anos de estudos não cursados se distribui por toda a escala de idades [...] Quase metade dessa dívida refere-se aos grupos etários constituídos por pessoas, jovens e adultos relativamente jovens, distribuídos entre 15 e 39 anos. Não se pode, portanto, falar de dívida histórica no sentido de coisa do passado. Não! Grande parte da educação escolar não realizada é coisa atual, inclusive gerada no contexto da Constituição de 1988. [...] O segundo ponto é que, de um total de aproximadamente 119,6 milhões de pessoas de 15 anos ou mais, apenas 47,7 milhões haviam, na data do censo 2000, concluído o Ensino Fundamental. Isso apresenta apenas 39,9% do total, o que atesta o baixíssimo nível de desempenho dos sistemas de Educação Fundamental no Brasil. (FERRARO,2008, p.285).

Diante desse panorama, cabe à sociedade, em geral, e, em particular, aos educadores, o desafio de conscientizar as pessoas humildes de que elas têm efetivo direito à educação e de que dispõem de instrumentos para cobrar isso do Estado. Pois, ainda nas palavras de Ferraro: “avaliar e discutir a dívida educacional pública brasileira nos dias atuais implica na consideração atenta

³ Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo e outros escrevem o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). O Manifesto tornou-se importante alicerce para a organização educacional, cujos impactos ainda são vistos na contemporaneidade.

⁴ Insta destacar que a laicidade do ensino já havia sido conquistada, desde a promulgação da Constituição de 1891.

daquilo que se passa com os credores dessa dívida: em primeiro lugar, os pobres.” (FERRARO, 2008, p.77).

Apesar de todas essas ponderações, Ferraro observa, por meio de sua pesquisa, que “o acesso à escola tem avançado sensivelmente a partir da década de 1980, particularmente, a partir da primeira metade da década de 1990”. (FERRARO, 2008, p.285). Não obstante, esse dado pode não ser tão animador quanto se apresenta, pois é necessário analisar se a qualidade, via letramento vernacular satisfatório, foi também um direito assegurado àqueles que tiveram acesso à escola.

O momento histórico da educação contemporânea, embora muito animador, posto que é embalado pelos anseios democráticos da CRFB/88, regulamentados pela política inclusiva da LDB e normatizados pelos princípios de equidade da BNCC, além de todos os tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, não apresenta dados positivos, como serão observados nesta pesquisa, vide resultados do INEP (2017). Verifica-se um processo de dialogismo com a história de negação do acesso educacional aos menos favorecidos social e economicamente, só que, agora, com roupagens democráticas. Outrossim, é um período em que se observa um grande florescimento dos métodos educacionais que propiciam um contexto de educação participativa, na qual o aluno é protagonista do saber e o professor, mediador do conhecimento. Nesse sentido, Freire (2003) tem relevante contribuição com a sua proposta de pedagogia libertadora:

Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias. (FREIRE, 2003, p.26-27).

Assim, a escola autoritária, excludente que concebe o professor como “detentor do conhecimento” cede espaço para uma escola democrática, inclusiva, na qual o conhecimento do aluno é valorizado e o processo de aprendizagem se desenvolve por meio dele. Nesse sentido, Freire (1984), assim como Bakhtin (2011) combatem a neutralidade da escola. Esta é ideológica tanto quando exclui como quando inclui, está sempre a serviço de algum interesse social e/ou econômico. Nos termos de Freire, “a neutralidade da educação [...] é uma das conotações fundamentais da visão ingênua [...]” (FREIRE, 2003, p.28). Dentro desse panorama, não é difícil pressupor que o ensino de LP, de igual modo, terá a mesma concepção. Assim, há os avanços das

teorias linguísticas que, em muito, contribuem para se (re)pensar a práxis docente. Rangel (2005, p.14) nomeia esse momento de “virada pragmática”. Consoante a isso, Andrade (2014) explica:

A virada pragmática responde pela concepção de língua e de ensino gestadas pelas teorias da linguagem e da aprendizagem que vêm se desenvolvendo desde a segunda metade do século passado e que, entre outras coisas, partem do pressuposto de que o estudo da linguagem não deve ser desvinculado do uso, tampouco dos sujeitos que a usam. (ANDRADE, 2014, p. 47).

Essa concepção de língua coaduna com a de ensino. Desse modo, verifica-se a influência do Círculo bakhtiniano⁵ que, ainda segundo Andrade, fez desencadear o “desenvolvimento das vertentes funcionalistas, recebendo a denominação de ‘guinada pragmática’: linguística de texto, análise do discurso, análise de conversação, sociolinguística, psicolinguística, etnografia da comunicação, etno-metodologia.” (ANDRADE, 2014, p.47). A compreensão da linguagem, por essa perspectiva, leva em consideração o processo interacionista, no qual se desenvolvem as práticas discursivas dos sujeitos em um determinado contexto social e histórico. O Estado transplantou tais estudos da academia para as instâncias escolares com o propósito de viabilizar o letramento em uma perspectiva cidadã, característica típica de um contexto de educação democrática, em vigor desde a promulgação da CRFB/88. Desse modo, o PCN traz, em sua composição textual, uma proposta de concepção de língua que reflete não só os avanços dos estudos linguísticos, mas também o espírito de equidade, fundamentado na construção de uma sociedade mais justa. Verifica-se a partir da leitura do PCN:

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas em relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de recursos linguísticos. [...]. (BRASIL, 1997, p. 25).

Nesse sentido, não há mais espaço para o estudo detido da língua em abstrato, posto que as

⁵ O círculo de Bakhtin é responsável por obras e reflexões determinantes para a elaboração da filosofia da linguagem. É composto por pensadores, como o próprio Mikhail Bakhtin (1895-1975), além de outros intelectuais, Volóchinov e Medviédév. A concepção de linguagem adotada por eles é construída por meio da interação verbal, do enunciado concreto, do signo ideológico e do dialogismo.

situações comunicativas refletem a realidade e, por isso mesmo, esta deve se fazer presente no ensino de LP. A orientação do exercício da docência não só gira nessa órbita, como também aponta a necessidade do trabalho com os gêneros discursivos, entendendo que todo texto está organizado dentro de um denominado gênero. “Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.” [...] (Brasil, 1997, p.26). Assim, ensinar gramática normativa deixou de ser o objetivo exclusivo das aulas de LP – uma vez que passaram a ser reconhecidas as variedades linguísticas das classes populares - as quais também passaram a ocupar os bancos escolares com a democratização de acesso. A escola não poderia, muito menos deveria, permanecer alheia a esse fenômeno e o Estado começou a transladar esses avanços no estudo de língua para o espaço escolar. A contribuição do Círculo bakhtiniano é evidente tanto para a academia, no que tange à concepção de língua, como para um dos documentos oficiais que norteia a prática docente, PCN. O ensino de LP, na perspectiva discursiva, começou a ser difundido, como se observa:

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros. [...] (BRASIL, 1997, p.26).

Os discursos, como fenômenos sociais, apresentam relações dialógicas entre si e são produzidos, em decorrência da situação interativa, na qual o sujeito está inserido. A escola, ao atentar para isso, reconhece os gêneros discursivos em diferentes campos da atividade humana, de acordo com as suas peculiaridades, bem como com os seus respectivos contextos de ocorrência. Melhor que isso, auxilia o aluno no processo de ser competente, de acordo com a situação comunicativa em que se insira, não apenas para uma modalidade da língua, a da gramática normativa. Trata-se do ensino da língua, dos gêneros e dos tipos textuais correntes na vida, além daqueles que são escolarizados por meio de uma perspectiva do plurilinguismo bakhtiniano. Como já dito, as mudanças, na seara educacional, são muito latentes: a promulgação da LDB, os avanços nos estudos linguísticos, os PCN, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, além da promulgação da Lei n.º 13.005/2014, que aprova o PNE. Este consolida as orientações pedagógicas constantes nos PCN sem perder de vista a necessidade da qualificação dos professores. Tudo isso não desconsidera, nas palavras de Andrade (2014):

[...] aumento da oferta de cursos específicos de formação de professores, reformulação curricular das licenciaturas, ampliação dos anos do Ensino Fundamental para nove anos, maior oferecimento de material didático de qualidade, além daquele que particularmente nos interessa, que são as ações do PNLD, no sentido de melhorar a qualidade do livro didático. (ANDRADE, 2014, p.55).

O livro didático é, previamente, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), seguindo o critério de estar em sintonia com os avanços acadêmicos obtidos nos estudos da língua, caso de LP. Diante de tal panorama, era de se esperar que a educação, no Brasil, tivesse os melhores indicadores de qualidade. No entanto, a realidade dos resultados do INEP (2017), a serem analisados, as pesquisas sobre esse assunto, bem como o convívio prático com a realidade escolar apontam o contrário. Muito importante trazer à baila o posicionamento de Andrade (2014) em relação a isso:

Ainda que haja uma plena consciência de outros problemas envolvidos na ineficiência da escola, a exemplo das baixas remunerações dos professores, ou das condições precárias de trabalho, com as quais os professores são obrigados a lidar ano após ano, ainda assim, o discurso acadêmico é implacável quanto às mudanças e, às vezes, obscurece tantos outros fatores, como o da falta de formação ou de preparo para adotar novos pressupostos teóricos e metodológicos (muito bem compreendidos e aceitos no meio acadêmico). [...] (ANDRADE, 2014, p. 52).

Assim, verifica-se que o mero contato com os PCN, por si só, não tem o condão de operar a mudança de que necessita o cenário educacional. Muitos professores, segundo Andrade (2014), são resistentes a essa “virada pragmática” por desconhecerem o impacto incisivo desses estudos no âmbito educacional e utilizam, para tanto, os discursos historicamente cultivados pelos gramáticos tradicionalistas. Andrade (2014) observa ainda:

[...] Aqueles que já atuam há muitos anos, recebem, muitas vezes, os discursos sobre as inovações no ensino a partir dos projetos dos estagiários que, a depender da formação, defendem essa bandeira, tão contundente quanto “ofensivamente”, ao que a escola responde também ofensivamente ou, na defensiva, dificultando sobremaneira o desenvolvimento do trabalho dos professores em formação. (ANDRADE, 2014, p. 53).

De todos esses fatores conjuntos, decorre um outro como consequência: o insucesso, a escola tem se demonstrado infrutífera na tarefa de conferir o letramento vernacular ao seu público. Insta acrescentar a relevância desse direito como forma de consolidar o projeto da dignidade humana, via plena inserção social do indivíduo. O não êxito pode ser comprovado por meio das pesquisas relativas ao assunto, o exercício da prática docente, os dados do SAEB de LP (2017) e

do IDEB (2017). Este é de 4,4, em termos nacionais, considerando a rede pública de ensino, em seus anos finais do fundamental II, vide a plataforma QEDU; sendo de 3,4, o referente ao estado da Bahia, obedecendo ao mesmo parâmetro. Visualizar tal panorama torna-se, ainda mais, pesaroso, quando se observa que essa nota vai de uma escala de zero a dez e o ciclo fundamental da educação básica não consegue alcançar o padrão de “seis”, pelo menos, um mínimo de qualidade. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2004) leciona:

As deficiências no sistema escolar, que provocam repetências e evasões, são diretamente proporcionais ao índice de desenvolvimento humano das regiões. Nas regiões brasileiras onde esse índice é mais baixo, como as regiões Nordeste e Norte, são igualmente mais baixos os resultados do SAEB, tanto em língua portuguesa quanto em matemática. Já sabemos também que dois grupos de alunos no ensino fundamental obtêm piores resultados no teste: alunos cujos pais não são alfabetizados e alunos com defasagem idade/série. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.22).

O baixo desempenho no SAEB traz impacto, também negativo, no IDEB. Este é calculado, a partir da combinação dos índices de aprovação, repetência e evasão, obtidos por meio do Censo Escolar, assim como através dos resultados das avaliações do SAEB. Segundo dados do INEP (2017), a média de proficiência do total de aluno do último ano do ensino fundamental II, que realizou o teste do SAEB de LP, considerando o universo da escola pública em 2017, foi de 258,35, em termos nacionais, e de 242,12, sob o mesmo parâmetro, em nível estadual, Bahia.

O resultado nacional, por estar entre um número igual ou maior que 250 e menor que 275, configura o país na escala de nível “três” do SAEB. O estado, por estar entre uma expressão numérica superior a 225 e inferior a 250, na de nível “dois”. Insta destacar que o SAEB apresenta oito escalas, sendo que a última é considerada a projeção ideal de aprendizado, em LP, para um aluno que esteja na referida etapa escolar. Foi inserido, nesse patamar, no SAEB (2017), o aluno que obteve desempenho igual ou maior que 375. Pelo exposto, os últimos dados do ensino fundamental da Bahia e do Brasil não alcançaram, ao menos, a metade da escala do SAEB (2017), que seria “quatro”, demonstrando o nível aquém de letramento vernacular desses discentes.

Não bastasse isso, afirma o artigo terceiro, no inciso IV, da CRFB/88, ser este um dos objetivos da República brasileira, a saber: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. É preciso saber, ao certo, quantas são e quem são as pessoas que este pronome indefinido “todos” comporta, sob pena de se viver em um Estado Democrático de Direito de pouca ou de nenhuma eficácia.

Esses insucessos foram um dos aspectos pelos quais se tornou necessária a construção de um documento normativo, BNCC, com vistas a assegurar direitos e objetivos comuns de aprendizagens para a educação básica. Assim, o PCN, com caráter orientacional, continua a existir, lado a lado, da BNCC. Ou seja, esta é um complemento normativo ao que se já conhecia, no âmbito educacional, sem, contudo, ter o sucesso esperado. Depreende-se do próprio texto da BNCC, prevista para o ensino de LP no Fundamental II:

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discursos e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos -, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. (BRASIL, 2019, p.67).

Tal documento materializa o conceito constitucional de educação não excludente, isto é, que possibilita o pleno desenvolvimento da pessoa humana, regulamentado pela LDB, com alteração recente, feita por força da Lei n.º 13.415/2017. Mudaram os documentos, os contextos de suas respectivas aplicações, mas a influência do círculo bakhtiniano permanece, no sentido de que há ênfase em um ensino por meio de práticas discursivas, com foco no uso de gêneros. Essa metodologia é muito salutar por demonstrar a língua a serviço dos falantes, que podem utilizá-la, em conformidade com as suas intenções comunicativas. Como a BNCC só foi homologada em 2017, ainda não se pode avaliar a efetividade prática de seu arcabouço teórico. Contudo, a expectativa, em relação à sua aplicabilidade, é elevada e evidenciada em seu próprio articulado textual:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada de educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da base. (BRASIL, 2019, p.5).

Ou seja, todo o sistema educacional precisa ser organizado em torno da BNCC. A formação dos currículos deve ser realizada pela escola, podendo atender a demandas regionais e sociais, desde que tenha o fito de garantir competências e diretrizes comuns ao ensino. Assim, os currículos são diversos, mas estão a serviço do desenvolvimento de competências que foram normatizadas pela BNCC. A União, como principal responsável pelo nível superior, deve focar na formação inicial e continuada dos professores com vistas ao que foi regulamentado pela BNCC. De igual

modo, os demais entes federativos necessitam estar em consonância, cada um dentro da sua competência. Pois, os sistemas de avaliações, materiais didáticos precisam se ajustar ao que determina a BNCC, como sistema de garantia do direito de aprender e, por conseguinte, de conferir efetividade ao letramento vernacular.

4 O LUGAR DA EDUCAÇÃO E DO LETRAMENTO VERNACULAR NOS PROTOCOLOS INTERNACIONAIS SOBRE DIREITOS HUMANOS

O século XX foi marcado por duas grandes guerras mundiais que dizimaram milhares de vidas. Diante disso, as sociedades internacionais passaram a elaborar normas e documentos capazes de proteger os indivíduos, o que enseja a criação das Nações Unidas, em 1945, e a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Ato contínuo, o mundo começa a presenciar a criação de inúmeros tratados internacionais voltados à proteção dos direitos fundamentais, marcando a internacionalização dos direitos humanos, como determina o artigo 18 da Declaração dos Direitos Humanos.

A educação, nesse contexto, tem nítido destaque, posto ser meio viabilizador e propulsor de outros direitos, consolidadores da dignidade da pessoa humana, conforme se verifica no artigo 26, abaixo transcrito, da Declaração de Direitos Humanos:

Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz. Os pais têm prioridade de direito na escolha do tipo de educação que será fornecida a seus filhos.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos. Representação da Unesco no Brasil*. 1998. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>>. Acesso em 10 de maio de 2020.

A educação é um direito humano e, como tal, deve propiciar um ensino que humanize, via um letramento vernacular satisfatório, decorrente do direito linguístico, efetivado por meio da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996. O direito de ser letrado no idioma oficial, mesmo que reconhecida a existência de outros cooficiais, podendo o indivíduo transitar tanto em contextos comunicativos formais quanto informais na sociedade, é uma garantia mínima

para que se tenha uma vida digna. Por isso, impõe-se a análise de que o direito ao letramento vernacular é viabilizado por meio da educação, constituindo-se como um direito humano que tem sua força motriz nas aulas de LP.

A CRFB/88 é erigida pelo princípio da dignidade da pessoa humana, conforme artigo primeiro, inciso III, desse diploma, bem como pela cidadania, segundo determina o artigo supra, em seu inciso II. A dignidade humana, segundo Lenza (2017), é um princípio de grande monta constitucional, sendo todos os outros corolários dele. O artigo terceiro e os incisos I, II e III, também da CRFB/88, declaram os seguintes objetivos, identificando-os como pertencentes à República Federativa do Brasil: “construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e marginalização; reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos”. As diretrizes do PNE, no artigo segundo e seus respectivos incisos da Lei 13.005/2014, coadunam com esse entendimento. Tais pretensões têm ido na contramão, caso seja analisada a realidade fática de inúmeros brasileiros que, vivendo à margem da sociedade, formam estatísticas desoladoras, como as do IDEB (2017) e as do SAEB de LP (2017), acima já analisadas.

Ao se reportar à história de formação do Estado Brasileiro, analisando as constituições promulgadas e outorgadas e o modo como elas conceberam a educação, fica fácil entender que o direito ao letramento vernacular constitui-se uma dívida estatal, a ser paga àqueles menos favorecidos social e economicamente, excluídos do ensino privado. Os dias hodiernos apontam uma situação, ainda mais, intrigante: se antes o direito de ser letrado não tinha monta constitucional, hoje o tem. Mesmo assim, a escola tem se mostrado ineficaz na garantia de tal direito. Ademais, os documentos legais estão prometendo aquilo que não tem se cumprido, demonstrando que a “educação democrática” não tem significado qualidade no bojo de seus ideais.

A educação de que fala o artigo 205 da CRFB/88 é viabilizadora do letramento que conduz o indivíduo ao exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, dentro do acesso, envolve também a questão da qualidade, de modo a propiciar o direito de ser letrado no próprio idioma, favorecendo para o processo de cooficialização das línguas, como já ocorre no Brasil, sem perder de vista a efetiva inserção desse indivíduo nos mais diferentes meios sociais por intermédio da língua oficial, transitando entre a formalidade e a informalidade do seu uso.

A própria LDB, em seu artigo 32, como matriz da política educacional brasileira, confirma essa premissa, ao definir que o ensino fundamental, “[...] com duração de 9 anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita [...]”. Nas palavras de Bortoni-Ricardo, essa “é uma salvaguarda legal de que todos os brasileiros sejam introduzidos na cultura de letramento, à qual tem acesso, historicamente, parcelas restritas da população brasileira.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.21). Nessa perspectiva de análise, não basta ter acesso à educação, é preciso que ela promova o letramento vernacular, imprescindível para efetiva inserção social do indivíduo. Trata-se, pois, de um mandamento que abrange, além do acesso, a qualidade.

Entre os princípios internacionais pelos quais é regida a República Federativa do Brasil, encontra-se, em seu artigo quarto, inciso II, “a prevalência dos direitos humanos”. Dito isso, pergunta-se: se é um direito garantido tanto por vias constitucionais quanto por tratados internacionais, dos quais o Brasil é signatário, por que as pessoas não buscam por meio do judiciário formas de implementar esse direito? Segundo Ferraro (2008), é muito complicado importunar o judiciário quando o assunto é qualidade, dada a subjetividade que tal terminologia enseja. Assim sendo, é mais fácil o fazer no caso de uma possível falta de acesso, quando se referir à educação básica, de caráter obrigatório.

Enquanto esses direitos são violados, como contar a tantos brasileiros e brasileiras a conta que eles têm a receber do Estado? Nesse sentido, jaz a esperança de uma educação humanizadora, capaz de formar seres pensantes que, por conseguinte, inserem-se criticamente no convívio social. Os professores não darão conta de tal tarefa sozinhos, posto ser diferente letrar um indivíduo, seja qual for a disciplina, em uma realidade socioeconômica desoladora. Muitos alunos da rede pública de ensino, sobretudo, não têm acesso a outro livro que não seja o didático, têm pais analfabetos e a merenda escolar como a principal alimentação. Conforme considera Bortoni-Ricardo (2004), tal situação pesarosa traz impacto, de igual modo, desolador quando se verifica o nível de letramento desses estudantes.

No Brasil, a CRFB/88, por meio do seu artigo quinto, parágrafo segundo, já regulava, no contexto de sua promulgação, a inserção dos tratados internacionais de direitos humanos no ordenamento jurídico interno, desde que devidamente ratificados. Mas, diante das controvérsias doutrinárias a respeito da hierarquia dessas normas no ordenamento pátrio, a Emenda

Constitucional 45/2004 inseriu o parágrafo terceiro no supramencionado artigo da CRFB/88. Assim, conforme inteligência desse dispositivo legal, “os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais.” Isso só demonstra a relevância da educação e do letramento vernacular, como direitos humanos, indispensáveis para uma vida digna e, por isso mesmo, possuem validade absoluta.

Nesse sentido, o Supremo Tribunal Federal, por meio de duas decisões nos RE 466.343-SP e RE 349.703-RS, consolidou o entendimento de que os tratados e convenções de direitos humanos, ratificados pelo Brasil, no período que antecede a emenda 45/2004, possuem grau hierárquico de norma supralegal, ou seja, acima das normas ordinárias. O pacto de São José da Costa Rica, que proíbe a prisão civil do depositário infiel, em razão da prevalência da dignidade da pessoa humana, ilustra muito bem essa situação.

Os direitos humanos, como o próprio nome alude, são inerentes aos seres humanos. Por isso, a sua amplitude é universal; já que, independente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição, todo ser humano, em tese, tem essa garantia. Assim, as normas internacionais de direitos humanos consistem em uma reunião de tratados, costumes, assim como de declarações, diretrizes e princípios, dentre outros, que protegem a dignidade da pessoa humana. De acordo com Portela, “com isso, o Direito Internacional Público passa a tutelar não só os vínculos estabelecidos entre Estados e organizações internacionais, como também uma ampla gama de questões de interesse direto de outros atores sociais, como os indivíduos.” (PORTELA, 2019, p. 37).

Portela (2019), ao estudar o fundamento do Direito Internacional, aborda a existência de duas teorias, a saber: a voluntarista e a objetivista. A primeira entende que o Direito Internacional repousa no consentimento dos Estados, cabendo a estes cumprirem as normas com as quais consentiram. A segunda, por sua vez, sustenta a ideia de que existem valores, princípios ou regras de alta monta, dos quais dependem o bom desenvolvimento e a própria existência da sociedade internacional. Por assim ser, tais normas devem ser colocadas “[...] acima da vontade dos Estados e devem, portanto, pautar as relações internacionais, devendo ser respeitadas por todos.” (PORTELA, 2019, p.41).

Portela (2019) define que o fundamento do Direito Internacional inclui elementos das

duas teorias. Assim sendo, ele ainda complementa: “[...] o exercício da vontade estatal não pode violar o *jus cogens*, conjunto de preceitos entendidos como imperativos e que, por sua importância, limitam essa vontade, nos termos da Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados [...]” (PORTELA, 2019, p.42). Nessa inteligência, a violação de uma garantia universal, tamanha a relevância, não pode ser arguida como costume interno, se o Estado se curvou a um tratado que o obriga a seguir diretrizes de tutela dessa garantia. Indo em direção contrária, conforme já analisado, mesmo que o Estado não tenha consentido com esse ou aquele tratado referente a uma garantia universal, ele pode ser responsabilizado, se estiver em pauta valores maiores, que ameacem a existência e/ou o próprio desenvolvimento da sociedade internacional. Nessa pauta, por óbvio, estão a educação e o letramento vernacular.

A internacionalização dos direitos humanos é formada por um conjunto de norma que visa tutelar a pessoa humana, tanto no contexto interno quanto no internacional. A CRFB/88 erigiu a dignidade da pessoa humana como princípio basilar. Por esse motivo, os tratados que versam sobre direitos humanos são formal (a depender do quórum de aprovação) e materialmente constitucionais. Nessa cadência, por serem temas de grande monta, que versam sobre a existência humana, de maneira plena e digna, têm eficácia imediata, sob pena de responsabilização do Brasil, em âmbito interno e internacional, nos casos de violação.

O Brasil é signatário de diversos protocolos internacionais sobre direitos humanos, a saber: da Convenção Internacional sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (1979), da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969) – Pacto de San José da Costa Rica; da Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989), dentre outros. Embora seja plausível a existência desses acordos externos do Brasil, sabe-se que isso, por si só, não tem o condão de operar a mudança que se faz necessária na seara educacional. As forças motrizes do acesso e da qualidade na educação devem se centrar nas atividades de empoderamento dos grupos vulneráveis e das vítimas de violações aos direitos humanos. Desse modo, é possível formar seres críticos para mudarem a sua realidade fática, promovendo uma sociedade mais justa e equânime.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando de educação, há sempre o que se fazer e até mesmo refazer. Freire (1998) já demonstrava isso ao reconhecer que o professor, como humano, é ser inacabado, em construção.

As mudanças sociais são constantes, o que sinalizam, de igual modo, transformações na seara educacional e, por conseguinte, no ensino de língua materna. É indispensável que a escola acompanhe tais avanços, no sentido de viabilizar uma formação cidadã, via letramento vernacular efetivo. Para tanto, é mister entender o passado, de modo a não repetir os erros pretéritos, legitimando uma estrutura social excludente.

O contexto histórico delinea não apenas as perspectivas sociais e econômicas, como também a educacional, nas palavras de Freire (1984), o que envolve a discussão do ensino de LP, segundo Soares (2000). Entender tal panorama é fundamental na compreensão das perspectivas e contradições do ensino contemporâneo, de modo a intervir em uma estrutura programada com o propósito de não ser exitosa para “alguns”, sob a faceta democrática da CRFB/88, além de todos os acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário.

O direito ao letramento vernacular, como já visto, diferencia-se do “direito linguístico”, embora nele se sustente. Por isso, é necessário compreendê-los à luz não só da internacionalização dos direitos humanos, como também dos documentos em vigor na seara da educação brasileira. São notórios os avanços teóricos, no que tange ao ensino de LP. Este coaduna com a ideia de educação democrática proposta pela CRFB/88, bem como pelos acordos internacionais, dos quais o Brasil é signatário.

Apesar do reconhecimento do direito linguístico da minoria excluída, os dados da educação demonstram que, indo em direção contrária, a escola não tem garantido que o ensino seja uma forma de inclusão social. Ao contrário, os resultados do INEP demonstram um cenário muito desfavorável para a educação pública no país, via o IDEB (2017) e o SAEB de LP (2017), além de diversas pesquisas que são realizadas na área, como as de Andrade (2014), de Castro (2018), de Bortoni-Ricardo (2004), de Ferraro (2008), dentre outros, e o exercício da prática docente. Como a educação fundamental é o mínimo exigível para que o indivíduo tenha assegurado, de forma efetiva, o seu direito à educação básica, foi importante analisar tais dados, nos anos finais dessa etapa, na rede pública nacional e na estadual (Bahia), ainda mais reveladores do processo de exclusão social.

Assim sendo, com a democratização do acesso escolar, é forçoso afirmar que não basta reconhecer a língua dos excluídos, garantindo que os alunos estejam presentes nos bancos de ensino, é imperioso também os inserir na cultura letrada, via um letramento vernacular satisfatório. Não basta apenas conferir o direito linguístico dos marginalizados, é indispensável que eles tenham

acesso pleno às estruturas de poder, as quais são erigidas por meio da língua oficial, LP. A escola tem realce como viabilizadora de tal garantia e, por isso, precisa ser pensada com o viés humanista e democrático, sob pena de a lei ser meramente declaratória, sem nenhuma efetividade prática.

Os estudos de Andrade (2014) demonstram a relevância do Círculo bakhtiniano para o ensino de LP, propiciando efetividade ao projeto de educação cidadã, via letramento vernacular satisfatório. Indo nessa direção, Castro (2018), Bortoni-Ricardo (2004), entre outros corroboram tal entendimento, já comprovados na vivência prática da docência. A BNCC apresenta essa concepção discursiva de linguagem, que já constava no PCN de LP; mas, como sua homologação foi em 2017, ainda é cedo para avaliar o impacto desse documento na prática docente. Como marco normativo, a BNCC é um imperativo legal, não tendo o caráter meramente orientacional do PCN.

Frente ao exposto, é intolerável que o direito se subjugue às conveniências sociais, como forma de legitimar interesses elitistas, através de uma pseudodemocratização do acesso à escola. No contexto desse ingresso, precisa estar inserida a qualidade, de modo a viabilizar efetivo direito ao letramento vernacular para todos. Nesse sentido, o direito deve promover a harmonia da sociedade, assegurando práticas educacionais legítimas e inclusivas, jamais podendo ser pensado de modo inverso. Esse panorama educacional do Brasil precisa ser superado. Para tanto, a educação libertadora de Freire (1998), bem como o ensino de LP por meio da perspectiva discursiva de Bakhtin (2011), vide o exposto, trazem contribuições significativas para a formação cidadã, via letramento vernacular satisfatório.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Patrícia Ribeiro de. *Manual do Professor: constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e aprendizado de língua materna*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, PUCRS em convênio com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Porto Alegre, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. In: SARAIVA.

Vade Mecum Saraiva. 18ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2019, pp. 1-132.

_____. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 16 de julho de 1934. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm >. Acesso em 02 de julho de 2019.

_____. *Lei nº 8.069*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 de Julho de 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm > Acesso em 02 de julho de 2019.

_____. *Lei nº 9.394*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 02 de julho de 2019.

_____. *Lei nº 10.436*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Brasília, 24 de abril de 2002. Disponível em: <<https://www.libras.com.br/lei-10436-de-2002>> Acesso em 11 de maio de 2020.

_____. *Lei nº 13.005*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em 10 de maio de 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*/Secretaria da Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

_____. Supremo Tribunal Federal. *Recurso Extraordinário nº. 466.343-SP*. Pleno. Relator: Min. Cesar Peluso. Brasília, 03 de novembro de 2006. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/imprensa/pdf/re466343.pdf>>. Acesso em 08 de setembro de 2019.

_____. Supremo Tribunal Federal. *Recurso Extraordinário nº 349.703-RS*. Relator Originário: Min. Carlos Britto. Relator para o Acórdão: Min. Gilmar Mendes. Brasília, 03 de dezembro de 2008. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=595406> >. Acesso em 08 de setembro de 2019.

CASTRO, Maria Lúcia Souza. *Práticas de Letramentos: uma contribuição ao ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Scortecci, 2018.

FERRARO, Alceu Ravello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*. São Paulo: USP. v. 34, n. 2. p.273-289, maio/ago.2008.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. *A importância do ato de ler*. 45ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF), *Convenção sobre os direitos*

das crianças, 1990. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em 10 de maio de 2020.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____, org. *O Texto na Sala de Aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004.
_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projeto de pesquisa?* 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. *Boletim de Desempenho do Colégio Estadual Antônio Balbino no SAEB*. Disponível em: < <http://sistemasprovabrazil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>>. Acesso em: 07 de julho de 2019.

LENZA, Pedro. *Direito Constitucional Esquematizado*. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

MOITA LOPES, L. P. da (1994). Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.* Vol. 10, nº 02.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). *Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica)*. 1969. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/e.Protocolo_de_San_Salvador.htm>. Acesso em 10 de maio de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção Internacional sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher*. 1979. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2020.

_____. *Declaração Universal dos Direitos Humanos. Representação da Unesco no Brasil*. 1998. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>>. Acesso em 10 de maio de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2020.

PORTELA, Paulo Henrique Gonçalves. *Direito Internacional Público e Privado*. JusPODIVM, Salvador, 11ª edição, 2019.

QEDU. *Brasil: IDEB 2017*. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/ideb>>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

_____. *Brasil: IDEB 2017 por estado*. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/ideb/idebporestados?dependence=5&grade=2&edition=2017>>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RODRIGUES, Fernanda Caetano. A noção de direitos linguísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, São Paulo, n.º.42, julho/dezembro. 2018. 33-56.

SOARES, M. *Entrevista concedida ao Jornal do Brasil em 26 de novembro 2000*. Disponível em: <<http://aelam-aelam.blogspot.com/2008/03/letrar-mais-que-alfabetizar-uma.html>>. Acesso em: 24 de Março de 2019.

SOARES, Sergei, (2002). Avaliação educacional como instrumento pedagógico. *Rio de Janeiro: trabalho e sociedade*, Rio de Janeiro, v.2, n.º 4, p.23 – 25, ago.