

Decolonialidade, Educação Linguística Crítica e Resistência: uma análise da BNCC a partir das propostas formativas do Projeto Brincadas

Milena Maria Nunes de Matos Carmona* 

Fernanda Coelho Liberali 

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – Brasil

*Autor de correspondência: coord.milena@gmail.com

RESUMO

Em um país marcado por desigualdades sociais, raciais e de gênero, políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tendem a reforçar hierarquias epistêmicas e a limitar o reconhecimento de saberes plurais. Este artigo analisa criticamente a BNCC a partir da Linguística Aplicada Crítica, tomando o Projeto Brincadas como estudo de caso para compreender como práticas formativas podem tensionar a matriz (neo)colonial de poder que estrutura o currículo. O objetivo é discutir de que modo o Projeto Brincadas auxilia na superação do sofrimento ético-político nos processos de ensino-aprendizagem. O estudo está fundamentado na Pesquisa Crítica de Colaboração e no Multiletramento Engajado, compreendido em suas três ações: imersão na realidade, construção crítica de generalizações e produção de mudança social. Os dados videogravados foram gerados em um encontro formativo realizado na Comunidade Cultural Quilombaque, em outubro de 2024, no qual participantes revisitaram injustiças vividas, dialogaram com saberes quilombolas e produziram performances multimodais. A análise evidencia que as atividades desenvolveram praxiologias decoloniais e práticas de desencapsulação curricular, permitindo a articulação de experiências cotidianas com conhecimentos ancestrais, rompendo com ideologias linguísticas e educacionais presentes na BNCC, especialmente aquelas que opõem o “português bem falado” ao “pretuguês” como linguagem legítima de memória e resistência. Concluímos que o Projeto Brincadas, ao promover a reflexão crítico-colaborativa e o desenvolvimento da agência dos participantes, configura-se como um espaço de formação emancipatório que desencapsula o currículo, amplia a potência de agir e propicia condições para que os sujeitos criem inéditos-viáveis orientados à transformação de suas realidades.

PALAVRAS-CHAVE:

Decolonialidade
Educação Linguística
Crítica
Multiletramento
Engajado
Pretuguês
Projeto Brincadas

Introdução

Em um país historicamente marcado por desigualdades e injustiças sociais, a escola tem se configurado como um espaço de disputas políticas, visto que as estruturas que hierarquizam os saberes são reproduzidas tanto por meio da valorização de epistemologias nortecêntricas, quanto pela imposição de currículos normativos e avaliações padronizadas que desconsideram as comunidades vulnerabilizadas, como as de indígenas e quilombolas.

Esse contexto, por sua vez, evidencia a permanência das lógicas coloniais que orientam as políticas curriculares contemporâneas, como demonstram os dados do Censo 2022, segundo os quais a taxa de analfabetismo entre pretos (10,1%) e pardos (8,8%) é mais que o dobro da registrada entre brancos (4,3%), enquanto a população indígena (16,1%) apresenta o índice mais elevado, revelando que o país ainda convive com o legado do colonialismo (IBGE, 2024), em evidente contraste com as metas de equidade e justiça educacional previstas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 (Educação de Qualidade) e 10 (Redução das Desigualdades) (ONU, 2015).

Em meio a esse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) emerge como um instrumento que busca padronizar o ensino em todo território nacional, sustentando um modelo que tende a uniformizar práticas, silenciar diversidades e limitar a autonomia, a criatividade e, sobretudo, a criticidade dos educadores. Entre os dispositivos dessa padronização, podemos destacar as ideologias linguísticas que tomam o 'português bem falado' como norma culta, que colocam às margens as variedades constituídas nas experiências de povos negros, indígenas e periféricos.

É válido discutirmos que, embora a BNCC reconheça que “mais de 250 línguas são faladas no país - indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras”, e que tal “patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira” (Brasil, 2018, p. 68), o documento apresenta uma lista de competências e habilidades que estão apoiadas na norma padrão-culta da língua portuguesa, desconsiderando os diferentes modos que a própria língua portuguesa é utilizada pelas comunidades.

Apoiada na noção de necropolítica (Mbembe, 2016), Liberali (2024a) discute o atual contexto a partir do conceito de necroeducação, entendido como um

modo de agir que converte a negação epistêmica em negação da própria existência. Segundo a autora, os dispositivos de poder atravessam os processos educacionais, definindo quem pode existir, aprender e participar plenamente das práticas escolares. Ao reduzir o ensino-aprendizagem a um conjunto de procedimentos técnicos, padronizados e mensuráveis, essa organização excludente contribui para a formação de sujeitos subordinados à produtividade que é imposta pelo capitalismo neoliberal.

Essas práticas de exclusão e silenciamento, ao determinarem quem pode existir e quem é relegado à inexistência social, produzem o que Sawaia (2001) denomina sofrimento ético-político, compreendido como a dor provocada pela vivência das injustiças e pela negação do direito à dignidade e à participação social. No contexto educacional, tal sofrimento emerge quando professores e alunos se veem impedidos de agir criticamente, reduzidos à condição de executores de prescrições externas que pouco dialogam com as necessidades de formação dos sujeitos.

Diante dessas premissas, vemos que a BNCC (2018), ao propor um currículo baseado em competências e habilidades, consolidou uma política educacional fortemente alinhada às epistemologias do Norte global. Esse modelo, centrado no controle do saber, aproxima-se do letramento tradicional criticado por Rajagopalan (2019), o qual, em diálogo com as reflexões freireanas (Freire, 1987), denuncia o ensino-aprendizagem como um processo de transmissão acrítica de conteúdos. Ao formar sujeitos receptores de saberes legitimados, essa organização curricular não apenas enfraquece o potencial emancipatório da educação, como também intensifica o sofrimento ético-político (Sawaia, 2001) daqueles que se veem excluídos, silenciados e apagados.

Nesse sentido, torna-se imprescindível uma educação linguística crítica que rompa com modelos educacionais centrados na homogeneização dos saberes e reconheça a linguagem como instrumento de luta e resistência, capaz de acolher as formas de dizer produzidas nas periferias, nos quilombos e nos terreiros. Tais formas de falar, como nos lembra Gonzalez (2020), compõem o que se denomina *pretuguês*, uma força linguística e cultural híbrida que materializa memórias de dor, luta e resistência. Em diálogo com essa perspectiva, Souza (2019) propõe um repensar profundo das concepções de língua e linguagem

diante dos desafios do mundo contemporâneo, reafirmando a necessidade de compreendê-las como práticas sociais, situadas e transformadoras.

À luz dessas perspectivas, nosso objetivo é discutir, neste artigo, de que modo a BNCC (Brasil, 2018) deslegitima os saberes ancestrais ao sugerir um currículo nacional com base em competências e habilidades pautadas em matrizes de referência internacional, que desvalorizam as epistemologias indígenas e quilombolas, e como o Projeto Brincadas oferece instrumentos epistemológicos de superação do sofrimento ético-político (Sawaia, 2001), tanto de educadores quanto de estudantes.

Para tanto, ancoramo-nos teórico-metodologicamente na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2012; 2018), por seu caráter intervencionista e dialógico, que possibilita a produção compartilhada de significados e a transformação dos contextos investigados, bem como no Multiletramento Engajado (Liberali, 2022a), que articula múltiplas linguagens com o intuito de levar os sujeitos a fazerem uma imersão em suas realidades, compreendendo os dispositivos de opressão e dominação que corroboram para os sofrimentos ético-políticos (Sawaia, 2001) de seus contextos para, a partir de então, lutarem coletivamente a favor de uma mudança social.

Além desta introdução, o artigo está organizado em três seções articuladas. Na primeira, fazemos uma breve análise da BNCC (Brasil, 2018) a partir da colonialidade do saber, evidenciando como a padronização curricular, a lógica das competências e a centralidade de epistemologias do Norte global produzem desigualdades e intensificam o sofrimento ético-político (Sawaia, 2001). Na segunda, apresentamos o Projeto Brincadas como uma atividade formativa crítico-colaborativa, destacando sua organização como praxiologia decolonial que integra saberes ancestrais, linguagem e ação coletiva. Na terceira seção, analisamos as performances multimodais de um encontro realizado na Comunidade Cultural Quilombaque, compreendendo-as como práticas de desencapsulação curricular (Liberali, 2019; 2025) que articulam experiências vividas, reflexão crítica e produção de inéditos-viáveis (Freire, 1987).

Ao integrar essas dimensões, buscamos evidenciar que a crítica à BNCC não se limita à denúncia de suas bases coloniais, mas se concretiza na análise de práticas formativas que ampliam a potência de agir e reafirmam a educação

linguística crítica como espaço de reexistência. Também, discutimos como a BNCC valoriza o chamado 'português bem falado' em detrimento de práticas linguísticas como o *pretuguês* (Gonzalez, 2020), e de que modo o Projeto Brincadas constrói espaços de desencapsulação em que essas formas de dizer se tornam centrais para o desenvolvimento da agência (Stetsenko, 2023) dos sujeitos.

Educação linguística crítica e decolonialidade: resistências e reexistências

Com base nos estudos bakhtinianos (Bakhtin, 1992), compreendemos a linguagem como um espaço de interação dialógica no qual múltiplas vozes se encontram, se tensionam e se (re)constituem. Nessa perspectiva, a linguagem configura-se como espaço de disputa e resistência, capaz de desestabilizar hegemonias coloniais e legitimar saberes plurais. A esse respeito, Rajagopalan (2003) reforça que nenhuma abordagem linguística é neutra, pois toda escolha conceitual implica aderir consciente, ou inconscientemente, a determinados regimes políticos que legitimam determinadas vozes, enquanto silenciam outras.

Nessa perspectiva crítica, Makoni e Pennycook (2007) argumentam que as concepções de língua foram historicamente inventadas como instrumentos de dominação epistemológica, produzindo apagamentos linguísticos e sociais. Para esses autores, a linguagem é compreendida como uma prática social permeada por relações de poder, o que nos leva a entender que educar envolve necessariamente uma dimensão ética e política que impacta diretamente nas condições de existência dos sujeitos e suas comunidades.

É nesse horizonte que situamos o conceito de *pretuguês*, entendido como fusão de 'preto' e 'português' e como nomeação da influência constitutiva das línguas e culturas africanas no português brasileiro. Como argumenta Gonzalez (2020, p. 250), "o português que falamos aqui e agora" assume a forma de uma "linguagem muito mais rítmica" e "muito mais rica de som". Isso porque, como argumenta a autora, as mulheres negras que foram colocadas no centro dos trabalhos de exploração se tornaram mediadoras linguísticas entre a senzala e a casa dos senhores. Na circulação constante por esses espaços, suas formas de dizer, seus ritmos, suas sintaxes e seus repertórios africanos modificaram o

português colonial, remodelando-o em outros falares, que tensionaram a norma culta-padrão.

A partir dessa compreensão, Liberali (no prelo) ressalta que o *pretuguês* não pode ser visto apenas como uma forma de falar, mas como atividade de reexistência capaz de provocar intervenções nas dinâmicas de poder. Nessa direção, a autora enfatiza que a língua não é um instrumento neutro, mas uma prática política viva, na qual corpos negros e quilombolas fazem emergir modos de dizer que afirmam suas histórias, produzem conhecimento e instauram movimentos de transformação.

A esse respeito, Silva, Morgan e Monte Mor (2022) compreendem a educação linguística crítica (Souza, 2019; Makoni e Pennycook, 2007) como um instrumento que articula políticas educacionais, políticas linguísticas e práticas pedagógicas, e evidenciam que tais dimensões não atuam de forma isolada, mas se entrelaçam na produção cotidiana de significados e desigualdades. Desse modo, mostram como dispositivos aparentemente neutros, como o currículo, a BNCC e o ensino-aprendizagem de línguas, materializam uma matriz (neo)colonial de poder. A partir dessa visão, entendemos a urgência de formarmos coletivos capazes de lutar contra as desigualdades estruturais, como o racismo, de forma engajada.

Os estudos de Fanon (2010; 2021) evidenciam que a dominação colonial não se restringe única e exclusivamente ao controle territorial, visto que as estruturas simbólicas da linguagem, que levam os sujeitos a internalizarem a inferioridade imposta pelo colonizador e a se reconhecerem a partir do olhar do outro, alimentam um processo de opressão que naturaliza as hierarquias e subjuga as comunidades vulnerabilizadas, assim como observamos nos dados do Ministério da Educação (MEC)¹ (Brasil, 2024), segundo os quais 86% dos estudantes em escolas com infraestrutura precária são pretos, pardos ou indígenas.

Aprofundando a discussão, Walsh (2019) explica que o enfrentamento à colonialidade requer mais do que resistência, implicando na construção de práticas de reexistência que rompem com a lógica do sistema capitalista-moderno/colonial-patriarcal. Para a referida autora, a decolonialidade emerge

¹ https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/mec-divulga-pesquisa-sobre-desigualdade-racial-na-educacao?utm_source=chatgpt.com

nos gritos, gretas e sementeiras de vida que se produzem nas margens e fissuras do sistema, onde sujeitos e coletividades historicamente silenciados reinventam seus modos de ser, saber e existir no mundo.

A decolonialidade (Fanon, 2010; 2021; Walsh, 2013; 2019), nesse sentido, pode ser usada como uma pedagogia que considera as experiências locais e ancestrais como instrumentos de transformação social e epistêmica. Essa perspectiva converge com Rajagopalan (2003), para quem toda prática linguística, inclusive pedagógica, é inerentemente ética, visto que não se trata apenas de descrever ou ensinar uma língua, mas de assumir responsabilidade pelos efeitos sociopolíticos dessas escolhas na vida dos sujeitos.

Portanto, é fundamental problematizar as bases epistemológicas da BNCC (Brasil, 2018) que, sustentadas pela lógica de padronização e controle, reforçam a colonialidade do saber ao desconsiderar os saberes plurais. Como nos lembra Freire (1987), a escola deve ser compreendida como um espaço político, em que a crítica, a esperança e a construção de mundos outros se tornam possíveis. Nessa direção, as praxiologias decoloniais (Fanon, 2010; 2021; Walsh, 2013; 2019) tornam-se centrais para pensar ações que, a partir da linguagem, tensionem o caráter normativo da BNCC (Brasil, 2018) e criem condições para que sujeitos discriminados e silenciados tenham direito de assumir suas histórias, saberes e formas de existência.

Todavia, essa potência é silenciada quando a BNCC (Brasil, 2018) desconsidera as dimensões históricas e culturais do ensino-aprendizagem, reproduzindo o que Fanon (2010) denomina colonização da subjetividade, isto é, o processo pelo qual o sujeito internaliza valores e perspectivas coloniais, naturalizando um ideal de humanidade alinhado ao olhar do colonizador. Assim, ao invés de promover uma educação voltada para a emancipação e a diversidade, o documento tende a consolidar uma visão única de mundo, legitimando hierarquias epistemológicas que perpetuam o pensamento colonial.

No plano da linguagem, a BNCC (Brasil, 2018) reafirma essa colonialidade ao naturalizar o português como norma legítima e universal, frequentemente associado ao ideal de 'português bem falado', isto é, a uma variedade branca, escolarizada e distante das formas de dizer cotidianas de grande parte da população. Nesse movimento, não apenas marginaliza as mais de 180 línguas

índigenas (IBGE, 2023) ainda faladas no país, como também deslegitima o *pretuguês* (Gonzalez, 2020) e outras práticas linguísticas afro-brasileiras que carregam memórias de escravização, fuga, quilombo e luta coletiva.

Vale enfatizar que esse apagamento se intensifica na forma como o ensino-aprendizagem de inglês é concebido no documento, que o apresenta como instrumento de inserção na chamada “economia do conhecimento” (Brasil, 2017, p.65) e no ideal de cidadão global. Embora o termo língua franca pareça evocar neutralidade e interculturalidade, ele encobre relações assimétricas de poder e dependência, sustentando o imaginário de que o domínio da língua inglesa é condição para o sucesso social e intelectual.

Em nosso entendimento, essas concepções evidenciam os mecanismos da necroeducação (Liberali, 2024a), que, sob o discurso de equidade e qualidade, legitima práticas excludentes e a persistência de hierarquias epistêmicas e linguísticas. Desse modo, a BNCC (Brasil, 2018) inviabiliza a construção de um currículo verdadeiramente plural, situado e comprometido com a justiça social.

BNCC, educação linguística crítica e currículo desencapsulado: o papel do multiletramento engajado

Após discutirmos como a BNCC (Brasil, 2018) reproduz a colonialidade e os mecanismos da necroeducação (Liberali, 2024a), torna-se necessário pensarmos em possibilidades que transcendam a padronização dos saberes. O desafio, a nosso ver, consiste em transformar a escola em um espaço de criação coletiva, no qual o conhecimento se construa a partir da diversidade de experiências e da pluralidade de vozes. Nesse horizonte, a educação assume um caráter engajado e humanizador, pois, como afirma Freire (1987), ensinar e aprender são atos de libertação que auxiliam os sujeitos a se reconhecerem como seres inacabados, que buscam tanto a autotransformação, quanto a transformação do mundo.

Ao situarmos a BNCC como política linguística e curricular (Silva, Morgan e Monte Mor, 2022), aproximamo-nos das discussões de Política e Planejamento Linguístico (PPL) que evidenciam como documentos oficiais atuam na produção de ideologias linguísticas hegemônicas, como o monolinguismo em português padrão, frequentemente apresentado como ‘português bem falado’, e a centralidade da língua inglesa na economia global. Essa estrutura nos permite

compreender a BNCC não apenas como um documento prescritivo, mas como um dispositivo de poder que organiza quem fala, o que pode ser dito e quais línguas e saberes importam no currículo.

A partir dessa lógica, as formas de dizer que compõem o *pretuguês* e outras práticas linguísticas afro-indígenas passam a ser tratadas como aspectos linguísticos a serem corrigidos, e não como instrumentos legítimos de produção de conhecimento. Essa compreensão se evidencia, por exemplo, na Competência 4 da BNCC (2018, p. 85), que orienta os estudantes a “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos”. Embora o enunciado sugira inclusão, ele reafirma a matriz normativa que toma o português padrão como referência, reduzindo as variedades racializadas e ancestrais à mera tolerância, e não à legitimidade epistêmica.

Partindo dessa crítica, o conceito de desencapsulação, proposto por Liberali (2019; 2025), constitui-se como contraponto à estrutura normativa e tecnicista da BNCC (Brasil, 2018), ao propor um modo de organização curricular que extrapola as fronteiras rígidas das disciplinas e dos conteúdos. Apoiada nos estudos de Engeström (2002), a autora aponta que é preciso romper com as cápsulas que separam o conhecimento da vida, articulando os conteúdos curriculares às práticas sociais e às experiências dos sujeitos em seus contextos.

É importante ressaltar que a desencapsulação (Liberali, 2019; 2025), ao integrar o conhecimento acadêmico às atividades vivenciadas no mundo real, pode auxiliar no desenvolvimento da agência dos sujeitos, na medida em que se contrapõe à compartimentalização dos saberes imposta pelas estruturas rígidas da BNCC (Brasil, 2018), possibilitando, assim, a criação de práticas pedagógicas socialmente engajadas. Ancorada em Stetsenko (2023), Liberali (2025) explica que a agência não se limita à capacidade individual de agir, mas se manifesta na participação dos sujeitos na produção coletiva de decisões compartilhadas, em que práticas e teorias previamente estabelecidas são questionadas e ressignificadas.

Cabe destacar que a desencapsulação (Liberali, 2019; 2025) trata-se de um processo que requer mais do que a flexibilização de conteúdos ou metodologias, uma vez que implica na reconfiguração da própria concepção de linguagem e

de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, desencapsular o currículo implica também retirar o 'português bem falado' da posição de medida de correção para reconhecer o *pretuguês* e outras práticas linguísticas marginalizadas como fontes centrais de conhecimento, memória e agência.

Sob esse ponto de vista, compreendemos que o multiletramento engajado (ME) (Liberali, 2022) se apresenta como mola propulsora para a superação das práticas encapsuladas em habilidades e competências da BNCC (Brasil, 2018), pois reconhece a multiplicidade de linguagens (verbais, visuais, corporais, digitais, entre outras) como modos legítimos de produção de significados e de mudança social, possibilitando que os sujeitos utilizem suas vozes e expressões para se posicionarem criticamente em uma sociedade hierárquica e desigual.

Segundo Liberali (2022), o ME propõe que os sujeitos atuem criticamente sobre o mundo, mobilizando diferentes recursos semióticos para denunciar injustiças, afirmar identidades e construir coletivamente novos modos de ser e existir. Inspirada nas concepções de multiletramento do The New London Group (2000), bem como na pedagogia do oprimido (Freire, 1987), Liberali (2022) propõe um trabalho organizado em torno de três ações interdependentes, quais sejam a imersão na realidade, a construção crítica de generalizações e a produção de mudança social, visando à compreensão e à transformação das condições de opressão, orientadas pelo princípio do bem viver² (Krenak, 2020).

A primeira ação, imersão na realidade, envolve o mergulho nas experiências concretas da "vida que se vive" (Marx e Engels, 2006, p. 26), permitindo que educadores e estudantes problematizem suas vivências cotidianas, reconhecendo as dimensões éticas e políticas das injustiças e desigualdades. Essa etapa, ancorada na prática situada do multiletramento (The New London Group, 2000), bem como no brincar vygotkiano (Vygotsky, 1934/1991), propicia novas formas de sentir, pensar e agir sobre o mundo.

2 Krenak (2020) explica que o conceito de bem viver (*Sumak Kawsai*), de origem Quechua e Aymara, designa um modo de existir em que humanos e demais seres da Terra compõem uma mesma trama de vida, sustentada pelo equilíbrio entre o que se recebe e o que se devolve à natureza. Distanciando-se da noção ocidental de bem-estar, centrada na acumulação, no consumo e na separação entre humanos e ambiente, o Bem Viver, tal como proposto por Krenak, compreende a Terra como um organismo vivo (*Gaia*) e convoca a criação de "corpos vivos em uma Terra viva", ancorados em uma relação sensível, ética e cotidiana com os elementos que compõem o mundo. Trata-se de uma perspectiva que afirma a abundância da própria vida e inspira práticas coletivas orientadas para a continuidade e a coabitação, e não para a exploração da natureza.

Já a segunda ação, construção crítica de generalizações, promove a sistematização dos saberes vividos e a análise crítica dos valores e significados que sustentam as práticas sociais, integrando múltiplas linguagens e fontes de conhecimento. Essa etapa dialoga diretamente com o que o The New London Group (2000) denomina instrução evidente e enquadramento crítico, uma vez que envolve a explicitação dos processos de aprendizagem e a reflexão consciente sobre como os significados são produzidos e legitimados socialmente.

Por fim, a terceira ação, produção de mudança social, engaja os participantes na proposição e implementação de ações transformadoras, conectando a realidade imediata às dimensões históricas mais amplas. Essa etapa se articula à noção de prática transformada proposta pelo The New London Group (2000), que compreende o ensino-aprendizagem como um processo contínuo de intervenção no mundo. Nessa fase, os conhecimentos e reflexões construídos nas etapas anteriores se materializam em ações concretas de mudança, por meio das quais educadores e estudantes se reconhecem como agentes (Stetsenko, 2023) coletivamente implicados na mudança de suas realidades.

Diante do exposto, compreendemos que o ME (Liberali, 2022), articulado ao conceito de desencapsulação (Liberali, 2019; 2025), pode propiciar bases sólidas para a transformação do currículo, ao resistir à padronização de habilidades e competências e à fragmentação disciplinar sugeridas pela BNCC (Brasil, 2018). Em diálogo com o brincar vygotskiano, entendido como atividade que medeia as experiências vividas (Vygotsky, 1934/1991), o ME articula imaginação, criação e análise das contradições presentes no mundo concreto.

Ambas as perspectivas, ao promoverem a integração entre conhecimento acadêmico e práticas sociais, situam o brincar (Vygotsky, 1934/1991) como instrumento que possibilita dramatizar tensões, experimentar papéis sociais e projetar modos outros de existir. Nessa direção, deslocam o foco do ensino-aprendizagem de um modelo técnico e normativo para uma prática social e situada, em que o brincar se torna ferramenta de produção de significados e desenvolvimento de agência voltadas para a justiça social.

Assim, a partir da articulação entre educação linguística crítica (Souza, 2019; Makoni e Pennycook, 2007), decolonialidade (Fanon, 2010; 2021; Walsh, 2013;

2019), desencapsulação (Liberali, 2019; 2025) e multiletramento engajado (Liberali, 2022), o currículo se torna um espaço de resistência e reexistência coletiva, no qual se criam possibilidades de superação das dores causadas e sentidas pelas desigualdades. Essa compreensão fundamenta a análise que apresentamos a seguir, na qual o Projeto Brincadas é compreendido como uma atividade formativa desencapsulada, na qual pesquisadores, educadores e estudantes fazem uso dos múltiplos recursos que lhes são disponibilizados para produzirem, coletivamente, novos significados para seus contextos.

O Projeto Brincadas como praxiologia decolonial de desencapsulação e multiletramento engajado

a. Contexto, metodologia e geração de dados

O Projeto Brincadas, desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP LACE), constitui-se como uma atividade formativa que articula ensino-aprendizagem, pesquisa e intervenção social, tendo como base epistemológica a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2012; 2018). Nessa perspectiva teórico-metodológica, o conhecimento é produzido de forma compartilhada, por meio de processos dialógicos e interventivos que buscam transformar os contextos investigados.

Segundo Magalhães (2012; 2018), a PCCol propõe que pesquisadores e educadores atuem como coautores na produção compartilhada de significados, questionando as relações de poder e os modos tradicionais de construção dos saberes. Assim, o Projeto Brincadas compreende a pesquisa não como um olhar sobre os sujeitos, mas com os sujeitos, em uma relação na qual pesquisadores e participantes atuam de forma crítico-colaborativa na superação das desigualdades e injustiças vivenciadas no cotidiano escolar.

O encontro analisado nesta seção ocorreu em 26 de outubro de 2024, das 9h às 14h, na Comunidade Cultural Quilombaque, localizada no distrito de Perus, em São Paulo, por ser um espaço de resistência e valorização da cultura quilombola. Nesse evento, participaram aproximadamente 110 estudantes e nove pesquisadores do GP LACE, vinculados aos Coletivos de Investigação e

Ação (COLINA)³, grupos que, ao longo do ano, haviam desenvolvido ações voltadas à superação das injustiças em seus contextos institucionais.

No que se refere à constituição do corpus, as atividades do encontro, que serão o foco das nossas análises, foram videogravadas e descritas conforme a linguagem da reflexão crítica (Liberali, 2012; Smyth, 1992), compondo o conjunto de dados qualitativos deste estudo. A análise dos registros considera a natureza multimodal da linguagem (Kress, 2010), compreendendo a produção de significados como um processo que envolve fala, gesto, corpo, imagem e som. Esse encontro marcou o encerramento das ações do Projeto Brincadas em 2024, configurando-se como um momento de síntese, avaliação e celebração coletiva das experiências vividas pelos COLINA ao longo do ano.

É interessante pontuarmos que assumimos uma postura próxima às etnografias das políticas linguísticas e educacionais (Silva, Morgan e Monte Mor, 2022), entendendo o encontro na Comunidade Cultural Quilombaque como um espaço privilegiado para observar como políticas oficiais, como a BNCC (Brasil, 2018), são apropriadas, tensionadas e reconfiguradas nas práticas concretas de educadores, estudantes e comunidades.

Já no que diz respeito à organização das propostas formativas, as atividades desenvolvidas foram estruturadas a partir de concepções emancipatórias de linguagem (Bakhtin, 1992) e de ensino-aprendizagem (Freire, 1987), e orientadas por uma perspectiva crítica (Rajagopalan, 2003; Makoni e Pennycook, 2007; Magalhães, 2012; 2018) que compreende os sujeitos como agentes (Stetsenko, 2023) capazes de transformar contextos moldados pela necroeducação (Liberali, 2024a).

Nessa perspectiva, o Projeto Brincadas se configura como uma praxiologia decolonial (Fanon, 2010; 2021; Walsh, 2013; 2019), na medida em que cria condições para que professores, pesquisadores e estudantes promovam, negociem ou resistam às políticas em curso, reposicionando-se como coautores das decisões curriculares e linguísticas que afetam seus contextos (Silva, Morgan e

3 Segundo Liberali (2024b), os Coletivos de Investigação e Ação (COLINA) constituem grupos formativos criados no âmbito do Projeto Brincadas, voltados à produção colaborativa de análises e intervenções nas vulnerabilidades sociais agravadas ou geradas por emergências climáticas e ambientais. Organizados como espaços de estudo, diálogo e ação transformadora, os COLINA articulam investigação crítica e práticas concretas de enfrentamento de injustiças, configurando-se como núcleos de formação e atuação coletiva orientados para a transformação dos contextos em que atuam.

Monte Mor, 2022). Essa organização, por sua vez, difere do modo como a BNCC (Brasil, 2018) estrutura o currículo em termos de competências e habilidades previamente definidas, reduzindo as possibilidades de análise das experiências reais dos sujeitos e de problematização das relações de poder que atravessam o cotidiano escolar.

Assim sendo, as análises que serão apresentadas nas próximas seções compreendem um conjunto de atividades que foram desenvolvidas à luz das três ações do multiletramento engajado (Liberali, 2022), em que os participantes revisitaram as injustiças enfrentadas em seus contextos por meio do brincar vygotkiano (Vygotsky, 1934/1991), analisaram as ações planejadas para o enfrentamento das opressões que gravitam em torno dos seus contextos e, por fim, refletiram crítico-colaborativamente sobre o sofrimento ético-político (Sawaia, 2001) vivenciado tanto pelos COLINA, quanto pela Comunidade Cultural Quilombaque.

b. Imersão na Realidade: o brincar como prática decolonial

A Imersão na Realidade, conforme os princípios do ME (Liberali, 2022), materializa-se neste encontro por meio de práticas que retomam o brincar vygotkiano (Vygotsky, 1934/1991) como um modo de compreender e problematizar o mundo vivido. Como podemos observar na imagem 1, o encontro foi iniciado com uma apresentação da comunidade local, na qual um de seus representantes explicitou aos presentes as ações desenvolvidas pelo coletivo na luta contra o racismo estrutural e na preservação de memórias e identidades quilombolas.

É interessante notarmos que a inserção dos participantes nesse espaço de memória, luta e resistência configura uma prática formativa que se distancia radicalmente da lógica prescritiva da BNCC (Brasil, 2018), pois promove uma educação engajada com as condições reais de existência de uma comunidade ainda invisibilizada. Assim, ao aproximar os COLINA das narrativas da Comunidade Quilombaque, o Projeto Brincadas reconhece e valoriza a potência epistêmica dos saberes ancestrais e das expressões e modos de dizer forjados na diáspora africana e na luta quilombola. Mesmo quando não nomeado explicitamente, o *pretuguês* se manifesta como linguagem da

sobrevivência e da dignidade, reconstituindo, nas falas dos participantes, memórias de luta e resistência.

Imagem 1: Apresentação sobre a Comunidade Quilombaque



Fonte: Acervo do Projeto Brincadas (2024).

Na sequência, como ilustramos na imagem 2, os participantes foram convidados a brincar de “Seu Mestre Mandou”. A brincadeira foi adaptada de modo que os comandos fossem compreendidos como instrumentos que mediassem a leitura crítica das realidades vividas pelos COLINA. Assim, em vez de ordens descontextualizadas, uma das pesquisadoras mobilizou enunciados diretamente vinculados aos desafios enfrentados pelos grupos, como “*Seu mestre mandou você encontrar alguém cujo sofrimento ético-político aborda o problema da mobilidade*”, “*Seu mestre mandou você encontrar alguém cujo sofrimento ético-político esteja relacionado ao problema do lixo*”, dentre outros.

Imagem 2: Brincadeira “Seu Mestre Mandou”



Fonte: Acervo do Projeto Brincadas (2024)

Ao circularem pelo espaço em busca de colegas que compartilhassem experiências semelhantes, os participantes relembrou as injustiças que marcaram seus cotidianos e explicaram como haviam enfrentado os desafios, a partir das ações que desenvolveram no Projeto Brincadas ao longo de 2024. A nosso ver, essa brincadeira criou condições favoráveis para que todos compreendessem a potência do grupo no enfrentamento das dores e opressões e, sobretudo, se reconhecessem como agentes produtores de inéditos viáveis (Freire, 1987).

Em seguida, os participantes receberam uma folha em branco e foram convidados a registrar aspectos dos encontros de 2024 que, em sua perspectiva, não os auxiliaram com os resultados esperados. Esses registros foram depositados na “Caixa do Desgosto”, a partir da qual os pesquisadores sortearam alguns temas para discussão em pequenos grupos. A proposta buscou ampliar a capacidade crítica dos COLINA, entendida como eixo estruturante da formação humana, ao criar condições para que os participantes problematizassem as tensões e os desafios vividos ao longo do ano. Logo após, cada grupo foi convidado a transformar o tema recebido em uma “Fotografia Corporal”, mobilizando diferentes linguagens que permitissem aos demais identificar a questão representada.

Imagem 3: “Fotografia Corporal”



Fonte: Acervo do Projeto Brincadas (2024).

Entre os temas sorteados, apareceram questões relacionadas à falta de infraestrutura escolar, como ausência de água, saneamento básico e merenda, bem como situações de violência e racismo ambiental. O brincar vygotskiano

(Vygotsky, 1934/1991) mediou a desencapsulação (Liberali, 2019; 2025), ao articular diálogo, criação e movimentos corporais na produção compartilhada de significados e possibilitou que os participantes reconhecessem, no gesto do outro, as injustiças de seus próprios contextos. Em nossa percepção, essa proposta permitiu aos participantes compreenderem que o sofrimento ético-político é uma dor simultaneamente individual e coletiva (Sawaia, 2001).

Podemos, assim, concluir que a etapa de imersão na realidade foi organizada a partir de práticas desencapsuladas (Liberali, 2025) e decoloniais (Fanon, 2010; 2021; Walsh, 2013; 2019), ao permitir que os participantes vivenciassem experiências que os aproximassem das contradições de seus contextos. As múltiplas linguagens utilizadas nessa etapa funcionaram como ferramentas para que os sujeitos se percebessem intrigados e impulsionados a transformar as situações de injustiça que estão presentes em suas realidades.

Ao transformar o brincar em instrumento de análise e criação coletiva, o Projeto Brincadas rompe com a padronização prescrita pela BNCC (Brasil, 2018), propiciando uma formação engajada com a superação das injustiças. Nesse movimento, os participantes não apenas revisitam o sofrimento ético-político (Sawaia, 2001), mas produzem modos outros de agir, capazes de reorganizar o currículo em direção a práticas que buscam emancipar os sujeitos historicamente marginalizados.

c. Construção crítica de generalizações: o corpo como texto político

Ao avançar para a etapa de Construção Crítica de Generalizações (Liberali, 2022), o encontro passou a mobilizar práticas que favoreceram a conexão da realidade, vivenciada por meio das brincadeiras, com as questões históricas e sociais mais amplas, permitindo a discussão de valores e possíveis formas de intervir na realidade. Nessa etapa, os sujeitos puderam identificar as contradições que atravessam seus contextos a partir da brincadeira “Vivo ou Morto”, a qual serviu de instrumento para levar os participantes a analisarem criticamente as reais causas de suas dores.

A cada enunciado apresentado pelo pesquisador, os participantes eram convidados a posicionar-se fisicamente, levantando-se ou abaixando-se conforme sua concordância ou discordância, de modo que o corpo se tornasse

parte constitutiva do diálogo e da produção compartilhada de significados. Conforme apresentamos no Quadro 1, as frases enunciadas mobilizaram dimensões fundamentais da vida escolar, tais como: a ecologia de saberes, o reconhecimento da voz própria e da voz do outro, a negociação de significados, a investigação da realidade, a compreensão do sofrimento ético-político, o planejamento coletivo e a realização de ações transformadoras.

Ao se posicionarem publicamente diante dessas questões, os participantes produziram um espaço profundamente dialógico (Bakhtin, 1992), em que as múltiplas vozes (divergentes, convergentes ou contraditórias) foram convocadas a responder umas às outras. Esse confronto de vozes instaurou um espaço de reflexão em que as tensões do cotidiano escolar puderam ser explicitadas e problematizadas. Nesse movimento, cada gesto tornou-se parte do processo coletivo de produção de significados, visto que as respostas corporais, funcionaram como enunciados críticos sobre questões estruturais, que, ao serem lidas e retomadas pelo grupo, exigiram posicionamentos e debates.

É relevante frisarmos que, ao lado das escolhas lexicais e entonações marcadas pela experiência negra e periférica, esses gestos compõem um conjunto de recursos semióticos que pode ser lido como expressão do *pretuguês* em um sentido mais amplo, visto que se trata de uma linguagem que articula corpo, voz e memória para reescrever o lugar de sujeitos historicamente constituídos como 'falantes errados' de português.

Quadro 1: Rubrica de Análise para Emancipação Coletiva

| Dimensões | Frases | Objetivos |
|---|--|--|
| Ecologia de saberes | "É muito difícil conciliar ideias porque pensamos diferente". "Trabalho em colaboração é sempre bagunçado. Nunca se chega a um consenso". | Destacar a importância do compartilhamento de perspectivas divergentes, reconhecendo o papel da contradição e da colaboração no ensino-aprendizagem. |
| Valorização da voz própria e da voz do outro | "Precisamos ouvir e respeitar o que todos têm a dizer." "É sempre importante ter um líder para definir as decisões". | Ressaltar o respeito às contribuições de todos e refletir sobre o papel do líder para mediar e facilitar as decisões em contextos colaborativos. |

| | | |
|---|---|--|
| Negociação de significados | "Negociar ideias funciona apenas com pessoas que pensam da mesma forma". "Quando discutimos ideias, podemos encontrar juntos a melhor solução." | Propor a construção conjunta de soluções por meio da discussão de ideias e do acolhimento aos diferentes modos de pensar e agir diante dos conflitos. |
| Investigação da realidade | "Devemos olhar com atenção para os problemas à nossa volta e pensar em como resolvê-los." "Há problemas em nosso entorno que não são da nossa ossada". | Refletir sobre as questões do entorno, reconhecendo os desafios que podem ser enfrentados diretamente e aqueles que extrapolam as possibilidades de ação imediata. |
| Compreensão do sofrimento ético-político | "Entender por que as pessoas sofrem nos ajuda a pensar em como podemos ajudar." "É muito difícil entender o sofrimento dos outros, pois vivemos realidades distintas". | Compreender o sofrimento coletivo como ponto de partida para a solidariedade e para o desenvolvimento de ações que considerem a diversidade de experiências. |
| Planejamento de ações coletivas | "Vamos planejar juntos o que podemos fazer para melhorar a situação de todos." "É possível melhorar apenas a situação que nos compete". | Oferecer possibilidades para o planejamento colaborativo voltado à mudança social, reconhecendo limitações e priorizando soluções viáveis para os participantes. |
| Realização de ações | "É hora de agir para mudar as coisas de verdade." "As ações para mudanças devem partir de instâncias superiores". | Destacar a importância de transformar planos em ações concretas, mas também refletir sobre a dependência de instâncias superiores para implementar mudanças estruturais. |

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores com base no acervo do Projeto Brincadas (2024).

Esse movimento dialoga diretamente com Fanon (2010; 2021), sobretudo quando o autor discute a necessidade de romper com a alienação imposta pelo olhar colonial. Ao assumirem seus posicionamentos corporais diante de enunciados que expressam desigualdades, apagamentos e violências, os participantes deixaram de ocupar o lugar de objeto da opressão para se reconhecerem como sujeitos capazes de interpretá-la, nomeá-la e enfrentá-la. Assim, o corpo, que é frequentemente silenciado nas práticas pedagógicas, converteu-se em texto político e epistemológico, produzindo resistência à neutralidade prescrita pela BNCC (Brasil, 2018), que tende a suprimir contradições e reduzir as possibilidades de leitura crítica das experiências.

Nesse processo, a brincadeira "Vivo ou Morto" favoreceu a produção crítica de generalizações, ao permitir que os participantes ressignificassem suas vivências de sofrimento ético-político (Sawaia, 2001) de forma coletiva.

Ao tornarem suas posições visíveis para o grupo, os sujeitos puderam reconhecer convergências e divergências entre suas experiências, produzindo compreensões compartilhadas sobre os desafios presentes em seus contextos. Trata-se, em nosso entendimento, de uma atividade que articula corpo, palavra e reflexão, ampliando a capacidade de análise crítica e fortalecendo a criação de ações transformadoras.

É importante salientarmos que, apesar de a brincadeira “Vivo ou Morto” ter propiciado um espaço dialógico, observamos que faltou explorar o modo como as respostas corporais materializavam valores, tensões e disputas presentes no cotidiano, bem como propiciar um espaço dialógico no qual o grupo pudesse compreender os significados de cada posicionamento frente às suas dores. Sem essa elaboração compartilhada, o gesto deixa de constituir mediação para que os participantes percebam as contradições que os atravessam, enfraquecendo-se como possibilidade de construir, com o outro, movimentos coletivos capazes de intervir e transformar as realidades vividas.

d. Produção de mudança social: pintura de mensagem e jongo como pedagogias da reexistência

A etapa de produção de mudança social no ME (Liberali, 2022) caracteriza-se pelo movimento em que os sujeitos se percebem capazes de ir além do que haviam planejado para suas ações imediatas. Em outros termos, os participantes passam a reorganizar os significados produzidos nas fases anteriores, transformando-os em ações voltadas à superação do sofrimento ético-político (Sawaia, 2001). Nessa fase, o grupo amplia a potência um dos outros ao projetar, negociar e construir coletivamente modos de agir que culminem na transformação de suas realidades.

É nesse processo que emerge a proposta da “Pintura de Mensagem”, conforme ilustrada na imagem 4, em que cada grupo foi convidado a registrar, em tecidos brancos, os saberes elaborados crítico-colaborativamente ao longo do Projeto Brincadas em 2024. Esses registros, compreendidos como atos de reexistência, materializam possibilidades para enfrentar, junto à comunidade

quilombola, as experiências de preconceito e discriminação que marcam suas histórias e cotidianos.

Imagem 4: Pintura de Mensagem



Fonte: Acervo do Projeto Brincadas (2024).

Em uma perspectiva decolonial, essa produção simbólica pode ser compreendida como um grito insurgente (Walsh, 2013; 2019), por meio do qual sujeitos historicamente silenciados denunciam as violências históricas do sistema de guerra-morte que estrutura o mundo moderno. A arte, nesse contexto, passa a ser compreendida como um instrumento de resistência que auxilia os sujeitos a lutarem por outros modos de existência. Cabe destacar que, nessas produções, palavras, enunciados e ritmos remetem aos movimentos de resistência da população negra no Brasil. Quando o termo 'quilombo', por exemplo, é entoado, escrito ou corporificado, o *pretuguês* passa a ser visto como vaso de memória (Gonzalez, 2020), entrelaçando dor, denúncia e criação de mundos outros.

Nessa direção, notamos que esse encontro promoveu a abertura de uma greta (Walsh, 2013; 2019) para que os participantes pudessem expressar suas dores, suas ancestralidades e suas formas plurais de estar no mundo. Ao deixar a produção artística na Comunidade Cultural Quilombaque, o Projeto Brincadas afirma sua posição ético-política por processos formativos que devolvem às comunidades o direito de construir inéditos-viáveis (Freire, 1987).

Para finalizar o encontro, os participantes foram convidados a participarem de uma apresentação de Jongo, promovida pela Comunidade Cultural

Quilombaque. Na sequência, os participantes refletiram junto aos representantes da comunidade o que aquela combinação da letra da música, ritmo e movimentos corporais auxiliam na resistência da comunidade quilombola frente às opressões que enfrentam. Ao participarem dessa experiência junto a comunidade, os participantes puderam não somente sentir sobre as dores dos quilombolas, mas também experimentar os modos de superação que a comunidade tem de enfrentar suas dores.

Imagem 5: Apresentação de Jongo



Fonte: Acervo do Projeto Brincadas (2024).

Para finalizar o encontro, os participantes foram convidados a participar de uma apresentação de Jongo, promovida pela Comunidade Cultural Quilombaque. Esse momento se configurou como parte do próprio processo formativo, na medida em que os sujeitos recorreram a múltiplas linguagens, incluindo diferentes ritmos e movimentos corporais, para realizar uma atividade que traz uma produção coletiva de significados ancestrais construídos ao longo de gerações. Logo após, tiveram a oportunidade de refletirem coletivamente sobre como a articulação entre letra, ritmo e movimentos corporais utilizados no Jongo pode ser compreendida como um instrumento de denúncia das opressões e, ao mesmo tempo, de afirmação dos modos de existir que marcam historicamente aquela comunidade.

Assim, as práticas de Pintura de Mensagem e Jongo podem ser compreendidas como praxiologias decoloniais (Fanon, 2010; 2021; Walsh, 2013; 2019) e de educação linguística crítica (Souza, 2019; Makoni e Pennycook, 2007) que, ao se realizarem nas brechas da BNCC (Brasil, 2018), reconfiguram o currículo como espaço de reexistência e de luta contra o epistemicídio de saberes

quilombolas e contra a deslegitimação de suas formas de dizer, frequentemente reduzidas a “português errado”, mas que, na perspectiva do *pretuguês*, constituem linguagens de sobrevivência, dignidade e resistência.

Considerações finais

O presente artigo partiu do reconhecimento de que a BNCC (Brasil, 2018), ao operar pela padronização e pelo alinhamento a epistemologias do Norte global, sustenta mecanismos que intensificam a colonialidade e geram sofrimento ético-político (Sawaia, 2001). A articulação entre os dados do Censo 2022 (IBGE, 2024) e o conceito de necroeducação (Liberali, 2024) mostrou que as desigualdades configuram um sistema que regula quais vidas e saberes importam na tessitura curricular.

À luz de uma fundamentação teórica que articula educação linguística crítica (Souza, 2019; Makoni e Pennycook, 2007), estudos decoloniais (Fanon, 2010; 2021; Walsh, 2013; 2019), desencapsulação (Liberali, 2019; 2025) e multiletramento engajado (Liberali, 2022), compreendemos a BNCC (Brasil, 2018) como prática de manutenção do pensamento colonial, que define fronteiras entre conhecimento legitimado e saberes silenciados. Em contraponto, o Projeto Brincadas se apresentou como atividade de formação crítico-colaborativa (Magalhães, 2012; 2018), na qual diferentes perspectivas se encontram para produzir saberes que tensionam a lógica curricular dominante. Nesse processo, o ideal de ‘português bem falado’ funciona como linha abissal que separa formas de dizer consideradas legítimas de práticas linguísticas afro-indígenas como o *pretuguês*, reiterando a inferiorização de corpos e saberes negros e quilombolas.

As análises apontaram para uma prática formativa insurgente, na qual os participantes deixaram de apenas vivenciar os efeitos da opressão para compreendê-la, nomeá-la e agir sobre ela, a partir de brincadeiras, fotografias corporais, debates e interações que envolveram corpo, voz e memória como recursos semióticos que ampliaram a capacidade de interpretar criticamente as realidades. Nesse processo, o currículo deixou de ser um artefato prescritivo para se tornar um espaço vivo de produção coletiva de significados.

Por fim, defendemos que práticas desencapsuladas (Liberali, 2025), como as realizadas no Projeto Brincadas, oferecem possibilidades para a construção de um currículo que se mova da reprodução da colonialidade para a produção

coletiva de reexistências. Isso implica, a nosso ver, reconhecer e valorizar comunidades, territórios e saberes ancestrais no processo de ensino-aprendizagem, bem como as formas de dizer que os sustentam, entre elas o *pretuguês* (Gonzalez, 2020), de modo que deixem de ser tomadas como marca de 'português mal falado' e passem a ser assumidas como línguas de produção de conhecimento, agência e bem viver (Krenak, 2020).

Dessa forma, entendemos que este estudo evidencia, de um lado, os modos pelos quais a BNCC (Brasil, 2018) se inscreve em uma matriz (neo)colonial de poder e, de outro, as praxiologias decoloniais (Fanon, 2010; 2021; Walsh, 2013; 2019) que emergem de coletivos como o Projeto Brincadas, nos quais políticas educacionais e linguísticas (Silva, Morgan e Monte Mor, 2022) são criticamente apropriadas, tensionadas e transformadas em favor de uma educação comprometida com a justiça social, diversidade epistêmica e bem viver (Krenak, 2020). Em síntese, enfrentar a colonialidade do currículo requer transformar o ensino-aprendizagem em um processo de resistência e decolonialidade em ação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *MEC divulga pesquisa sobre desigualdade racial na educação*. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/noticias/2024/junho/mec-divulga-pesquisa-sobre-desigualdade-racial-na-educacao>. Acesso em: 1 nov. 2025.
- ENGSTRÖM, Y. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-consulted, 2002.
- FANON, F. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.
- FANON, F. *Racismo e cultura*. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2021.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GONZALEZ, L. Discurso na Constituinte. In: Rios, F.; Lima, M. (Orgs.). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 244-262.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2022: taxa de analfabetismo cai de 9,6 % para 7,0 % em 12 anos, mas desigualdades persistem*. 17 maio 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos>. Acesso em: 22 out. 2025.
- IBGE. *Censo Demográfico 2022: Línguas faladas e pertença étnico-linguística*. Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/liv102000.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2025.
- KRENAK, A. (2020). *Caminhos para a cultura do Bem Viver*. Organização Bruno Maia. *Cultura do bem viver*. Disponível em: <http://www.culturadobemviver.org>. Acesso em: 30 set. 2025.
- LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. São Paulo: Pontes Editores, 2012.
- LIBERALI, F. C. *Transforming Urban Education in São Paulo: insights into a critical-collaborative school project*. 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/38891489/Transforming_urban_education_in_Sã

[o_Paulo_insights_into_a_critical-collaborative_school_project](#). Acesso em: 06/11/2025.

LIBERALI, F. C. Necroeducação. In: LIBERALI, F. C.; CARRIJO, V. L. S. (Orgs.).

Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação. São Paulo: Pontes Editores, 2024a.

LIBERALI, F. C. Impactos e ferramentas do Projeto Brincadas no início da proposta com os Coletivos de Investigação e Ação (COLINA) – Potencializando Transformações. 2024. 193 f. Tese de Livre-Docência - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024b.

LIBERALI, F. C. Educação transformadora por meio de atividades sociais e desencapsulação curricular. *Entretextos*, Londrina, v. 25, n. 1, p. 106–127, 2025. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/51467>.

Acesso em: 8 nov. 2025.

LIBERALI, F. C. From suffering to empowerment: unveiling the multifaceted impact of the Brincadas Project/ COLINA's Engaged Multiliteracies in Brazilian Portuguese. [no prelo].

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds.) *Disinventing and Reconstituting Languages*. Bristol: Multilingual Matters, 2007, p 1-41.

MARX, K.; ENGELS, F. (2006). *A ideologia alemã: seguido das Teses sobre Feuerbach*. 9. Ed. Trad. Sílvio D. Chagas. São Paulo: Centauro.

MBEMBE, A. *Necropolítica: artes e ensaios*, n. 32, p. 122-151, 2016. Disponível em:

<<https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>>. Acesso em 15 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. 2015. Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2020/12/Agenda-2030-o-transformador-nosso-mundo1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2025.

RAJAGOPALAN, K. *Cross-cultural competence and the new literacy: the indispensable need for critical thinking*. Revista da ANPOLL (ONLINE), v. 1, p. 119-127, 2019.

- SAWAIA, B.B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. B. (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 97-118.
- SILVA, K. A. da; MORGAN, B.; MONTE MOR, W. Refletindo sobre a Educação Linguística Crítica e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 254–260, 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v21i2.2146. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2146>. Acesso em: 30 out. 2025.
- SMYTH, J. Teachers work and the politics of reflection. In: *America Educational Research journal*. V. 29, No 2. 1992.
- SOUZA, L. M. T. M. Educação Linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. de M.; KARACHI-FURLAN, C.J. (Orgs.). *Bate-papo com educadores linguísticos: letramento, formação docente e criticidade*. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, v. 1, p. 291-306.
- STETSENKO, A. (2023). Agência radical-transformadora: continuidades e contrastes em relação à agência relacional e implicações para a educação. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 18, p. 1–24. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21016>>. Acesso em: 27 out. 2024.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 9-32.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora. 4a edição. 1991 [1934].
- WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (Org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- WALSH, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida: entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, C. (Org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

Decoloniality, Critical Language Education, and Resistance: an analysis of the BNCC based on the formative proposals of the Brincadas Project

ABSTRACT

In a country marked by social, racial, and gender inequalities, educational policies such as the National Common Core Curriculum (BNCC) tend to reinforce epistemic hierarchies and limit the recognition of plural forms of knowledge. This article critically analyzes the BNCC from the perspective of Critical Applied Linguistics, taking the Brincadas Project as a case study to understand how formative practices can challenge the (neo)colonial matrix of power that structures the curriculum. The objective is to discuss how the Brincadas Project contributes to overcoming ethical-political suffering in teaching-learning processes. The study is grounded in Critical Collaborative Research and Engaged Multiliteracies, understood through its three actions: immersion in reality, critical construction of generalizations, and production of social change. The video-recorded data were generated during a formative meeting held at the Quilombaque Cultural Community in October 2024, in which participants revisited lived injustices, engaged in dialogue with quilombola knowledge, and produced multimodal performances. The analysis shows that the activities fostered decolonial praxiologies and practices of curricular decapsulation, enabling the articulation of everyday experiences with ancestral knowledge and breaking with linguistic and educational ideologies present in the BNCC—especially those that oppose “well-spoken Portuguese” to *pretuguês* as a legitimate language of memory and resistance. We conclude that, by promoting critical-collaborative reflection and the development of participants’ agency, the Brincadas Project constitutes an emancipatory formative space that decapsulates the curriculum, expands the power to act, and creates conditions for subjects to produce viable-unknowns oriented toward the transformation of their realities.

KEYWORDS:

Decoloniality
Critical Language
Education
Engaged Multiliteracies
Pretuguês
Ethical-Political Suffering

SUBMETIDO: 21 de novembro de 2025 | **ACEITO:** 2 de dezembro de 2025 | **PUBLICADO:** 31 de dezembro de 2025
© fólio – revista de letras 2025. Licença/Licence: [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
