



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**JULIANA SILVA SANTANA**

**AS NOVAS BASES DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA A  
EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: ENTRE CRÍTICAS E CRENÇAS**

Salvador  
2021

**JULIANA SILVA SANTANA**

**AS NOVAS BASES DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA A  
EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: ENTRE CRÍTICAS E CRENÇAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Língua e Cultura, do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

Orientador: Professor Dr. Felipe Flores Kupske

Salvador  
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SILVA SANTANA, JULIANA  
AS NOVAS BASES DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA A  
EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: ENTRE CRÍTICAS E CRENÇAS  
/ JULIANA SILVA SANTANA. -- Salvador, 2021.  
177 f.

Orientador: Felipe Flores Kupske.  
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em  
Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia,  
Instituto de Letras, 2021.

1. Ensino de Língua Inglesa. 2. Base Nacional Comum  
Curricular (BNCC). 3. Inglês como Língua Franca (ILF).  
I. Flores Kupske, Felipe. II. Título.

**JULIANA SILVA SANTANA**

**AS NOVAS BASES DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA A  
EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: ENTRE CRÍTICAS E CRENÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia para obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Salvador, 31 de agosto de 2021

Banca Examinadora

Felipe Flores Kupske – Orientador \_\_\_\_\_  
Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).  
Universidade Federal da Bahia

Fabiano Silvestre Ramos \_\_\_\_\_  
Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).  
Universidade Federal da Bahia

Kelly Barros Santos \_\_\_\_\_  
Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Dedico este trabalho aos meus pais.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu marido, Anderson, por toda paciência, companheirismo e carinho dedicados. Por entender todo o tempo que disponibilizei para o estudo, as noites mal dormidas, os finais de semana estando ao mesmo tempo perto e longe. Obrigada pela parceria de sempre!

Ao meu orientador, primeiramente, por acreditar em meu projeto e por todo incentivo ao longo dessa jornada. Por todo profissionalismo, carinho, delicadeza e paciência nas orientações, conselhos e críticas.

Às professoras Fernanda Mota e Kelly Barros pela participação na banca da qualificação, na qual me prestigiaram com suas contribuições e críticas. Aos professores Kelly Barros e Fabiano Ramos pela dedicação de tempo e atenção nessa banca de defesa. Minha admiração e gratidão a vocês.

Aos meus colegas de turma do mestrado pela amizade, pelas contribuições, revisões, dicas e parceria. O apoio de vocês foi muito importante.

Aos professores e funcionários do Programa de mestrado por todas as contribuições.

À família, amigos e colegas pelo apoio e incentivo.

SANTANA, Juliana Silva. As novas bases do ensino de língua inglesa para a educação básica brasileira: entre críticas e crenças. 2021. Orientador: Felipe Flores Kupske. 178 f. il. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Língua e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo principal, partindo de uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), descrever e analisar as crenças de professores de língua inglesa do Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede estadual de educação da Bahia, Brasil, frente às novas acepções trazidas pela BNCC durante a sua implementação nos anos letivos de 2019 e 2020. Para isso, esta pesquisa, qualitativa de perspectiva (auto)etnográfica, fundamentou-se na leitura dos documentos oficiais orientadores do ensino de língua inglesa no Brasil: LDB (1996), PCN (1999, 2000), entre outros, com o foco direcionado para a BNCC e sua apropriação pelos professores e em que medida isso influencia as crenças de professores. A BNCC aplica um caráter formativo para o ensino do componente curricular língua inglesa, atribuído em três implicações: língua franca, multiletramentos e as abordagens de ensino, na qual configura-se como uma novidade a dimensão intercultural. Essas implicações são discutidas com base em estudos relevantes na área de cada acepção: língua franca (GIMENEZ, 2015; SCHMITZ, 2004; DUBOC, 2019, MAURANEN, 2018, SIQUEIRA, 2017, 2018), multiletramentos (SOARES, 2004; KLEIMAN, 1995; STREET, 2014) e interculturalidade (MENDES, 2008; WALSH, 2010; OLIVEIRA; CANDAU, 2010), entre outros. Os dados gerados a partir da aplicação dos questionários à graduandos e recém-graduados do curso de Letras na UFBA e professores da rede estadual de ensino da cidade de Alagoinhas, BA, são analisados e discutidos, gerando inferências sobre a relação entre a implementação da BNCC, a apropriação desse documento pelos professores e suas crenças (BARCELOS, 2006) língua franca, multiletramentos e interculturalidade. Com vistas a auxiliar na adaptação do componente curricular língua inglesa à nova proposta curricular orientada pela BNCC, defendo que a apropriação do texto da BNCC e a leitura crítica devem ser os primeiros passos para a promoção de uma prática pedagógica mais crítica e consciente, complementada por uma formação inicial ou adicional crítica, ampla e de qualidade.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. BNCC. Inglês como Língua Franca (ILF).

SANTANA, Juliana Silva. The new bases of English language teaching for Brazilian basic education: between critics and beliefs. 2021. Thesis Advisor: Felipe Flores Kupske. 178 s. ill. Dissertation (Academic Master's in Language and Culture) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

### **ABSTRACT**

This work's main purpose is, departing from a critical reading of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), to describe and analyze the beliefs of English language teachers in Elementary and High School in the state education system of Bahia, Brazil, given the new concepts included in BNCC during its implementation in 2019 and 2020 school years. Therefore, this qualitative research, in an (auto)ethnographic perspective, was based on the interpretation of official documents that guide the English teaching in Brazil: LDB (1996), PCN (1999, 2000), among others, with emphasis on BNCC and its appropriation by teachers and how it is influencing their beliefs. BNCC applies a formative character to the teaching of English language curricular component, attributed to three implications: lingua franca, multiliteracies and teaching approaches, in which the intercultural dimension is an innovation. These implications are discussed based on relevant studies in the area of each designation lingua franca (GIMENEZ, 2015; SCHMITZ, 2004; DUBOC, 2019, MAURANEN, 2018, SIQUEIRA, 2017, 2018), multiliteracies (SOARES, 2004; KLEIMAN, 1995; STREET, 2014) and interculturality (MENDES, 2008; WALSH, 2010; OLIVEIRA; CANDAU, 2010), among others. The data generated from the questionnaires application to undergraduates and recent graduates of the Language course at UFBA and teachers from the state school system in the city of Alagoinhas, BA, are analyzed and discussed, generating inferences about the relationship among the implementation of BNCC, the appropriation of this document by the teachers and their beliefs (BARCELOS, 2006) about lingua franca, multiliteracies and interculturality. With the intention of assisting in the adaptation of English language curricular component to the new curricular proposal guided by the BNCC, I argue that the appropriation of the BNCC text and its critical reading should be the first steps towards the promotion of a more critical and conscious pedagogical practice, complemented by critical, wide and quality initial or additional pedagogical formation.

Keywords: English Language Teaching (ELT). BNCC. English as a Língua Franca.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 1</b>	Experiência em regência.....	76
<b>Gráfico 2</b>	Conhecimento da BNCC.....	79
<b>Gráfico 3</b>	Meio de contato com a BNCC.....	80
<b>Gráfico 4</b>	BNCC: mudanças positivas.....	82
<b>Gráfico 5</b>	BNCC mudanças negativas.....	83
<b>Gráfico 6</b>	Termo LF.....	84
<b>Gráfico 7</b>	Tempo de regência em língua inglesa.....	95
<b>Gráfico 8</b>	Desafios no ensino de LI.....	96
<b>Gráfico 9</b>	Conhecimento da BNCC.....	97
<b>Gráfico 10</b>	Meio de contato com a BNCC.....	98
<b>Gráfico 11</b>	Forma de contato com a BNCC.....	99
<b>Gráfico 12</b>	Oferta exclusiva do inglês na BNCC.....	100
<b>Gráfico 13</b>	Mudanças positivas.....	102
<b>Gráfico 14</b>	Mudanças negativas.....	103
<b>Gráfico 15</b>	Variedade da língua inglesa ensinada.....	104
<b>Gráfico 16</b>	Ensino de inglês na rede pública.....	106
<b>Gráfico 17</b>	Familiaridade com o termo inglês como língua franca.....	107
<b>Gráfico 18</b>	Letramento é.....	112
<b>Gráfico 19</b>	Multiletramentos são.....	113

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Percurso da elaboração da BNCC.....	28
-----------------	-------------------------------------	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ELT	<i>English Language Teaching</i>
ILF	Inglês como Língua Franca
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LF	Língua Franca
LI	Língua Inglesa
LLECE	<i>Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education</i>
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Projeto Pedagógico
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA</b> .....	14
<b>PARTE I: O DOCUMENTO</b> .....	21
<b>CAPÍTULO 1 - UMA LEITURA SOBRE OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA</b> .....	22
1.1 MARCOS LEGAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL.....	22
1.2 CONHECENDO A BNCC.....	32
<b>CAPÍTULO 2 - APROXIMANDO O OLHAR: A ÁREA DE LINGUAGENS NA BNCC</b> .....	38
2.1 LÍNGUA FRANCA.....	43
<b>2.1.1 BNCC para o Ensino Fundamental: implicações da língua franca para o currículo</b> .....	48
<b>2.1.2 BNCC para o Ensino Médio: o lugar da língua inglesa na Área de Linguagens e suas tecnologias</b> .....	50
2.2 LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NA BNCC.....	54
2.3 ABORDAGENS DE ENSINO.....	58
<b>2.3.1 Eixos organizadores</b> .....	59
<b>PARTE II: OS DADOS E AS CRENÇAS</b> .....	68
<b>CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA</b> .....	70
3.1 GERAÇÃO DE DADOS.....	71
3.2 UM OLHO NA FORMAÇÃO.....	71
<b>3.2.1 Contexto de pesquisa e participantes</b> .....	72
<b>3.2.2 Procedimentos de análise dos dados</b> .....	72
<b>3.2.3 Questionário Piloto</b> .....	72
<b>3.2.4 Análise dos dados: o olhar em construção</b> .....	74
3.3 OS OLHARES DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA.....	89
<b>3.3.1 Contexto de pesquisa e participantes</b> .....	90
<b>3.3.2 Perfil dos professores</b> .....	90
<b>3.3.3 Procedimentos de análise dos dados</b> .....	91
<b>3.3.4 Questionário</b> .....	91
<b>3.3.5 Análise dos dados: a perspectiva do professor</b> .....	93

<b>PARTE III: AS POSSÍVEIS RELAÇÕES.....</b>	<b>117</b>
<b>CAPÍTULO 4 - CRUZANDO OS OLHARES: RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>118</b>
4.1 CONHECIMENTO E APROPRIAÇÃO DO TEXTO DE LI NA BNCC.....	118
4.2 LÍNGUA FRANCA.....	123
4.3 MULTILETRAMENTOS.....	127
4.4 INTERCULTURALIDADE.....	130
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO A: QUESTIONÁRIO PILOTO.....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO B: QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>161</b>

## INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Esta dissertação surgiu de minha inquietação, como docente do Ensino Básico, e da percepção da pouca intimidade que os professores da Educação Básica têm com os documentos oficiais que balizam o sistema educacional. Aliada a essa inquietação, o Ensino Básico no Brasil tem passado por mudanças que estão afetando o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, principalmente no que tange aos seus currículos e componentes curriculares, após a homologação da Base Nacional Curricular Comum, doravante BNCC ou apenas Base. O texto para o Ensino Fundamental foi aprovado em dezembro de 2017, e o texto completo, incluindo o Ensino Médio, foi publicado em dezembro de 2018. Sua implementação esteve em curso no Ensino Fundamental durante os anos letivos de 2018 e 2019 e no Ensino Médio, em 2019 e 2020.

Antes de adentrarmos no universo teórico e conceitual que fundamentam esta pesquisa, é importante situar o meu lugar de fala, na qualidade de produtora científica, consequências de minhas inquietações. Eu, a pesquisadora, sou uma professora que, com a intenção de conhecer mais a área de linguagens, os documentos oficiais educacionais e a prática pedagógica, decidiu enfrentar as dificuldades de estar em plena regência e iniciar um curso de Pós-Graduação em Língua e Cultura, com ênfase em Linguística Aplicada, em outra cidade, visto que, em minha cidade natal, Alagoinhas/BA, não havia um curso semelhante na área de linguagens. Concluí a minha graduação em Letras com Inglês pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus II, Alagoinhas, a especialização em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Salvador (UNIFACS) e tenho experiência de mais de 15 anos de regência em língua portuguesa e língua inglesa como professora efetiva na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, com dedicação de 40 horas semanais. O mestrado acadêmico sempre foi algo muito desejado, mas impossibilitado pela exaustiva carga horária, a necessidade de locomoção intermunicipal e o aumento de custos demandados por estudar em outra cidade. Portanto, por conta dessas dificuldades, para ressaltar a dificuldade em encontrar uma situação favorável para avançar nos níveis de estudo, é destacada a existência de uma lacuna de 13 anos entre a conclusão da especialização em 2006 e o ingresso no curso do mestrado em 2019.

É interessante ressaltar ainda, que a licença para estudos de pós-graduação prevista no Estatuto do Servidor, Lei 6677/1994, que deveria ser garantida, foi concedida por força judicial, por meio de liminar publicada em diário oficial no dia 30/09/2019 a 18/02/2021. Essa publicação ocorreu no segundo semestre do curso de mestrado e terminou em fevereiro, antes da conclusão do curso, que teve o período acadêmico alterado em virtude do distanciamento

físico devido à pandemia de COVID-19, o que coincidiu com o planejamento do retorno das atividades do ano letivo de 2020, inicialmente de forma remota. Para conseguir uma prorrogação do prazo da licença seria necessário dar entrada em um novo processo que talvez não fosse julgado em tempo hábil.

Durante o meu percurso de 15 anos como profissional na rede estadual, já desempenhei, entre outros, a função de vice-diretora por mais de dois anos e de articuladora de área por vários anos, não necessariamente consecutivos. Foi no exercício dessas duas funções citadas que eu pude perceber que não conhecia com profundidade os documentos que regiam a Educação nacional, fosse por falta de permissão para o acesso aos documentos, iniciativa pessoal ou, até mesmo, por receber formações que dissertam sobre os documentos, mas que não promovem uma leitura e um debate crítico dos mesmos. Assim como eu, antes de ocupar esses cargos, é possível que o mesmo ocorra com a maioria dos colegas de profissão, que, com a jornada exaustiva de trabalho, não percebem a importância de se acessar esses conhecimentos.

Portanto, este estudo é conduzido por uma professora por vocação, cuja contribuição advém de um olhar ávido por mais criticidade e oportunidades no ensino de línguas, unida à reflexão de alguém que está envolvido na área pedagógica, com a prática real de ensino. Muitas pesquisas feitas sobre questões referentes ao ensino têm como pesquisadores pessoas que fizeram parte do cotidiano da Educação Básica pública estadual por um período curto de tempo, como observador ou estagiário, por exemplo. Isso acontece porque não são frequentes as oportunidades que o professor em efetiva regência na rede estadual, cumprindo uma carga horária de 13 horas/aulas e 5 horas/aulas de atividade complementar por cada 20 horas semanais de trabalho, além das atividades desempenhadas para além do espaço escolar, tem de exercer o papel de pesquisador, produtor de conhecimento científico sobre o seu próprio ofício e realidade. Por conta disso, normalmente, esses estudos ficam delegados a outros que, talvez, entendam educação básica em seu nível teórico, mas que não vivam, de fato, a complexidade da prática pedagógica no Ensino Básico no setor público em sua totalidade e ecologia.

Postos o lugar de fala e a relevância prática deste estudo para mim, como pesquisadora, será dada continuidade à discussão sobre as mudanças no Ensino Básico em função da BNCC. O documento em questão é um referencial curricular que deve ser aplicado a todo território nacional com força de lei. Funciona como um currículo mínimo que balizou a recente reformulação curricular nos estados. Currículo estadual atualizado, os municípios e instituições escolares, agora, devem proceder com suas adequações em função das novas regulamentações.

Toda essa transformação curricular influencia na organização dos componentes, crenças, metodologias, abordagens no ensino entre outros tópicos, sendo necessário ajustar

todos os documentos referentes à escola para que tudo esteja em harmonia. Na orientação vigente anterior à BNCC (LDB, 1996; PCN, 1998, 2000) a oferta de inglês era compulsória para as etapas de Ensino Fundamental – Anos Finais e Médio, em todas as séries, mesmo com a possibilidade da existência de outra língua estrangeira na grade curricular. De acordo com as atuais orientações documentais, contudo, o componente língua inglesa não segue mais essa organização. No que tange à obrigatoriedade de ensino desse componente, que continua a ser obrigatório para todo o ciclo do Ensino Fundamental – Anos Finais e passa a ser obrigatório apenas para a primeira série do Ensino Médio. Além disso, agora, é a única língua ofertada além do português.

Outra mudança significativa é que a BNCC prescreve uma aprendizagem formativa para a língua inglesa na qual destacam-se três implicações: língua franca, os multiletramentos e as abordagens de ensino. Essas implicações trazem acepções teóricas para o ensino de inglês que são relativamente novas no mundo acadêmico e/ou, muito provavelmente, não estão bem difundidas no ambiente pedagógico escolar, por não terem sido contempladas na formação inicial e/ou continuada de muitos professores. Uma vez que a BNCC não traz referenciais teóricos explícitos, em suas mais de 500 páginas, cabe ao professor buscar esse conhecimento de forma autônoma, o que pode o levar a inúmeras interpretações, talvez enviesadas, que podem ser diferentes entre os pares nas unidades escolares ou que não sejam aplicáveis ao ensino.

Ancorado nessa contextualização, este estudo justifica-se pela importância de se conhecer o documento da Base Nacional Comum Curricular, de se acompanhar a sua implementação no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio no ensino de língua inglesa e de se entender como os professores de colégios públicos estaduais da cidade de Alagoinhas/BA, estão vendo/acompanhando o processo. É necessário analisar o discurso da Base, mas se faz ainda mais relevante investigar se essas informações estão acessíveis aos professores e como elas são acessadas, pois é o professor quem transformará os discursos documentais em prática pedagógica efetiva. Esta Dissertação de Mestrado, então, busca fazer uma leitura analítica, reflexiva e ativa que nos permite descobrir ideias subjacentes dentro do texto da BNCC. Este trabalho busca problematizar as mudanças reveladas com a nova regulamentação para o componente curricular língua inglesa, considerando o contexto macro, investigando não apenas as bases que fundamentam a BNCC, mas, também, o olhar dos professores da rede estadual na cidade de Alagoinhas/BA, sobre essas mudanças, bem como suas crenças e concepções em relação à língua franca, aos multiletramentos e à interculturalidade, tópicos em voga na Base. Investigamos como os conceitos vigentes na BNCC são percebidos pelos professores e se esse novo aporte teórico está realmente tendo



algum impacto na forma de se pensar ensino de língua inglesa nas unidades escolares.

Investigar as crenças dos professores em relação aos conceitos contidos na BNCC se faz importante, pois elas se relacionam com os esquemas de conhecimento do professor e com as práticas que já vivenciou para serem projetadas em sala de aula através da prática pedagógica. O processo de ensino passa, compulsoriamente, pela crença e conhecimento do professor, assim um documento normativo de tamanha importância no contexto nacional traz concepções, que provavelmente se configuram como novos conhecimentos para os professores atuantes no Ensino Básico e poderão interferir nas concepções desses professores e, como consequência, em suas práticas.

Por tratar de um documento basilar para a Educação, de conceitos que abrangem a prática pedagógica e das abordagens pedagógicas descritas pela BNCC, entrecruzadas com os conhecimentos e crenças dos professores, este estudo utiliza dos modelos críticos da pedagogia para pensar em todo esse processo de implementação da BNCC e sugerir possíveis caminhos. De acordo com Barcelos (2004), uma das implicações para o ensino de línguas é a relação de crenças e ações, assim, as crenças são parte indissociável do processo de decisão pedagógica, por isso também parte fundamental do presente estudo.

À luz do exposto, esta pesquisa está inserida na área de Linguística Aplicada (LA), uma vez que aborda o ensino de língua inglesa em seu contexto real, investiga a influência de um documento oficial – a BNCC – no âmbito pedagógico. Apoiar-se na Linguística Aplicada é considerar as relações históricas, sociais e políticas que constituem o ensino de inglês dentro e fora da sala de aula, além de pensar nos fatores culturais, sociais e as relações de poder atribuídas à essa língua.

O trabalho em LA dedica-se à investigação, através da qual o objeto não está à serviço da metodologia, mas, sim, a metodologia serve ao objeto estudado, ou seja, deve adequar-se ao longo da jornada. São os dados gerados, as necessidades surgidas durante o processo de averiguação que indicarão a melhor forma para entender o objeto de estudo. Prosseguindo nessa linha de pensamento, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa devido à intenção de aplicar um olhar multifacetado, que considera formas variadas de discurso para a compreensão da realidade. A pesquisa teve o fim de contextualizar e interpretar, seguindo o caminho que os próprios dados foram fornecendo, que foram adaptados de acordo com a necessidade, não havendo um caminho rígido.

É também de perspectiva (auto)etnográfica, por considerar a realidade para além do ponto de vista da pesquisadora, sem nunca a excluir, neste caso o ponto de vista dos professores mediados pelo questionário. É importante ressaltar que outros instrumentos seriam utilizados,

mas as restrições impostas pela pandemia de COVID-19 impediram a realização completa do planejamento inicial deste estudo, mas sem limitá-lo. É necessário, ainda, destacar que a pesquisadora principal também é professora da Educação Básica, tornando-se parte do próprio estudo, o que sugere uma inclinação à autoetnografia, mas a sua postura parte do princípio da colaboração e interação com os participantes e instrumentos para representar a realidade de forma democrática, considerando para além do seu lugar de fala. A escolha da perspectiva etnográfica deu-se pela possibilidade de investigar a realidade da implementação de um documento dentro do contexto escolar, dando espaço a alguns dos variados discursos que são disseminados nesse contexto, partindo do discurso governamental através da BNCC e das reflexões dos participantes sobre seus conhecimentos e crenças apresentadas nas respostas do questionário.

Pondera-se, neste estudo, um traço quantitativo, para análises exploratórias e descritivas, já que os dados gerados através da aplicação do questionário, são centrais para o entendimento das crenças dos professores voluntários participantes frente à implementação da BNCC na sua realidade do trabalho docente, que trará dados estatísticos.

Nesse ínterim, em virtude dos novos rumos da educação nacional, esta pesquisa tem como objetivo principal descrever e analisar as crenças docentes, em atual regência de língua inglesa, em relação ao início de implementação da BNCC e, com foco no caráter “franco” da língua inglesa, nos multiletramentos e na interculturalidade. Para tanto, nove professores voluntários distribuídos em oito colégios da rede estadual da cidade de Alagoinhas/BA, forneceram seus dados.

Esse estudo tem como objetivos específicos:

- Examinar criticamente a BNCC, suas concepções e os documentos oficiais que balizam o ensino do componente língua inglesa no ensino Fundamental e Médio nas escolas estaduais de Alagoinhas;
- Investigar, por meio da aplicação de questionário, como os professores voluntários têm acesso e como têm interpretado a BNCC;
- Analisar, por meio da aplicação de questionário, as crenças e a compreensão dos professores sobre língua franca, multiletramentos e dimensão intercultural, inserida na seção das abordagens de ensino da BNCC, e em que medida a BNCC está influenciando-os.

Com este estudo buscamos entender se as novas acepções trazidas pela Base estão configurando uma potencial transformação no ensino de língua inglesa ou apenas constituem um discurso teórico bem elaborado que não sairá do papel. O estudo proposto aqui pode servir

para fomentar outras pesquisas sobre o tema e auxiliar na reformulação desse componente curricular na Educação Básica.

Portanto, pretendeu-se realizar uma leitura crítica ao analisar o texto da Base Nacional Comum Curricular, como foco no componente língua inglesa, no período da sua implementação, e as transições conceituais que podem afetar diretamente o ensino desse componente com base nas crenças dos professores de língua inglesa de instituições de Ensino Básico na rede pública estadual na cidade de Alagoinhas/BA. Entreposta nessa observação, busca-se a compreensão da familiaridade dos professores com a BNCC, bem como o entendimento sobre o inglês como língua franca, os multiletramentos e a interculturalidade, as concepções implícitas sobre o ensino de inglês e sobre as crenças dos professores frente a essas modificações. Nesse sentido, esta dissertação tem a intenção de pensar a implementação de um manuscrito importante e obrigatório, sem mascarar a realidade, sem atribuir culpas e tentar trazer soluções e/ou reflexões que realmente possam ser contempladas no exercício docente.

Com base no exposto, esta dissertação está organizada, além desta introdução, que apresenta sua a motivação, assim como justificativa e relevância, em três grandes partes: A Parte I – OS DOCUMENTOS, teórica, está dividida em dois capítulos. No primeiro, intitulado *Uma leitura sobre os documentos orientadores do ensino de língua inglesa*, fazemos uma breve contextualização do ensino de língua inglesa no Brasil e a apresentação da BNCC, percorrendo um percurso cronológico da sua elaboração até a homologação e implementação. Na seção 1.1., situamos historicamente o ensino de LI com base em documentos oficiais desde o período do império no Brasil, no qual a obrigatoriedade do ensino dessa língua foi decretada, passando pela LDB, PCN, OCN, DCN até chegar na BNCC. Na seção 1.2., por sua vez, apresentamos uma análise inicial geral da BNCC.

No Capítulo 2, *Aproximando o olhar: a Área de linguagens na BNCC*, a área de linguagens ganha destaque na análise, uma vez que o foco da pesquisa é a língua inglesa, inclusa nessa área. Discorremos sobre as implicações para a aprendizagem formativa para o ensino de inglês proposta pela BNCC, apresentadas nas seções 2.1. *Língua Franca*, 2.2. *Letramentos e multiletramentos* e, finalmente, 2.3. *Abordagens de ensino*.

A Parte II – OS DADOS E AS CRENÇAS, apresenta a parte empírica de geração de dados e análise dos dados gerados. No Capítulo 3, *Metodologia*, descrevemos o embasamento e o percurso metodológico adotados nesta pesquisa. A princípio, retratamos a natureza da pesquisa e a justificamos. Uma vez que se trata de uma pesquisa qualitativa de perspectiva etnográfica, apresentamos as perguntas que orientaram a elaboração do questionário e que, alinhadas com os objetivos de pesquisa, guiam o caminho metodológico. Assim, na seção 3.1.

*Geração de dados*, apresentamos brevemente a forma que os dados foram gerados. Em seguida, na 3.2. *Um olho na formação*, discorremos sobre o estudo piloto realizado com graduandos e recém-graduados do Curso de Letras de uma universidade federal do nordeste brasileiro, descrevendo o contexto de pesquisa, os participantes e a análise do questionário piloto aplicado. Na 3.3. *Os olhares da experiência pedagógica*, discorremos sobre o estudo com o grupo dos professores do Ensino Básico da rede estadual da cidade de Alagoinhas, seu contexto de pesquisa, os participantes e as crenças dos professores, além de descrever o procedimento de análise de dados e fazer a análise do questionário aplicado.

Na Parte III – AS POSSÍVEIS RELAÇÕES, os dados são comparados através da correlação entre a parte teórica (Parte I) e a parte empírica (Parte II), além de serem apresentadas as inferências finais. No Capítulo 4, *Cruzando olhares*, é feito o entrecruzamento da base teórica estudada e os dados gerados através dos questionários aplicados aos graduandos e recém-graduados e aos professores. No último capítulo, *Considerações finais*, as perguntas de pesquisa são retomadas e é feita a conclusão final do trabalho.

## **PARTE I**

### **- O DOCUMENTO -**

A primeira parte do presente estudo trata do levantamento bibliográfico necessário para o desenvolvimento da pesquisa. Contudo, não se trata de uma leitura passiva. A Parte I dedica-se a uma leitura crítica dos documentos oficiais que compõem a trajetória do ensino de língua inglesa no Ensino Regular no Brasil, tendo como marco principal a BNCC. Configura-se uma etapa documental e teórica que servirá de base e contexto para as partes seguintes.

A análise dos dados é interpretativista, pois usa os dados gerados para chegar a dados generalizados e a reflexão de possíveis soluções, assim como instigar novos estudos. O ponto de partida para esta dissertação – de cunho qualitativo e etnográfico, foi a análise e o estudo bibliográfico e documental da BNCC, das leis que regem o ensino de LI, dos estudos atuais sobre a língua franca e documentos das escolas da rede estadual de ensino da cidade de Alagoinhas/BA para melhor entender as relações nesse processo de implantação e as implicações reais no ensino de língua inglesa como uma língua franca.

Como primeira etapa, foi realizada a análise do texto da BNCC, no que tange ao ensino de inglês nas etapas: Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Através dessa análise, foram identificadas as principais implicações, orientações e conceitos que regem o ensino de inglês como componente curricular. Concomitante a essa leitura, o referencial teórico que serve de suporte para esta dissertação, a exemplo de leis da educação, histórico da BNCC e leituras teóricas foram identificados e lidos a partir da necessidade guiada pelo próprio estudo.

Esta primeira parte é fundamental para este estudo, pois a inquietação com a elaboração e consequente implementação da BNCC foi o ponto inicial para o desenvolvimento da metodologia e definição dos caminhos seguidos. Nessa esteira, sempre fazendo um paralelo com a BNCC, a Parte I, discorre sobre os possíveis conceitos de língua franca, multiletramentos e dimensão intercultural, que está inserida na seção das abordagens de ensino no documento supracitado.

## CAPÍTULO 1

### UMA LEITURA SOBRE OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Infantil e Fundamental. Já a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, que esteve em processo de consulta e análise no CONSED no ano de 2018, foi aprovada em 14 de dezembro de 2018. A BNCC é a referência obrigatória para as escolas públicas e particulares em território nacional, no que tange à elaboração de seus currículos.

Assim, nesse texto homologado, a BNCC prevê a sua implementação nas escolas de todo o país num prazo de dois anos a partir da sua aprovação. No primeiro ano, as unidades escolares devem estabelecer um cronograma para a conseguinte implementação no segundo ano letivo em toda a rede pública e privada. Ela regulamenta os novos conceitos que compõem os currículos nas esferas de nível Fundamental e Médio da educação, o currículo estadual – Currículo Bahia – homologado em 14 de agosto de 2019 – e os currículos das instituições escolares. Nessa esteira, esta dissertação tem o foco nas mudanças que estão acontecendo no componente língua inglesa como consequência da implementação da BNCC, que estão tanto relacionadas ao procedimento didático e aos conceitos de competências e habilidades, quanto ao uso da perspectiva do inglês através das implicações indicadas na BNCC: o caráter franco, os multiletramentos e a interculturalidade.

Neste capítulo, a seção 1.1. *Marcos legais no ensino de língua inglesa no Brasil* inicia a apresentação e análise dos documentos importantes para o ensino de língua inglesa, no qual é feita uma breve exposição cronológica sobre a inclusão do referido componente curricular na educação brasileira, quanto à sua obrigatoriedade e relevância, culminando na formulação da Base. Por sua vez, o item 1.2. *Conhecendo a BNCC* apresenta uma visão geral da BNCC como um todo, o processo de construção, as ações mobilizadas para tanto, o prazo de implementação e sua estrutura nas etapas de Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio.

#### 1.1. MARCOS LEGAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Para entendermos a trajetória do Ensino de inglês, no momento da normatização através da BNCC, devemos fazer um breve panorama histórico das leis e documentos legais que traçaram esse percurso. Por isso, nesta seção, serão aludidos alguns documentos que balizam ou balizaram o ensino de língua inglesa, culminando no documento da Base, foco deste estudo.

Esse pequeno destaque para as leis, de acordo com o período histórico e político se faz necessário, uma vez que os Estados se utilizam das leis para fazer as suas interferências no domínio linguístico do país. Segundo Louis-Jean Calvet (1942), “as políticas linguísticas são geralmente repressoras e precisam, por essa razão, da lei para se impor: não existe planejamento linguístico sem suporte jurídico” (p. 75). Ou seja, as políticas linguísticas regulam o uso das línguas através das leis, assim as línguas estudadas na escola são decididas pela política linguística vigente através de aparato legal como a LDB e a BNCC, por exemplo. Corroborando com o que afirma Day (2016):

as políticas linguísticas tratam da regulação do uso e das funções que as línguas ocupam na sociedade e que foram, por assim dizer, definidas pelo agente público, pelo estado ou mesmo pela comunidade e referendadas através de aparato legal. (p. 41)

Por isso, nesse estudo, a BNCC é entendida como uma política pública educacional, que carrega em seu bojo uma política linguística que representa interesses econômicos, políticos e ideológicos do país. Antes da BNCC, o Brasil instituiu outros documentos que representam a política linguística, de acordo com o contexto histórico e político. Para iniciar a trajetória do ensino de inglês, destaca-se que o primeiro documento brasileiro relacionado ao ensino da língua inglesa, em formato de decreto, se deu em 17 de janeiro de 1809, marcando o início do ensino de língua inglesa formalmente no Brasil. Isso ocorreu quando a corte portuguesa estava instalada nessas terras, liderada pelo Príncipe Regente D. João VI, que decretou o ensino obrigatório da língua inglesa e da língua francesa como línguas modernas no ensino público no ano de 1809. Esse decreto foi impulsionado pela vinda dos ingleses que aqui estabeleceram casas comerciais e necessitavam de mão de obra. O ensino dessas línguas tinha o fim de instrumentalizar a população para o mercado de trabalho, mas, pelo que é possível inferir do texto do decreto, não havia uma orientação metodológica explícita (inclusive por se tratar de um documento publicado há mais de cem anos antes da constituição da Linguística como ciência independente), ou seja, tem em sua geração o foco maior de servir à demanda mercadológica em detrimento da necessidade da população ou organização pedagógica.

Em 1837, então, funda-se o Colégio Pedro II, a primeira instituição de ensino secundário do país. Desde sua fundação, incluía em sua grade curricular o ensino do inglês, francês, latim e do grego. Seguindo esse modelo, o inglês torna-se parte do currículo obrigatório das escolas secundárias em todo o país. Contudo, conforme sinalizam Lima (2008) e Kupske (2018), em 1889, após a Proclamação da República, Benjamin Constant implementa reformas no sistema

educacional brasileiro baseadas no positivismo, corrente filosófica que considera a educação prática como anuladora das tensões sociais. Com essa Reforma, o ensino deveria ser transformado para formar estudantes para os cursos superiores, além de permutar a predominância literária pela científica (LIMA, 2008). Como resultado desses movimentos, o inglês acaba sendo excluído do currículo obrigatório. Em 1892, após o afastamento de Benjamin Constant, as línguas estrangeiras voltam a ter caráter compulsório (KUPSKE, 2018) e, em 1898, com o ministro Amaro Cavalcanti, as disciplinas humanísticas como a filosofia, o latim e o grego adquirem grande importância no Brasil (LIMA, 2008). Com essa nova reforma, o inglês passa a ser facultativo e ter uma abordagem literária (KUPSKE, 2018).

Em 1930, surgem os cursos livres de língua inglesa impulsionados pelo advento da Segunda Guerra Mundial. Nesse mesmo ano acontece a reforma de Francisco de Campos e, durante o governo de Getúlio Vargas, o decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 traz o ensino de inglês obrigatório apenas para a segunda e terceira séries do curso seriado fundamental e retira-o das disciplinas obrigatórias para o curso complementar. Foi a primeira lei que descreve orientações para o ensino das línguas modernas, adotando o Método Direto<sup>1</sup>, que já ganhava visibilidade através dos cursos livres. Com base nisso, novamente, é possível perceber a relação mercadológica no ensino de línguas, e como sinalizam Silva Júnior e Fernandes (2018) “a visão de mercado trouxe para o ensino de línguas muitas representações que vinculam esse saber a um mero produto que pode ser adquirido, a um pacote homogêneo e a algo que representa um status” (p. 185).

Ainda sob o governo populista de Getúlio Vargas, tendo como ministro Gustavo Campanema Filho, no ano de 1942 houve a publicação do decreto nº 4.224, no qual o ensino passa a ser estruturado no 1º ciclo como curso ginásial e no 2º ciclo como curso clássico e curso científico. Nesses ciclos, o inglês é obrigatório no curso ginásial apenas a partir da 2ª série, no curso clássico é facultativo nas 1ª e 2ª séries e no curso científico é obrigatório nas 1ª e 2ª séries, não sendo ofertado na 3ª série em nenhum dos dois cursos. Esse decreto ficou conhecido como a *Reforma Campanema*, que trouxe no texto do documento uma modernidade ao Método Direto para o ensino de língua inglesa, mas não garantiu meios para a sua efetiva aplicação em sala de aula.

No ano de 1961, é homologada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), na qual o ensino

---

<sup>1</sup> O Método Direto tem como princípio fundamental aprender a segunda língua através da segunda língua, não é permitido o uso da língua materna em sala de aula. O aluno deve aprender a pensar na língua através do desenvolvimento respectivamente das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever, e o ensino de gramática acontece de forma indutiva (LEFFA, 1988).



passa de “ginásio” e “científico” para o Primeiro e Segundo Graus, respectivamente. O documento estabelece que a língua estrangeira moderna tem caráter obrigatório apenas para o primeiro grau, mas recomenda a inclusão das disciplinas de LE sempre que possível. A LDB é um marco na educação brasileira, situada no governo parlamentarista de João Goulart e do ministro Antônio Ferreira de Oliveira Brito.

Em 1971, durante o período da ditadura militar no Brasil sob o governo do presidente Emílio Médici e ministro da Educação Jarbas Passarinho, por meio da Lei 5.692, foram feitas alterações na LDB, que resultaram na diminuição do período escolar de doze para onze anos. Essa redução, além de um foco mais profissionalizante do ensino, leva a uma redução na carga horária para as LE, que tinham sua escolha à cargo da comunidade escolar e da disponibilidade na unidade escolar. Para Leffa (1999), a situação se agrava por meio de um parecer do Conselho Federal de que a LE seria “dada por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento (LEFFA, 1999, p. 10). Ou seja, a unidade escolar não tem obrigação de oferecer a língua estrangeira, esta disciplina é acrescentada ao currículo. Como consequência desses gestos políticos, diversas instituições de ensino retiraram as disciplinas de LE do 1º grau e reduziram a carga horária do 2º grau para uma hora semanal.

Mais de vinte anos depois, no governo com base no liberalismo econômico de Fernando Henrique Cardoso e o ministro Paulo Renato Souza, em 20 de dezembro de 1996, no documento da Lei 9.394 da nova LDB a língua estrangeira continua sendo obrigatória no, agora, Ensino Fundamental (antigo primeiro grau), compondo a parte diversificada do currículo e, no, agora, Ensino Médio (antigo segundo grau) passa a ser obrigatória, compondo a parte comum do currículo, abrindo a possibilidade para o ensino de outra língua estrangeira como optativa. Nesse documento, para Kupske (2018), o aprendizado de línguas passa a ser visto como um direito de todos os cidadãos brasileiros, cabendo ao estado a sua oferta. Para o ensino fundamental, fica clara a necessidade do ensino de uma LE, cuja escolha ficaria a cargo da própria comunidade escolar. Por outro lado, para o ensino médio, a LDB de 1996 estabelece a obrigatoriedade de uma LE moderna, existindo a possibilidade de uma segunda língua adicional optativa (KUPSKE, 2018). Esse documento, a LDB de 1996, cria o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), com o fim de assegurar uma formação básica comum na qual as etapas de ensino terão uma referência dos conteúdos mínimos para os currículos. De acordo com a sua publicação, no Artigo 9º, cabe à União:

IV – estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino

fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. (BRASIL, 2019)

No mesmo ano, surge um documento que é considerado inovador na educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por sua abordagem sociointeracionista, baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, seguindo a orientação da LDB de criar uma base comum ao ensino. Os Parâmetros tinham o cunho orientador, não sendo obrigatório que fossem postos em prática. Esse primeiro documento iniciou as versões sendo constituído das considerações iniciais e as orientações para o Ensino Fundamental I. A versão para o Ensino Fundamental II foi publicada no ano de 1998, na qual o ensino de língua inglesa passa a ser obrigatório desde a 5ª série desse ciclo. O ensino de língua estrangeira está fundamentado numa abordagem sociointeracionista da linguagem. Nos PCN, entende-se o desenvolvimento das habilidades comunicativas como algo importante para o acesso à sociedade da informação, ao mundo dos negócios e das tecnologias, fornecendo instrumentos indispensáveis de trabalho.

De acordo com os PCN de 1998, que complementam a LDB de 1996, as LE resgatam sua importância ao assumirem a condição de parte integrante do conjunto de saberes essenciais que permitem o aprendiz a aproximar-se de várias culturas e, assim, propiciando sua integração no mundo globalizado (KUPSKE, 2018). Todavia, não há, nos PCN, a sinalização por metodologias ou abordagens específicas, novamente, apenas uma inclinação ao paradigma sociointeracionista<sup>2</sup>, além de um foco no desenvolvimento de habilidades de leitura em LE, já que, para os próprios PCN (BRASIL, 1998), a leitura, além de atender às demandas de uma educação formal e de ajudar no desenvolvimento integral do processo de letramento, representa a habilidade que o aprendiz pode aplicar efetivamente em seu contexto social imediato.

Em 2000, tendo continuidade a mesma configuração do governo anterior, ocorre a homologação do PCN para o Ensino Médio, no qual a língua estrangeira passa a ser parte comum do currículo nesse ciclo tendo a língua inglesa como obrigatória e abre a opção para a inclusão de uma segunda língua estrangeira como optativa, de acordo com as possibilidades da escola e os interesses da comunidade escolar. Uma das justificativas para a inserção da obrigatoriedade da língua inglesa ocorre pela importância que é dada a essa língua para o mercado de trabalho, demonstrando a influência do mundo do trabalho e da prática social na educação escolar. Assim, discorre sobre uma Base Nacional Comum que prioriza a preparação

---

<sup>2</sup> A “abordagem sociointeracionista, de Vygotsky, segundo a qual o desenvolvimento humano se dá em relação nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação”. RABELO, E. T.; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. 2011. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

básica para o trabalho. A língua estrangeira é vista como “forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações” (BRASIL, 2000, p. 19).

Nas versões dos PCN é possível perceber uma crítica às condições estruturais e à formação do professor de língua estrangeira, essa crítica apesar de aparentemente justificar o fracasso da metodologia tradicional, com base em gramática e tradução, contraditoriamente, dá ênfase à habilidade de leitura para contemplar o acesso às informações através das mídias e o mercado de trabalho, como pode-se ler em um trecho dos PCN:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis, tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 21)

Dessa forma, apesar de trazer novas propostas para o ensino, os PCN deixam brechas para que o mesmo trabalho criticado tenha continuidade. A proposta interacionista dos PCN deixa de fazer sentido quando reconhece os problemas de estrutura nas instituições de ensino e de formação do professor, mas não advoga a favor da solução desses problemas, a exemplo de instituir turmas menores ou a intensificação e/ou ampliação da formação continuada para o professor. Contrário a isso, sugere que a leitura seja priorizada em detrimento das outras habilidades porque esses problemas são obstáculos para que todas as competências possam ser incluídas no ensino de língua estrangeira. Essa linha de pensamento com base na função social de língua e a priorização de uma habilidade, revela a presença da vertente neoliberal em seu texto com enfoque para o mercado de trabalho e para o trabalho através das competências.

Seguindo a intenção de formular um currículo nacional, no ano de 2013, sob o governo da presidenta Dilma Rousseff e ministro Aloizio Mercadante, é instituído o Pacto Nacional Pelo Ensino Médio para o estudo sobre o Ensino Médio com a concessão de bolsas para os profissionais da educação. No ano seguinte, o ministro José Henrique Paim regulamenta o Plano Nacional de Educação, com vigência de dez anos. A elaboração do texto da BNCC é iniciada no ano de 2015, sendo publicada nesse mesmo ano a primeira versão e em 2016 a segunda versão. É importante destacar que nessas duas primeiras versões, na secção da área de linguagens a língua estrangeira compõe o texto, considerando as variações de interesses e realidades que existem em âmbito nacional. Não há um direcionamento para apenas uma determinada língua.

Após anos de planejamento, em 2016, a redação da terceira versão da Base Nacional Comum prevista desde a LDB de 1961 é iniciada e essa mesma versão é homologada em dezembro do no ano de 2017, apresentando apenas o trecho do Ensino Fundamental. Essa homologação ocorre durante o governo de Michel Temer e o ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho.

Um ano depois, a BNCC para o Ensino Médio foi homologada, em dezembro de 2018 sob o mesmo governo, mas pelo novo ministro Rossieli Soares da Silva. A versão para essa etapa de ensino parece não estar bem definida, com muitas mudanças em relação às versões anteriores, talvez pela urgência em aprová-la antes de findar o mandato presidencial. Fato que pode ser observado a partir da tabela elaborada por Fernando Cássio (2019):

**TABELA 1 - Percurso da elaboração da BNCC**

<b>VERSÃO (ETAPA)</b>	<b>DATA</b>	<b>GOVERNO</b>	<b>MINISTRO</b>	<b>NÚMERO PÁGINAS</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
<b>1</b>	16 set. 2015	Dilma Rousseff	Renato Janine Ribeiro	302	Submetida à consulta pública online (16 de set. 2015 a 15 de mar. 2016) e analisada por especialistas.
<b>2</b>	3 mai. 2016	Dilma Rousseff	Aloizio Mercadante	652	Debatida em 27 seminários estaduais (23 jun. a 10 ago. 2016).
<b>3 (EI-EF)</b>	6 abr. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	396	Debatida em cinco audiências públicas (7 jul. a 11 set. 2017) e analisada por especialistas.
<b>4 (EI-EF)</b>	27 nov. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	422	Versão embargada, analisada pelo CNE.
<b>5</b>	20 dez.	Michel	Mendonça	472	Versão homologada pelo

<b>(EI-EF)</b>	2017	Temer	Filho		ministro da educação.
<b>3 (EM)</b>	3 abr. 2018	Michel Temer	Mendonça Filho	150	Debatida em cinco audiências públicas.
<b>4 (EM)</b>	01 dez. 2018	Michel Temer	Mendonça Filho	94	Versão embargada, analisada pelo CNE.
<b>5 (EM)</b>	14 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	97	Versão homologada pelo ministro da educação.
<b>6</b>	14 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	600	Versão final consolidada.

Fonte: Cássio (2019, p. 14-15).

Percebe-se que após a terceira versão ser embargada, é analisada pelo CNE e logo após, homologada pelo ministro da Educação, não havendo mais nenhuma participação pública para discutir as inúmeras alterações feitas após ser embargada. Ou seja, durante o curto período no qual o CNE embarga a terceira versão e o ministro homologa-a, são feitas alterações referentes ao alinhamento entre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio que não são publicadas para consulta popular, nem passam por nenhum outro tipo de consulta. Portanto,

utilizando-se do discurso da crise, sem revelar suas causas estruturais, o governo golpista trouxe medidas para melhorar a qualidade da educação dentro da pauta estabelecida por reformadores educacionais, OCDE e conservadores que formam sua base de apoio, movimentos sociais e entidades acadêmicas foram desprezados no debate que concluiu os últimos contornos da BNCC. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 82)

Dessa forma, e com base no contexto político conturbado em que a BNCC é homologada, percebe-se a transição de um processo em que a sociedade em geral, as instituições e órgãos relacionados à educação tinham alguma participação no processo de construção da BNCC, culminando na supressão da participação popular na versão final, que foi publicada de forma autoritária (SANTANA; KUPSKE, 2020).

Uma das mudanças perceptíveis, que não representa o que estava sendo construído

através da contribuição popular, é a substituição da seção de língua estrangeira pela seção de inglês como língua franca. No documento final, composto pelo Ensino Fundamental e Médio, o ensino de inglês continua compondo a base comum, agora não mais como língua estrangeira, mas como língua franca, como é justificado:

Por sua vez, a **Língua Inglesa**, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais. (BRASIL, 2018b, p. 484. Grifo do original)

Diante disso, vale ressaltar que, em seu texto, não há mais a seção de língua estrangeira, mas, sim, a seção de língua inglesa, sugerindo uma característica monolíngue (LAGARES, 2018; DUBOC, 2019) da sociedade brasileira que só empobrece as políticas públicas atuais. Isso nos remete ao primeiro documento citado em que é determinado o ensino de línguas que servem mais aos interesses econômicos que aos interesses da comunidade escolar. Percebe-se que o ideal do monolinguismo persiste ao longo dos anos e é estendido às políticas para o ensino de línguas estrangeiras “na medida que o inglês é política, ideológica e economicamente projetado a língua *sine qua non* do mercado econômico global” (DAY, 2016, p. 47). No momento de homologação e implementação da BNCC, o ensino para o inglês considerado língua franca parece estar presente no currículo de forma obrigatória em algumas séries por haver um interesse no fortalecimento das relações entre Estados Unidos e Brasil a partir do ano 2017.

A BNCC inscreve apenas a língua inglesa, apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) considerarem que devem contemplar

Sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

IX – língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino. (BRASIL, 2018c, p. 476)

É importante trazer para essa reflexão que a BNCC não é um projeto de um governo ou de um partido, pois atravessou diferentes governos com vertentes políticas diferentes e continuou a ser desenvolvido como política de estado. Apesar disso, parece estar atrelada à demanda mercadológica da iniciativa privada e da produção de materiais didáticos. A criação da base contou inicialmente com o apoio e acompanhamento do Todos pela Educação e, em

seguida, pelo Movimento pela Base, que continua acompanhando e dando suporte às suas produções e à implementação. Para conhecimento e respaldo da discussão que está sendo levantada aqui, é necessário saber a construção desse “movimento”, no ano de 2018, presente na construção da Base:

Formado em 2013, o Movimento pela Base Nacional Comum é formado pelas fundações Lemann, Roberto Marinho e Maria Cecília Souto Vidigal; ao institutos Ayrton Senna, Unibanco, Natura e Inspirare; o movimento Todos Pela Educação; o Itaú BBA; o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação); agentes públicos ligados ao MEC; economistas e consultores educacionais de bancos; representantes de grupos de produtores de materiais didáticos; e especialistas em avaliações em larga escala. (CÁSSIO, 2019, p. 16)

Essa informação demonstra a influência da rede privada, dos produtores de materiais didáticos e das avaliações externas para a formulação da BNCC. Suscitam o questionamento da participação do profissional de educação, o professor, em todo o processo da construção da Base, mas que é tido pelo próprio documento como responsável pelo sucesso da aplicação da Base na implicação das abordagens de ensino. O professor participou na fase de contribuições, em porcentagens pequenas de participação, observando-se as devidas proporções, contribuições essas que foram descartadas principalmente na versão do Ensino Médio, na versão final, como demonstrado na tabela elaborada por Fernando Cássio citada anteriormente.

Seguindo o calendário de ações, em conformidade com as determinações da BNCC, surge, então, a proposta do Novo Ensino Médio Bahia, que teve sua versão final publicada no Diário Oficial da Bahia em 13 de janeiro de 2020, traz o ensino de língua inglesa obrigatório no primeiro ano com duas aulas semanais, no segundo ano com apenas uma aula semanal e não é ofertado de forma obrigatória no terceiro ano. Esse componente pode ser ofertado, de acordo com as possibilidades da unidade escolar e áreas de interesse dos discentes, como Inglês Instrumental.

Através da leitura dos documentos supracitados, pode-se perceber, desde a implementação do ensino de língua inglesa em 1809, uma estreita relação entre o ensino de língua inglesa e os interesses comerciais/mercado-lógicos. Delineiam a prática de um planejamento linguístico através do sistema escolar que na maioria das vezes não atinge resultados pedagógicos satisfatórios para os educandos. Isso leva à reflexão sobre essa forma de inserção da língua inglesa nos currículos escolares, tomando como parâmetro a consideração de Lagares (2018) de ensino bilíngue fraco, no qual uma língua estrangeira hegemônica é

inserida na escola como disciplina com algumas horas semanais, num contexto monolíngue.

Com base no exposto sobre documentos importantes para entender a trajetória do componente curricular língua inglesa até a homologação da BNCC, a discussão tem continuidade com uma análise da própria BNCC com foco na língua inglesa para possibilitar o conhecimento dos questionamentos levantados neste trabalho.

## 1.2 CONHECENDO A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi homologada no D.O.U. no dia 21 de dezembro de 2017, portaria nº 1.570, e a BNCC para o Ensino Médio foi homologada no dia 14 de dezembro de 2018, portaria nº 1.348. A homologação da BNCC é um marco para a educação brasileira, pois trata da tentativa de adotar um documento obrigatório único para todo o território nacional.

O documento em vigência, a BNCC tem base na LDB (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação de 2014, estando amparado legalmente. Anterior a esse documento, houve uma tentativa de formular um documento nacional com a criação dos PCN sem obrigatoriedade na adoção desse pelas redes de ensino, que ficaram em voga até a formulação das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) que têm sua versão mais nova no ano de 2013, para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Já as DCN têm a finalidade de orientar os currículos e os conteúdos mínimos, com a intenção de assegurar a formação básica comum no país, de caráter obrigatório para a Educação Básica.

Além desses documentos, as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) para o Ensino Fundamental e Médio são criadas em 2006 com o intuito de contribuir com o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, visando a qualidade como uma ação de fortalecimento do ensino, no qual a aprendizagem autônoma é um desafio. A intenção das OCN é apresentar uma gama de reflexões para a prática docente, não obrigatória. A formulação das Orientações teve participação de representantes das Secretarias Estaduais de Educação de todo o país, professores de todos os estados e a representação de estudantes. As Orientações Curriculares Nacionais não contemplam o componente curricular língua inglesa de forma específica com a justificativa de tratar da língua estrangeira como um todo, sem privilegiar apenas o inglês.

Por sua vez, a BNCC tem como objetivo a implantação de uma política educacional articulada e integrada em território nacional, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes das redes pública e privada devem desenvolver nas diversas etapas e



modalidades da Educação Básica.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, Distrito Federal e dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações no âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 8)

O processo de construção da BNCC incluiu especialistas de cada área de conhecimento, a participação de professores e da sociedade civil através de ações variadas. Segundo dados do *site* oficial do Ministério da Educação (MEC), esse processo aconteceu de forma democrática. A versão do Ensino Fundamental recebeu doze milhões de contribuições no ano de 2015, a versão subsequente em 2016 já incorporou essas contribuições e foram promovidos novos debates, tendo a participação de nove mil professores em seminários que aconteceram em todos os estados da federação. A terceira versão, em 2017, contou com cinco audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão que aprovou essa versão em dezembro do mesmo ano e o MEC homologou-a ainda no mês de dezembro. Para a BNCC Ensino Médio, o MEC utilizou as contribuições recebidas na versão do Ensino Fundamental e considera ter aprofundado o debate, promovendo audiências e consultas públicas *online* específicas e encontros entre profissionais da educação e com redes de ensino. Em 2018, o Conselho Nacional de Educação promoveu o Dia D da BNCC, convidando as 28,5 mil escolas que atendem o Ensino Médio para debater, o que resultou na participação de 21,5% das escolas da rede pública e privada convidadas. A versão final resultante dessas ações foi aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC em dezembro de 2018, conforme dados do *site* oficial do MEC<sup>3</sup>, no qual dispõe das versões homologadas para navegação e *download*.

Percebe-se pela porcentagem obtida no Dia D que a participação das unidades escolares e docentes não foi tão expressiva como o que é divulgado. Outro fator interessante é que o de ser considerado como contribuição toda resposta dada às perguntas, uma simples marcação de “sim” ou “não” nos questionários é contabilizada como contribuição, ao contrário do que pode ser deduzido de que cada contribuição é o preenchimento de um instrumento por completo. Esses fatos estão em consonância com a observação feita por Curi, Reis e Zanardi (2018) sobre a “dissimulação de um processo de elaboração da BNCC falsamente democrático quando, na

---

<sup>3</sup> Conforme o MEC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

realidade, foi parcial, não acolhendo as críticas e os debates que ocorreram em paralelo à sua elaboração” (p. 15).

Uma vez que as versões finais das duas etapas já foram homologadas, segue-se o ano de 2019 no qual as unidades escolares de todo o país estabeleceram um cronograma para a implementação da BNCC no ano subsequente. Em alinhamento à Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável da ONU, o discurso de que é pretendido, através da implementação da BNCC, superar a fragmentação das políticas educacionais para garantir um patamar comum nacional, assegurando ao longo da vida escolar o desenvolvimento de dez competências gerais, articulando-se na construção de conhecimento, desenvolvimento e habilidades, e na formação de atitudes e valores de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases. Na introdução da BNCC Ensino Fundamental, entende-se competência como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8)

O discurso da BNCC traz como noções fundamentais as competências e diretrizes como básico comum a todos e o currículo como parte diversa, que será moldada a cada estado, instituição de ensino e alunos, contextualizado pela realidade local e social. Dessa forma, o foco está no desenvolvimento das competências, sendo que os conteúdos disciplinares estão à serviço da competência. A regulamentação é sobre a definição das aprendizagens essenciais a serem oferecidas a todos estudantes na parte comum, não mais os conteúdos mínimos a serem ensinados como estavam estabelecidos nos documentos anteriores, ou seja, é sobre os saberes e a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los. Apesar dessa flexibilidade e dizer que não indica os conteúdos, no quadro de competências de língua inglesa no Ensino Fundamental estão descritos conteúdos que não podem ser ignorados, tem que ser trabalhado naquela determinada série daquela etapa.

Como fundamentos pedagógicos, a BNCC declara ter o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral. O desenvolvimento de competências acompanha a discussão pedagógica social que já acontece no contexto educacional nacional, assim como o enfoque das avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) da ONU e o teste realizado pelo *Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education* (LLECE) da UNESCO. O compromisso com a educação integral visa à formação e ao desenvolvimento humano global, o que contempla tanto

a dimensão cognitiva quanto a dimensão afetiva, considerando uma visão plural do educando, sujeito da aprendizagem. Assim, propõe que o conhecimento seja aplicado na vida real, “a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e ao protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida” (BRASIL, 2017, p. 15). Comprometendo-se em promover a busca pela igualdade social de educação com base nos sistemas de avaliação citados, “a BNCC é um documento curricular descritivo, que afirma os propósitos educativos do contexto de influência” (BITTENCOURT, 2017, p. 566). Partindo desse enfoque tão claramente declarado às metas e avaliações de organizações internacionais, direciona a discussão nesse projeto a corroborar com Silva Júnior e Fernández (2018) quando dizem: “O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a BNCC (BRASIL, 2017) defendem ações e um currículo preocupado com os interesses do mercado neoliberal e do capital estrangeiro” (p. 185).

Essa importância dada aos indicadores de desempenho são parte de uma preocupação em dizer que a educação no Brasil avança, como considera Fernando Cássio (2019, p. 19):

[...] para a melhoria dos indicadores educacionais, o governo federal e os *reformadores empresariais* da educação insistem em inverter a lógica, priorizando a produção dos indicadores para depois pensar na efetividade social das políticas educacionais. Sua principal estratégia para o agora: implementar um currículo nacional e obrigatório, baseado em modelos de common core de outros países e fortemente vinculado às avaliações em larga escala – a BNCC.

Apesar de ter esse foco em indicadores, a BNCC diz explicitar o respeito à autonomia dos entes federados através da determinação de que cada estado deve construir o seu currículo, respeitando as identidades linguísticas, étnicas e culturais. O Currículo Bahia, aprovado em agosto de 2019, foi o guia no ano de 2019 para o alinhamento com a implementação da BNCC no ano letivo de 2020. Ao mesmo tempo que a Base propicia a ideia de igualdade educacional ao estabelecer uma base de competências mínimas a ser seguida por todos os estados, é composta também de uma parte flexível que afirma ter o foco na promoção da equidade, na medida em que permite o ajuste do currículo às necessidades locais dos estudantes, para superar as desigualdades entre as diferentes localidades e possibilitar o processo de inclusão na parte que se diz flexível.

Quanto à formulação dos currículos, o documento considera que são as decisões didático-pedagógicas que caracterizarão o currículo em ação e que adequarão as propostas da BNCC para cada etapa da Educação Básica, respeitando a realidade local. Esse processo

necessita da participação da família e da comunidade, considerando ações a exemplo de: contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares; decidir sobre as estratégias de organização interdisciplinar; selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas; criar formas de motivar e engajar os alunos; construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa para usar os resultados como referência para a melhoria do desempenho da escola, alunos e professores; selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensino/aprendizagem; criar e disponibilizar materiais de orientação e formação continuada para os professores; manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores. Os temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local devem ser incorporados nos currículos e projetos pedagógicos pelos sistemas, redes de ensino e instituições escolares, respeitando suas autonomias e competências.

A implementação da BNCC é uma ação complexa, que exige a colaboração entre a federação, as unidades federativas, os municípios e as instituições escolares. Indica como uma ação fundamental, para a eficiência na implementação, a formação inicial e continuada dos professores para alinhamento com a BNCC. O MEC tem o papel de dar apoio técnico e financeiro, além de atuar como monitor, em colaboração com CNE, Consed e Undime.

Quanto à estrutura, a BNCC Ensino Fundamental está organizada partindo das áreas do conhecimento, competências específicas da área, componentes curriculares, competências específicas de componente, anos iniciais/anos finais, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, respectivamente. Quanto às áreas do conhecimento, cada uma “estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas” (BRASIL, 2017, p. 28). A área de Linguagens, por conter mais de um componente curricular, tem definidas competências específicas para cada componente, a saber: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Essas competências específicas funcionam como um elo para a articulação entre as áreas de conhecimento e, também, entre as etapas iniciais e finais do Ensino Fundamental. Para possibilitar o desenvolvimento das competências pelos alunos, essas possuem um grupo de habilidades relacionadas a conteúdos, conceitos e processos, organizados em unidades temáticas.

De acordo com o manuscrito, a articulação entre as etapas do Ensino Básico tem o intuito de minimizar problemas de adaptação dos estudantes. A etapa inicial faz essa articulação contemplando uma progressiva sistematização de experiências vivenciadas na Educação Infantil, novas formas de relação com o mundo e os interesses manifestados pelos alunos,

fortalecendo a autonomia dos indivíduos numa perspectiva de educação integral que é balizada por princípios democráticos e pelos direitos humanos. Na etapa final, articula com a progressão para o Ensino Médio através do processo de reflexão do planejamento do futuro e ações para esse futuro.

Assim, em tese, a Base Nacional Comum Curricular pretende ter a função de servir como referência curricular para o ensino básico em território nacional, buscando integrar competências e habilidades mínimas necessárias para cada etapa de ensino, fazendo a articulação entre as etapas. Para ampliar a discussão em torno do ensino de língua inglesa, a próxima seção trata da área de linguagens no texto aqui analisado.

## CAPÍTULO 2

### APROXIMANDO O OLHAR: A ÁREA DE LINGUAGENS NA BNCC

Após uma discussão mais geral, o capítulo 2. *Aproximando o olhar: a Área de Linguagens na BNCC* explicita a organização da área de linguagens na BNCC para chegar à seção de língua inglesa, descrevendo as competências, finalidades e pressupostos que servem de suporte ao componente. Conseqüentemente, aborda o caráter formativo proposto pela Base, que é desdobrado em seções mais específicas.

Iniciando as seções mais específicas do texto, o tópico 2.1. *Língua franca* trata sobre a inserção do conceito de língua franca na Base e a teorização desse caráter da língua, discorrendo sobre o Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio separadamente, embora haja uma interligação estreita entre eles. Esse trecho é finalizado com uma problematização da aplicação do caráter franco da língua para o ensino. A segunda seção específica é a 2.2. *Letramento e multiletramentos na BNCC*, que trata da ideia de multiletramentos trazida pela Base, fazendo uma breve discussão sobre as acepções de letramento e os multiletramentos, além da relação estreita que o texto da BNCC traz sobre os multiletramentos e o mundo digital. A terceira seção específica sobre os conceitos abarcados pela Base é a 2.3. *Abordagens de ensino*, na qual dissertamos sobre as abordagens de ensino serem consideradas pela Base como um fator fundamental para a aprendizagem e os conhecimentos a serem mobilizados, discorrendo no tópico 2.3.1. sobre os eixos organizadores, dando ênfase ao eixo da dimensão intercultural.

Uma vez homologado, o texto da Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter obrigatório e normativo do Ensino Básico no Brasil, está em processo de implementação iniciado pela construção de currículos estaduais e tem o prazo de dois anos para a sua total aplicação. O processo de implementação não foi concluído, pois o ano letivo de 2020 ainda está em curso durante a finalização desta Dissertação, por causa da suspensão das atividades na rede estadual de ensino para evitar a disseminação do coronavírus. Essa suspensão ocorreu em março de 2020 e o ano letivo referente a esse ano só foi retomado em março de 2021, com previsão para ser concluído no início do segundo semestre do ano de 2021. Por esse motivo a implementação, que continua ainda em curso, está pautada no argumento da intenção de minimizar as defasagens dos currículos entre os estados na federação brasileira, garantindo um mínimo de competências a serem desenvolvidas em todas as etapas da Educação Básica e delinea as noções básicas de cada componente curricular.

Conforme descrito anteriormente, de acordo com o texto da BNCC, as áreas estão

organizadas para o Ensino Fundamental em: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, e para o Ensino Médio em: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Tendo este estudo o foco na língua inglesa, caberá aqui a análise e descrição comentada das áreas: Linguagens no Ensino Fundamental e Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio para acessar o âmbito deste componente curricular.

Logo na introdução do texto sobre a área de linguagens, a BNCC versa sobre a necessidade do ser humano ter acesso às diferentes linguagens para, através das práticas sociais, construir-se como sujeito social. Para possibilitar aos estudantes a participação em práticas de linguagens diversificadas, a área está composta por: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (apenas para os anos finais). O documento inclui a língua inglesa como uma forma de diversificação de contexto e aprofundamento de linguagens que são constituídas e constituem a vida social, ampliando as práticas de linguagens aprendidas nos anos iniciais. O documento define seis competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural das humanidades, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018b, p. 65)

Com base nesse trecho, é possível observar que nenhuma competência cita o inglês

diretamente. Mais adiante, o texto discorre sobre cada componente da área de Linguagens, a parte destinada à língua inglesa trata sobre a utilidade de aprender essa língua no universo globalizado e plural:

Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2018b, p. 241)

A BNCC considera esse um processo formativo no qual as dimensões pedagógicas e políticas estão profundamente ligadas, por isso possui três implicações importantes para o currículo: o status de língua franca, os multiletramentos e as abordagens de ensino manifestada em atitudes. Essas implicações baseiam os eixos organizadores do componente curricular, a saber: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão Intercultural. Define, partindo desses pressupostos, as competências específicas da língua inglesa para o Ensino Fundamental:

1. Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais. (BRASIL, 2018b, p. 246)

Ao definir essas competências por série/ano, define também conteúdos por componente



curricular, o que conduz ao questionamento da função da BNCC, em consonância com Rogério Tílio (2019), embora

o documento não seja apresentado como um currículo, mas sim como um conjunto de referenciais a serem utilizados na elaboração dos currículos, ela é, na prática um currículo mínimo sim, pois tudo o que consta nela é obrigatório e não pode deixar de ser incluído no currículo. (p. 12)

A etapa do Ensino Médio supõe adotar uma visão de juventude ampliada e plural, que permita ao estudante ser protagonista e definir o seu projeto de vida, comprometida com uma educação integral. Essa etapa da Base traça como finalidades do Ensino Médio: Garantir a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o aprimoramento do educando como pessoa humana e compreender os fundamentos científico e tecnológicos dos processos produtivos. Retoma no Ensino Médio um caráter de preparação para o mundo do trabalho.

Numa ideia de interligação entre as etapas de ensino, a área de Linguagens e suas Tecnologias propõe uma progressão das aprendizagens adquiridas no Ensino Fundamental: “No *Ensino Médio*, o foco da área de *Linguagens e suas Tecnologias* está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens” (BRASIL, 2018b, p. 471 - grifos do original). Supõe-se que através do desenvolvimento das competências indicadas, os estudantes adquirirão o conteúdo mínimo estipulado, de forma progressiva, entenda-se cumulativa. Assim como para Ensino Fundamental, a BNCC continua afirmando que o foco está na participação do estudante de forma mais completa nas práticas socioculturais que envolvem o uso das diferentes linguagens.

O documento também expõe a necessidade de o ensino estar relacionado com os anseios pessoais e profissionais dos jovens. Isso para justificar a configuração tecnicista que é atribuída ao Ensino Médio, como se a escola tivesse condição estrutural e a demanda profissional necessária para atender a todas as áreas pretendidas pelos educandos. Um risco possível a partir da aplicação desse caráter tecnicista ao ensino é de que a característica crítica seja suprimida em função de um estudo direcionado à profissionalização. Da mesma forma da etapa anterior, a língua inglesa continua a ser tratada como uma língua global, caracterizada como língua franca, embora contraditoriamente sugira um componente curricular como inglês instrumental no 3º Ano, quando houver demanda e/ou necessidade.

Ainda na etapa do Ensino Médio, considera que os estudantes já construíram um repertório linguístico no Ensino Fundamental, dando ênfase aos multiletramentos

desenvolvidos ou ampliados através das práticas sociais do mundo digital e a importância do inglês nessas práticas. A Base trata essas práticas como expansão dos repertórios linguísticos dos estudantes, com consciência crítica, afirmando:

Assim, as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes, usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2018b, p. 485)

A BNCC define sete competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e

vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018b, p. 490)

Essas competências são para a área em geral, não havendo competência específica para a língua inglesa, língua franca ou língua estrangeira. A competência 4 é a que mais se aproxima da ideia de língua franca, podendo ser utilizada para o componente língua inglesa, inclusive a habilidade “EM13LGG403 – Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo” (BRASIL, 2018b, p. 494), descrita nessa competência é a única que se refere diretamente ao inglês. É importante destacar que a essa competência apresentada em código alfanumérico, EM13LGG403, é direcionada ao Ensino Médio (EM), deve ser trabalhada do 1º ao 3º Ano desse ciclo (13), na área de Linguagens e suas Tecnologias (LGG), refere-se à competência específica 4 supracitada e a sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência. Isso significa que, a única habilidade diretamente direcionadas à língua inglesa está instituída para todo o Ensino Médio, uma vez que remete à ideia de língua franca utilizada no documento. Esse ponto configura uma das contradições da BNCC, uma vez que instaura a LI como língua única além do português, mas não orienta o ensino dessa para o Ensino Médio. Em outras palavras, é uma exclusividade que pode ser suprimida do currículo em parte do Ensino Médio, mesmo dizendo-se obrigatória.

Tendo ciência da estrutura da Base para a Área de Linguagens, a próxima seção discorre, de forma mais específica, as acepções de língua franca na tentativa de descrever e discutir sobre o que o documento propõe a partir desse caráter franco da língua.

## 2.1 LÍNGUA FRANCA

A BNCC inscreve o ensino de inglês em um processo formativo que considera três implicações importantes para o currículo: a primeira versa sobre qual inglês é ensinado na escola, a segunda sobre os multiletramentos e a terceira sobre as abordagens de ensino. O inglês ensinado na escola é discutido no tratamento do caráter do inglês: franco ou estrangeiro.

Para iniciar a discussão, cabe aqui uma reflexão sobre o componente curricular língua inglesa ser definido como língua estrangeira nos documentos anteriores à BNCC. Essa terminologia, por muitas vezes, sugeriu o processo de estrangeirização à língua, conforme Almeida Filho (2008), como pode-se perceber nas práticas de ensino pautadas no foco excessivo da forma e generalizações que não contemplam o contexto do estudante. “[...] tem sido comum tomar-se a língua-alvo, a língua que se estuda, a variante de prestígio entronizada na escola como distinta da usual dos alunos” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 103).

Essa compreensão do inglês como língua estrangeira foi o guia para o ensino de língua inglesa por um longo período na educação brasileira, como vimos no primeiro capítulo, em especial nas escolas públicas, carregando consigo a ideia do falante nativo como falante ideal e do imperialismo linguístico britânico e estadunidense. Essas noções advêm das interpretações disseminadas através da categorização do inglês como língua global baseado nos círculos de Kachru (1985), os quais dividem o mundo em três grupos de falantes da língua inglesa. O primeiro é o círculo interno, no qual estão os países que têm a língua inglesa como língua materna a exemplo dos Estados Unidos e os países do Reino Unido; o segundo, o círculo externo, composto pelos países que têm essa língua como segunda língua e que características diversificadas; e o terceiro é o círculo em expansão, que comporta os países que utilizam essa língua como internacional, ou seja, língua estrangeira. Mesmo considerando o inglês como língua global, esses círculos fortaleceram a dicotomia mundial, com princípios de homogeneização linguística. O reflexo disso foi um ensino metalinguístico<sup>4</sup> e baseado no excesso de correção, o que tornava o aprendiz de língua estrangeira sempre distante da esfera do falante ideal e da língua considerada padrão.

Diante disso, esse caráter de língua estrangeira, com essa característica marcante de ser a língua do outro, não se configurou como uma língua possível de ser aprendida pelo estudante para que esse se sentisse parte do processo de uso da língua. Considera-se mais como um usuário que toma a língua do outro para expressar-se sendo julgado como imperfeito para apropriar-se dela, uma vez que o estereótipo criado do falante nativo é o perfeito. Pode-se pensar o ensino desse componente curricular até então como o ensino de

Uma língua estrangeira que permaneça estrangeira nas atitudes de professores e alunos não se coloca como língua adquirida em e para comunicação, mas tão somente como língua posta para estudo sem que se instale como capacidade de comunicação ou uso. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 107)

O estrangeirismo atribuído à língua inglesa, nessa citação, torna-se realidade nas ações referentes ao ensino aprendizagem, ou seja, o professor ensina a estrutura de uma língua que não tem relação de identidade ou pertencimento com o aluno, sendo sempre a língua do estrangeiro, a língua do outro. Desse modo, faz um bom resumo da situação do ensino de língua

---

<sup>4</sup> Adj. Relativo à metalinguagem, ao tipo de linguagem que descreve a própria ou outras linguagens: o dicionário é um mecanismo metalinguístico. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=ensino+metalingu%C3%ADstico>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

inglesa com esse *status*, como algo a ser estudado, mas não a ser apreendido. Esse é um dos motivos dos questionamentos desse componente curricular fazer parte da grade comum curricular do Ensino Básico: aprende-se algo sem utilidade comunicativa ou ampliação da competência comunicativa, pautado num ensino tradicional, centrado no professor e que não considera as necessidades do estudante. Corroborando esse ponto de vista, para Gimenez (2015, p. 81), o ensino do inglês quando definido como língua estrangeira está baseado na noção de grupos situados geograficamente, com um grande direcionamento para os Estados Unidos e para a Inglaterra, tendo o falante nativo como exemplo a ser atingido, desconsiderando as relações sociolinguísticas que surgem nas interações multilíngues.

A prática pedagógica amplamente desenvolvida diante dessa estrangeirização da língua também se fundamentou em um padrão linguístico do inglês “correto” a ser ensinado e aprendido. Todo o modelo de falante ideal está pautado nos exemplos dos falantes estadunidenses e/ou britânicos, mais especificamente os ingleses. Em consonância com John Robert Schmitz (2014), que discorre sobre o surgimento do mito do falante nativo com a organização de

O Seminário Anglo-Americano sobre o ensino de Inglês ou a Conferência de Dartmouth. A conferência funcionou como uma aliança anglo-americana para disseminar o inglês ao redor do mundo. O promotor principal da conferência foi o linguista Albert H. Markwardt, que organizou o texto *Language and Language Learning* (1967), publicado no Conselho Nacional de Professores de Inglês, Markwardt foi um dos catalisadores, por um lado, da “exportação” do inglês do EUA-Reino Unido para todas as nações como uma mercadoria e, por outro lado, por tornar a casa inglesa como língua materna e como marca de “unidade nacional”. (TRIMBUR, 2008, p. 152)<sup>5</sup>

Esse entendimento sustentou o imperialismo linguístico com foco nos Estados Unidos e Inglaterra em detrimento de outros países que têm o inglês como primeira língua e de toda a diversidade e riqueza que há nas variantes de outros países que a tem como segunda língua ou língua estrangeira. Assim, a práxis dessa língua esteve voltada para esses países do hemisfério norte, situada num contexto distante da realidade baiana e brasileira, que gerou muitas generalizações e estereótipos baseados em situações hipotéticas. Estereótipo esse reforçado

---

<sup>5</sup> Cf. o trecho original: *The Anglo-American Seminar on the Teaching of English or the Dartmouth Conference. The conference functioned as an Anglo-American alliance to spread English throughout the world. The main promoter of the conference was the linguist Albert H. Markwardt who organized the text Language and Language Learning (1967) published by the National Council of Teachers of English, Markwardt was one of the catalysts, on one hand, for the USA-United Kingdom “exportation” of English to all nations as a commodity and, on the other, for bringing English home as a mother tongue and as a mark of “national unity”.*

pelas instituições de ensino de línguas, de iniciativa privada, que usam a imagem do falante ideal para se sustentar no mercado como o único meio de se atingir a fluência e/ou a inteligibilidade fosse estudar em um curso livre, que dizem ter professores e materiais didáticos preparados nos moldes de países como os citados no início do parágrafo anterior.

Em contrapartida a essa popularização do estereótipo do falante nativo, tanto a noção de língua estrangeira quanto a dimensão de língua franca é algo que aparentemente não está bem disseminado entre os professores atuantes no Ensino Básico, o que é perceptível nas formas muito tradicionais de ensino, arraigadas ao ensino gramatical, metalinguístico, de língua apenas como estrutura. Outro fator é o de o conceito de língua franca ser abstrato e amplo, passível de diferentes interpretações ou, como afirma Duboc (2019), esse conceito tem característica polêmica e polissêmica, carregando um fardo que sempre remete à sua primeira definição. Por isso, pode se configurar num desafio para a compreensão e articulação desse caráter da língua para a adequação das práticas pedagógicas, uma vez que a própria Base não traz uma definição explícita do conceito de língua franca nem qual suporte teórico que orientou essa escolha. É salutar que, neste estudo, a língua franca é considerada como um fenômeno que pode propiciar a utilização de diversas variedades da língua inglesa para além das hegemônicas, inclusive para aproximar o estudante/falante da língua em questão, valorizando os usos locais e variedades que façam mais sentido para eles. Não se trata de trocar umas variedades por outras, mas de dar visibilidade ao uso global do inglês, incluindo falantes não privilegiados pelas hegemonias, assim como pensar e utilizar possibilidades reais de uso da língua inglesa pelos estudantes. Língua franca é fenômeno de contato, resultante do encontro de múltiplas variedades nativas e não nativas do inglês.

Embora a BNCC direcione o ensino de inglês para constituir o currículo, é importante destacar que o caráter de língua franca pode ser aplicado a qualquer língua de contato para fins comunicativos. Mesmo assim, observamos no discorrer das seções a escolha por essa língua pelo fato dela ser reconhecidamente muito usada para esse fim, em conformidade com a afirmação de Mauranen (2018), na qual o inglês é colocado no centro das línguas a serem aprendidas pelo corpo discente nas unidades escolares porque lidera as tendências do padrão global de língua franca.

Tendo como base as considerações iniciais supracitadas, assume-se como conceito amplo de língua franca, que servirá de base para a argumentação neste trabalho, como uma língua, um fenômeno de contato entre falantes não nativos, que ocorre nas mais variadas formas de interação e combinações de participantes. Entretanto, no texto analisado, a noção de língua franca está assimilada ao seu caráter de língua global, o que é um fator importante, mas não

pode limitar a LF apenas a esse caráter. É necessário considerar também fatores como o fator local, que permite ao falante a possibilidade de imprimir a sua identidade cultural na nova língua que aprende. Pode-se tomar como exemplo o inglês falado pelas pessoas no Candeal, em Salvador/BA, estudado por Santos (2018) no qual o inglês como língua franca é tratado como uma possibilidade de estudar a língua em benefício da própria comunidade na qual o estudante está inserido, de forma funcional e acessível. É importante destacar, antes de seguir com a discussão, que o conceito não está sendo colocado acima da sua aplicação nos documentos pedagógicos e prática pedagógica, mas a importância de ter consciência do conceito, para que o professor tenha conhecimento da base teórica que deve orientar a sua práxis.

O documento da Base Nacional traz uma perspectiva de língua inglesa como atual e globalizada, não somente de países como os Estados Unidos, Inglaterra e Canadá, classificados como constituintes do círculo interno, no qual a língua inglesa funciona como primeira língua e tem como componentes primordiais os Estados Unidos da América e o Reino Unido, segundo o círculo de Kachru (1985) descrito em Schmitz (2014). O modelo de ensino difundido juntamente com o mundo dividido em três círculos, com base na divisão de Kachru, orientou o pensamento educacional partindo da ideia do falante nativo como um modelo a ser atingido como ideal de proficiência linguística. Esse olhar trazido pela BNCC, possibilita uma interpretação ampla do conceito de língua inglesa como língua franca, podendo ter o foco para uma pedagogia que desafie hegemonias, superando o imperialismo linguístico e proporcionando o contato com outras formas de falar, outras culturas que aproximem o ensino de línguas do universo do aprendiz. Tendo como base os conceitos apresentados neste texto, a adoção da perspectiva da língua inglesa como língua franca no contexto globalizado está em consonância com Siqueira e Alves (2016):

Com efeito, na dinâmica do contexto contemporâneo, não há mais lugar para as práticas educacionais abstratas e homogeneizantes que tratam a LI como um sistema estrutural que tem existência e funcionamento independente do todo social que a envolve. (p. 66)

Essa observação de Siqueira e Alves reitera que não cabem mais na conjuntura educacional práticas que distanciam a língua do contexto social. Assim como deve-se associar essas práticas situadas socialmente à formação profissional do professor, do pensar educação e seus processos que implicam na prática em sala de aula. O professor deve ter acesso a esses conceitos e perspectivas que estão implícitas na Base, assim como estar atento às necessidades dos estudantes para que o ensino de inglês faça sentido e possa ser utilizado por eles. A

perspectiva da língua franca, como processo de democratização da língua, abre a possibilidade para uma prática pedagógica mais crítica e que possa promover a interatividade, uma vez que dá identidade de usuário da língua ao aprendiz, com base no desenvolvimento da competência intercultural, na qual os falantes que utilizam o idioma em diversos contextos, situações e lugares, deslocando-se da visão centralizada no imperialismo linguístico que o ensino de língua estrangeira pode sugerir (SCHMITZ, 2014).

O texto da BNCC traz o conceito da língua inglesa como uma língua que “miscigenou” e justifica o novo conceito devido a “[...] o tratamento dado ao componente da BNCC prioriza o foco **da função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de **língua franca**” (BRASIL, 2017, p. 239. Grifos do original). Uma vez que o prazo de implementação ocorrerá no período estimado de dois anos letivos, configura-se um espaço de tempo com base nas leis para que a adequação desses documentos oficiais seja efetivada nas instituições de ensino básico. O ensino de língua inglesa como língua franca é algo que se configura muito mais no campo ideológico que no campo prático, na vivência em sala de aula, já que

Isso representa uma mudança radical no modo como o ensino de inglês vem sendo proposto, mesmo por acadêmicos simpáticos à diversidade linguística. Ao que parece, nosso campo profissional vem sendo desafiado pela perspectiva do ILF, mas ainda em estágio conceitual. (GIMENEZ, 2015, p. 88)

Assim, por esse conceito ser algo que aparentemente não alcançou amplamente o âmbito acadêmico e escolar, pode configurar uma barreira para utilização do conceito de língua franca pelo professor da Educação Básica. Uma vez que a crença popular de que na escola pública do Ensino Básico não é possível aprender a falar inglês, apenas a ler e escrever, essa pode ser outra barreira para a aplicação de um conceito que está diretamente relacionado com o contexto comunicativo que extrapola o uso controlado da língua em sala de aula.

### **2.1.1 BNCC para o ensino fundamental: as implicações da língua franca para o currículo**

As considerações iniciais sobre o Ensino Fundamental – Anos Finais discorrem sobre a ressignificação das aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais para o aprofundamento e ampliação dos conhecimentos dos estudantes. Trata também do fortalecimento da autonomia dos estudantes através da oferta de condições para enfrentar criticamente os desafios impostos pela faixa etária.



Adentrando na área de Linguagens, é explicitado que, nessa etapa de ensino, os componentes curriculares servirão como uma ampliação das práticas de linguagem adquiridas na etapa anterior. Dessa forma, justifica a aprendizagem de língua inglesa, não contemplada nos anos iniciais, como o aprofundamento de práticas linguísticas que são construídas e fazem parte da vida social dos estudantes.

O texto dessa área direciona o ensino desse componente para o caráter franco da língua, um entendimento a princípio bastante diferente do que é praticado nas aulas dessa língua no contexto da educação básica. O texto que trata do componente curricular língua inglesa para o Ensino Fundamental expressa: “alguns conceitos parecem já não atender as perspectivas da compreensão de uma língua que 'viralizou' e se tornou 'miscigenada', como é o caso do conceito de língua estrangeira, fortemente criticado por seu viés eurocêntrico” (BRASIL, 2017, p. 239. Grifos do original). Por conseguinte, introduz o *status* de inglês como língua franca, justificando esse posicionamento devido à intenção de dar prioridade à função social e política do inglês. A transição segue pautada numa perspectiva de aprendizagem que possibilite engajamento e participação social num contexto globalizado e plural, que supera as fronteiras territoriais nas relações entre pessoas de diferentes nacionalidades. Inscreve assim, a aprendizagem de língua inglesa num caráter formativo no qual as dimensões pedagógicas e políticas estão interligadas.

Para alcançar esse objetivo de uma educação formativa, o documento indica que existem três implicações importantes para o currículo: a primeira versa sobre qual inglês é ensinado na escola, a segunda sobre a ampliação da visão de letramento e a terceira sobre as abordagens de ensino.

A primeira implicação questiona o inglês como língua estrangeira, ensinado até então, e insere a noção de língua franca:

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” - e a ser ensinado - é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BRASIL, 2017, p. 239)

Considerando que o construto de língua franca é um conceito abstrato referente ao uso que é feito da língua, pode-se relacionar essa afirmação à definição de que “[...] a variabilidade do ILF é definida pelas diversas interações e diferentes usos da língua que podem ocorrer em inúmeras situações comunicativas” (GIMENEZ *et al.*, 2015, p. 595), ou seja, o inglês como

língua franca é uma língua sem território definido, que considera o uso dessa nos contextos locais de acordo com as práticas sociais da linguagem. Embora considere as variedades no uso social da língua, isso não significa que seja uma variedade. Trata-se de uma prática linguística e social, um fenômeno de contato, que se utiliza de diversas variedades e *background* linguísticos para que a comunicação possa ser efetivada. Posto isso, direciona o entendimento de que a mudança da característica da língua estrangeira para a língua franca acontece por esse caráter desterritorializado, que não está preso a um país ou nação, evitando trazer a hegemonia, o imperialismo linguístico para dentro da sala de aula. O que, nesse prisma, é algo positivo. Por outro lado, a desterritorialização do inglês através da língua franca desconsidera o falante que a tem como primeira língua, língua oficial ou co-oficial, o que pode ser negativo para o ensino dessa língua. Negativo porque, de acordo com a Base, ao desterritorializar a língua, o ensino de inglês ficaria centrado em usos que se faz dessa em ambientes virtuais, uma vez que nem todos têm acesso ao mundo virtual. Não seria mais interessante considerar os falantes possíveis e reais? Abre-se uma possibilidade para a exclusão de algumas variedades e utilizar outras, de modo que não seja um processo democrático, mas sim um novo critério de impossibilidades ou novas hegemonias.

Feitas as considerações sobre as determinações da BNCC para o Ensino Fundamental, seguem as considerações acerca da etapa do Ensino Médio.

### **2.1.2 BNCC para o Ensino Médio: o lugar da língua inglesa na área de linguagens e suas tecnologias**

A etapa final do Ensino Básico, o Ensino Médio, constitui-se como a etapa em que os estudantes consolidam e aprofundam os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental num contexto de formação geral para o exercício da cidadania, de acordo com as perspectivas dos estudantes e os desafios sociais. Essa fase também assegura estar imbuída de caráter formativo com vistas para a autonomia.

Em seu conteúdo, a BNCC declara que está aberta a flexibilização na organização curricular, de acordo com os interesses da comunidade escolar e especificidades locais. Por isso, o documento apresenta a organização por área do conhecimento baseada nas ofertas de itinerários formativos. O texto define também competências e habilidades de acordo com a área, embora na área de Linguagens e suas Tecnologias só define as habilidades específicas para língua portuguesa. A BNCC diz que:

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais. (BRASIL, 2018b, p. 484)

Mesmo, como mostra o texto, o componente língua inglesa sendo considerado obrigatório, não há uma seção específica para ele dentro da Base para esse ciclo, ou seja, ele está inserido com os demais componentes da área num texto geral, ao contrário do que era visto no documento para o ensino fundamental. Por essas ausências no documento, que essa etapa se configura muito mais como um aspecto inacabado do que flexível.

A língua inglesa é vista como uma forma de expansão dos repertórios linguísticos dos estudantes para possibilitar uma participação mais atuante nas práticas socioculturais que envolvam o uso das linguagens, com suporte das mídias digitais. Por isso,

a relevância da língua inglesa na mediação de práticas sociais e interculturais, individuais e de grupo, orientou o início de sua aprendizagem, focalizando o processo de construção de repertórios linguísticos dos estudantes. No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração desses estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação. (BRASIL, 2018b, p. 484-485)

A BNCC utiliza do argumento da interligação entre as etapas de ensino para atribuir a característica de continuidade do trabalho com língua inglesa do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, assume o mesmo caráter franco para o ensino desse componente, sem a preocupação de descrevê-lo de forma mais detalhada no texto para o Ensino Médio. Desse modo, pode-se considerar o inglês, no Ensino Médio, como uma ampliação dos conhecimentos do Ensino Fundamental, tendo como propósito uma perspectiva mais reflexiva sobre as características da língua no processo identitário e cultural dos seus falantes. A ideia de ampliação dos conhecimentos parece estar atrelada a uma noção de educação bancária (FREIRE, 1987, 2016, 2019), que tem bases tradicionais como a gramática tradicional. Segundo Freire (1987), a concepção bancária está atrelada à memorização, na qual a única margem de ação oferecida aos educandos “é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (p. 58).

Ademais é possível observar que o caráter franco da língua inglesa é mantido, ampliando-se além do uso nas práticas sociais, a reflexão sobre o porquê desse *status* e outros

construtos que envolvem a língua em questão.

Trata-se, portanto, de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – permitindo, por exemplo, problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global. (BRASIL, 2018b, p. 485)

Essas reflexões devem ser desenvolvidas através do uso da língua inglesa para cooperar, posicionar-se, compartilhar informações e conhecimentos, visando atingir o contexto social, local e global. O que nos remete à definição de língua franca na macro-perspectiva de Mauranen (2018), na qual a língua é o foco principal, que se destina ao domínio social e linguístico, encaixando-se como língua de contato em situações variadas e complexas, mas também reforça a ideia de língua global, que é o suporte para o caráter franco da língua no documento.

Diante das impressões iniciais levantadas nessa discussão, a compreensão da acepção sobre o caráter franco da língua inglesa é de fundamental importância para a nova estruturação do componente curricular em função da implementação da BNCC, pois esse posicionamento pode proporcionar um ambiente de ensino-aprendizagem que considere o contexto local dos educandos e possibilite, não só o conhecimento da estrutura da língua, mas também o desenvolvimento da competência comunicativa para o uso articulado com a realidade. O que conduz a ideia de que ao tratar de língua franca a BNCC contempla essa perspectiva como uma abordagem de ensino. Não estamos sinalizando que essa não era uma possibilidade pedagógica à luz de documentos anteriores, mas acreditamos que o documento da Base enaltece, mais notadamente em seu discurso, o papel da diversidade, da variação e da interculturalidade.

Observa-se que as implicações discutidas no texto do Ensino Fundamental têm continuidade no do Ensino Médio, com a ampliação da capacidade de uso linguístico, a exemplo da maior frequência da prática social utilizando a língua inglesa nos meios digitais, constituídos pela multimodalidade e multiculturalidade, e possibilitando a reflexão sobre o papel da língua usada na comunicação, reforçando o caráter de língua global do inglês.

Embora essa característica global já seja algo disseminado e o ensino de língua inglesa como língua estrangeira tenha sido substituído pelo ensino de língua inglesa como língua franca oficialmente através da BNCC nas orientações e materiais pedagógicos das instituições escolares de Ensino Básico no Brasil, o inglês como LE foi aplicado por muitos anos na Educação Básica, de modo que se encontra arraigado ao sistema de ensino e que foi reduzido ao ensino metalinguístico e a uma aprendizagem inatingível para o estudante, principalmente

na rede pública, como já está percebido nos PCN do Ensino Fundamental, citado anteriormente nesta dissertação. Por isso, para que não aconteçam interpretações equivocadas ou reducionistas, como aconteceu com o ensino em atual vigência, se faz relevante o conhecimento desse conceito e seus construtos teóricos pelos professores que atuam ou atuarão no Ensino Básico brasileiro.

Não obstante, toda essa condição instaurada induz ao questionamento de que esse reducionismo seja resultado de uma política educacional de ensino-aprendizagem ou de uma condição de uma estrutura educacional voltada para o mercado de trabalho e aos interesses capitalistas que atendem às demandas das organizações exteriores, situação sobre a qual o professor tem nenhum ou pouco controle ou influência, a exemplo da própria BNCC, que no início propunha uma participação significativa de professores, mas ao longo da elaboração foi bastante reduzida. Observa-se, de acordo com Santana e Kupske (2020), que:

outras organizações não governamentais, financiadas pelo setor privado, como o Todos pela Educação e o Movimento pela Base, aparentemente, acabaram tendo uma participação mais expressiva no desenvolvimento do documento. Assim, a transparência e a participação popular, ao longo do tempo, foi perdendo espaço. (p. 152)

A formação inicial ou continuada proposta pela BNCC deve conter o conhecimento do texto inerente à área de Linguagens e ao componente curricular língua inglesa, bem como a apresentação e/ou ampliação do conceito de língua franca, que muda o direcionamento e a orientação do ensino desse componente. Imbuídos desses conhecimentos, os professores poderão analisar os documentos em questão e adequar os documentos que conduzem as suas aulas de uma forma reflexiva, mais crítica e consciente.

Mesmo com essa nova imposição conceitual, pode-se observar na trajetória descrita nos marcos legais do ensino de língua inglesa no Brasil aqui apresentados, que desde o princípio como língua estrangeira moderna, passando pelo método direto, pelo sociointeracionismo dos PCN e pela língua franca contida na Base, não são ofertados à comunidade escolar meios para que esses conceitos, métodos ou abordagens estejam realmente presentes no contexto escolar das escolas estaduais baianas. A trajetória histórica mostra que a homologação de um decreto ou uma lei por si não transforma a realidade do ensino, solucionando as questões já existentes e que se perpetuam. O que propicia o questionamento de que se a simples mudança da concepção de língua estrangeira para língua franca poderá garantir mudanças reais no aprendizado de língua inglesa.

Continuando a discussão mais específica sobre os conceitos trazidos pela BNCC, o

tópico a seguir versa sobre os multiletramentos, relacionando-o com a língua franca e as abordagens de ensino.

## 2.2 LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NA BNCC

A segunda implicação importante para o currículo definida pela BNCC é o aprofundamento do letramento, que segundo a própria publicação, seria os multiletramentos adquiridos principalmente através do contexto tecnológico do uso das mídias digitais como prática social.

Segundo Soares (2004), o conceito do termo letramento é algo que já foi muito discutido no âmbito educacional no Brasil devido a sua associação à alfabetização. Para esclarecer o conceito aqui considerado como base, é relevante explicitar que alfabetização é entendida como a aquisição do sistema linguístico escrito com foco na leitura e na escrita. Já o enfoque de letramento que serve de suporte inicial para essa discussão baseia-se no letramento como prática social de uso da linguagem através da leitura e da escrita que tem relevância no contexto em que está inserida. Na perspectiva de Kleiman (1995), o letramento não está associado ao conceito de alfabetização, mas ao uso da tecnologia da escrita nas relações sociais humanas, ao conjunto de práticas de uso da escrita como tecnologia em contextos sociais.

O termo letramento está presente em todo o texto das orientações para a área de linguagens no Ensino Fundamental, sendo importante destacar que a Base destina a alfabetização apenas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não a dissocia de letramento, considerando a importância de o aprendizado estar contextualizado com o uso da leitura e da escrita para a vivência social:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema da escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e em seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento. (BRASIL, 2017, p. 57)

Essas considerações remetem à obra de Soares (2004), na qual considera a dissociação entre alfabetização e letramento um equívoco, resultante de radicalismos que por vez privilegiam o código grafofônico e por outra, o acesso à cultura escrita. A autora pontua que esses processos acontecem de forma simultânea no mundo em que o indivíduo está inserido, por isso a alfabetização deve estar inserida num contexto de letramento através da utilização de múltiplas metodologias.

Nesses termos, é possível deduzir que o conceito de alfabetização e letramento não se fundem mais como o mesmo e são entendidas como partes necessárias para a utilização da tecnologia da escrita na sociedade. Pode-se considerar essa uma proposta plausível por destinar o processo de alfabetização, atrelada ao letramento, para os anos iniciais e dar continuidade ao processo de letramento nos anos finais do Ensino Fundamental. Embora assuma esse compromisso com o letramento como um todo, é importante observar que o letramento escolar em prática nas unidades escolares têm um direcionamento que ainda supervaloriza a escrita e a leitura em detrimento das outras modalidades e práticas de comunicação. No caso do componente língua inglesa, é possível identificar uma prática pedagógica que favorece o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de textos em primeiro plano e da escrita em segundo plano, delegando à escrita e à oralidade um plano inferior no desenvolvimento da língua. Esse tratamento também é destinado à interdisciplinaridade, à contextualização dos conteúdos à vivência e ao contexto cultural do educando.

O processo de letramento é algo que as pessoas relacionam imediatamente à aquisição de língua materna, no entanto, ele está presente em diversos outros campos e principalmente no que tange à aprendizagem de línguas estrangeiras. Isso posto, uma vez que esta reflexão é feita no contexto do ensino de língua inglesa, cabe pensar no letramento escolar em consonância com Street (2014), pois a escola é o maior operador do letramento, tendo como guia a autonomia do estudante. É possível identificar na BNCC traços da concepção de letramento autônomo ao citar:

Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; [...]. (BRASIL, 2017, p. 56)

Esse conceito, ainda de acordo com Street (2014), utilizado pelas instituições de ensino é o letramento autônomo, que é algo pensado independente do contexto cultural, que deveria servir para o estudante utilizar em qualquer lugar. Mas o que se nota é o seu uso pela própria instituição escolar e pela sociedade para fazer distinção categórica entre as pessoas que dominam e que não dominam o uso da escrita. Essa concepção difundida pela escola está associada ao progresso, à civilização e à mobilidade social, o que promove a ideia de que o letramento escolar é um caminho para a ascensão social e financeira. Ela serve aos interesses sociais capitalistas que segrega as pessoas em mundos de acordo ao seu nível de escolarização: alfabetizados e analfabetos, letrados e não letrados, entre outros.

Para atender a esse propósito, percebe-se no texto da BNCC algo que já é difundido através do ambiente educacional que é o caráter autônomo que o estudante adquire com a escolarização. A questão é como relacionar o letramento autônomo com uma concepção de letramento que esteja desvinculada do contexto social e que ao mesmo tempo esse letramento desenvolva habilidades para qualquer contexto social, sendo que o estudante é um ser social e está imerso numa sociedade que influencia e molda os contextos culturais com a finalidade da aprendizagem, e, mesmo assim ainda tenha sentido para os docentes e discentes envolvidos no processo educativo.

Na seção da Base que disserta sobre o componente língua inglesa para o Ensino Fundamental, o documento trata do caráter formativo da aprendizagem, considerando que uma das implicações para trabalhar com essa finalidade seria

[...] à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual a saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual) em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. (BRASIL, 2017, p. 240)

Ao ler esse trecho, pode-se inferir que a ampliação da visão de letramento estaria relacionada a um conceito de multiletramentos que está conectado a um mundo digital e que traz diferentes possibilidades de interação, nas quais o uso da língua inglesa seria um facilitador para essa forma de interação social. Essa compreensão de multiletramentos inserida na BNCC pode ser confundida com a noção de letramento digital, no qual as práticas sociais determinam o uso da tecnologia, contudo, a afirmação parece ser o oposto: através do uso das tecnologias as práticas sociais serão moldadas. Ou ainda seria possível interpretar que a língua inglesa funcionaria como uma tecnologia para fins de comunicação no mundo digital, sendo essa uma justificativa para o ensino desta língua no Ensino Fundamental, em que o estudante se molda às necessidades sociais. Posto isso, a redação sobre os multiletramentos conduz ao entendimento de que “[...] para focar no desenvolvimento de competências e habilidades, a versão corrente da BNCC parece privilegiar uma versão mais tecnicista e autônoma dos letramentos” (SZUNDY, 2019, p. 131).

Essa seção da Base faz uma relação entre os multiletramentos como uma ampliação da acepção de letramento e o caráter franco da língua, em virtude do uso do inglês nas práticas sociais ocorrentes no mundo digital. O texto pondera que essa língua potencializa a atuação nesse mundo através da construção social e negociação de sentidos. Justifica que,



Nesse sentido, ao assumir seu *status* de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo. (BRASIL, 2017, p. 240 - grifo do original)

Essa percepção de multiletramentos está na direção próxima à proposta pelo New London Group (1996) a qual refere-se à multiplicidade de canais de mídia e comunicação e à diversidade cultural e linguística em crescimento, destinando-se para suplementar a pedagogia do letramento tradicional contemplando a multiplicidade textual.

Para trabalhar os multiletramentos, o New London Group (1996) sugere a pedagogia do letramento que foca em um modelo de representação muito mais amplo do que considerar apenas a língua descontextualizada, como estrutura, ou seja, a língua varia de acordo com a cultura e o contexto, surtindo efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Trata-se de desenvolver uma pedagogia diferente, na qual a língua e outras formas de construir significados são fontes de representação dinâmica, sendo constantemente refeitas por seus usuários à medida que eles trabalham para alcançar seus vários propósitos culturais. Além disso, nessa pedagogia, não há supremacia de uma forma de significados em relação a outras, todas as formas contribuem para a construção de significados na comunicação, seja a oralidade, a escrita, gestos, entre outros, são vistos como complementares. Desse modo, a pedagogia crítica se faz necessária para o desenvolvimento do letramento crítico.

Portanto, o entendimento sobre o que é considerado como letramento, multiletramentos e os tipos de letramentos existentes nos contextos social e escolar são de suma importância para que o professor possa compreender como a BNCC irá adentrar o universo pedagógico refletido na sala de aula e na formação do estudante. Mais do que isso, para que possa atuar criticamente como construtor do currículo da sua unidade escolar, fazendo as adequações à realidade da comunidade escolar e da estrutura disponível para a prática pedagógica.

A Base apresenta essa proposta de multiletramentos, que conceitualmente se aproxima mais da ideia de letramento digital, e recomenda que esta seja cuidadosamente implementada nas escolas, fazendo funcionar o compromisso da Federação, Estados, municípios, Secretarias de Educação e outros órgãos educacionais para não cair em um antigo problema, já apontado por Kleiman (1995), que são as deficiências do sistema educacional na formação dos sujeitos, provenientes da formação do professor e falhas no currículo, mas também do próprio modelo dominante de letramento escolar, ou seja, mesmo que as práticas pedagógicas pareçam estar

firmadas em princípios pedagógicos razoáveis, se inadequadas, não terão êxito.

Por isso se faz tão necessário discutir a última implicação, as abordagens de ensino, que apresentam a proposta do documento para a atuação do professor, a formação, formação continuada e seus efeitos para o ensino de inglês.

### 2.3 ABORDAGENS DE ENSINO

A terceira implicação está relacionada às abordagens de ensino nas quais a atitude do professor configura um fator fundamental para a aprendizagem, afirmando que “isso exige do professor uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua” (BRASIL, 2017, p. 240). Assim, a BNCC sugere que a crença de que existe um inglês melhor para ser ensinado e de falante ideal devem ser relativizadas.

A partir dessa última implicação, podem ser estimulados os questionamentos sobre o ensino de inglês como língua estrangeira e os conceitos tradicionais de língua, direcionando a um outro fator que é o conhecimento das acepções e discussões sobre língua franca, multiletramentos e interculturalidade na formação inicial ou continuada do professor. O documento considera isso de suma importância para que esse caráter seja realmente incorporado nas aulas desse componente de uma forma crítica. Uma vez que

O papel do professor de inglês nesse contexto torna-se de extrema relevância: mais que nunca há a necessidade de reflexão e redirecionamento sobre o quê, porquê, para quê e como ensinar, o que salienta a urgência de uma reflexão mais profunda que favoreça o estabelecimento de uma política linguística que favoreça a todos. (SALLES; GIMENEZ, 2010, p. 32)

Desse modo, além de tornar a aprendizagem da língua algo acessível aos estudantes, tendo o caráter franco como perspectiva linguística, o professor é um ator reflexivo no desenvolvimento e planejamento das aulas para o desprendimento dos tradicionalismos e reducionismos que fortalecem o estrangeirismo. Até mesmo para refletir se o estrangeirismo necessariamente está relacionado ao imperialismo linguístico ou se o caráter franco apenas no campo conceitual atende a essa necessidade, por exemplo.

O foco nesta seção, apresentada na BNCC com base nas abordagens de ensino, se faz necessário pela grande atribuição que é dada às atitudes do professor, designando uma grande responsabilidade a este, que é sim um ator fundamental no processo de implementação e execução da proposta da BNCC, mas não o único responsável.

Além dessa atribuição, pode ser percebido uma presença neoliberal expressiva no texto

da BNCC, no qual dá a entender que o professor tem uma responsabilidade maior com o desempenho educacional do que o que realmente está ao seu alcance. Articula-se um discurso perfeito para que o professor seja apontado como deficiente em sua formação ou abordagem de ensino em caso de fracasso. Fracasso já apontado pelos PCN desde 1996 e pelas avaliações internacionais, mas não solucionado, que poderá ser atribuído principalmente ao professor, desonerando o Estado dessa obrigação.

Nesse ínterim, relacionando as crenças com o contexto de mudança conceitual no ensino de língua inglesa, de língua estrangeira para língua franca, observa-se que será necessária uma atualização ou revisão das crenças dos professores para que eles possam adequar as suas abordagens pedagógicas ao proposto no texto da BNCC. Portanto, na formação inicial e continuada com vistas à implementação da Base Nacional Curricular Comum, como previstas na própria Base, é necessário contemplar o conhecimento e discussões acerca dos conceitos de língua franca, multiletramentos e interculturalidade que implicam nas orientações contidas neste documento de forma crítica e pensada para a realidade do ensino público estadual da Bahia com o intuito de que essa proposta não fique apenas no terreno teórico, mas que tenha um impacto positivo para o letramento escolar, com atenção à multimodalidade e diversidade que compõem o contexto comunicacional. O professor é apontado como protagonista nessa implicação, todavia, existe uma estrutura acima dele que comanda o ensino, através dos materiais didáticos, ou a falta deles, formas de avaliação obrigatórias altamente tradicionais e quantitativas, índices educacionais e outros.

Pode-se tomar essa responsabilização do professor na BNCC, através da seção sobre as abordagens de ensino, como uma oportunidade de refletir sobre as suas crenças, as crenças acerca do ensino de língua estrangeira e língua franca e sobre o ensino de línguas, no sentido de exercitar a crítica, a reflexão e o questionamento da estrutura que é disponibilizada na rede estadual de Educação Básica na Bahia. É salutar que se adota, neste estudo, como crença a mobilização de atitudes, conhecimentos e experiências prévias que orientam a prática pedagógica, na medida em que é adaptável ao contexto e às necessidades do ensino/aprendizagem. Essa discussão será ampliada na Parte II do texto corrente.

Uma vez que já foi iniciada a discussão sobre as três implicações, pode-se avançar para os eixos orientadores para o componente língua inglesa no Ensino Fundamental, posto que não há organização específica para inglês no Ensino Médio, como competências, habilidades, eixos organizadores e conteúdos.

### **2.3.1 Eixos organizadores**

As três implicações indicadas pela Base no trecho do Ensino Fundamental, a saber: a língua franca, os multiletramentos e as abordagens de ensino são os guias para a estruturação do componente língua inglesa em eixos organizadores: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão Intercultural. Esses eixos são estruturados sequencialmente por unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, de forma gradativa entre as séries. Segundo o texto, os objetos de conhecimento e as habilidades que estão contidos nele devem ser enfatizados em cada ano, o que serve de “referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais” (BRASIL, 2018b, p. 247), presumindo que a forma de apresentação da BNCC atenda a uma perspectiva de currículo espiralado.

Na BNCC, os eixos organizadores estão interligados nas práticas sociais, devendo ser trabalhados da mesma forma nas situações de aprendizagem, explicitando que nenhum eixo deve ser tratado como pressuposto para o uso dissociado dos eixos e das características específicas da língua. O texto da Base destaca que os critérios de organização das habilidades, objetos de conhecimento e unidades temáticas configuram um arranjo possível, mas não obrigatório para a formulação dos currículos.

O primeiro, Oralidade, trata das situações que envolvem a oralidade em língua inglesa “com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos com ou sem contato face a face” (BRASIL, 2018b, p. 243). Dessa forma, admite as práticas de linguagens orais em que o estudante apenas escute ou que participe como falante, a exemplo de entrevistas, conversas/diálogos ou a compreensão através de filmes, TV e músicas. Esse eixo é marcado pelas estratégias de acomodação e de negociação para que a comunicação seja estabelecida.

São considerados o uso de recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) como fontes de materiais autênticos para o trabalho pedagógico, com a intenção de possibilitar práticas de uso oral em sala de aula. No sentido da organização pedagógica, são distribuídas para todos os anos da etapa de ensino as seguintes unidades temáticas: interação discursiva, compreensão oral e produção oral. São definidos objetos de conhecimentos e habilidades para cada unidade temática, agora adaptadas para cada ano.

Pode-se observar que o eixo Oralidade não configura uma novidade para o ensino de língua, bem como deixa lacunas que possibilitam um trabalho voltado muito mais para as práticas de escuta que a produção oral, que o professor diante da sua dificuldade cotidiana com

o sistema educacional, termina optando pelo que é possível e não pelo ideal. O que remete ao problema, sempre atual, das turmas com um grande número de alunos, nas escolas estaduais da Bahia são 35 alunos por turma no Ensino Fundamental e 40 alunos no Ensino Médio, o que dificulta o acompanhamento individual e o desenvolvimento de várias atividades de leitura, audição, produção oral ou escrita. Além desse fator, outro ponto bastante questionável é o que é adotado como “material autêntico” e a forma que ele adentra o âmbito da sala de aula. Ainda é relevante questionar as unidades temáticas esmiuçadas como em um currículo ou num plano didático, até que ponto isso é relevante num orientador curricular.

No segundo eixo, Leitura,

aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade. (BRASIL, 2018b, p. 243)

Posto isso, a Base propõe o trabalho com práticas de leitura para o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual e de investigação sobre como os contextos de produção contribuem para os processos de significação e reflexão crítica dos temas trabalhados. Prescreve, também, o trabalho com gêneros verbais e híbridos como forma de possibilitar a vivência de diferentes modos de leitura, incluindo as proporcionadas pelos meios digitais e objetos de leitura, compreendendo variadas possibilidades de uso das linguagens.

Esse eixo está dividido nas unidades temáticas: Estratégias de leitura, Práticas de leitura e construção de repertório lexical e Atitudes e disposições favoráveis do leitor (6º e 7º Anos) e Estratégias de leitura, Práticas de leitura e novas tecnologias e Avaliação dos textos lidos (8º e 9º Anos). Esses dois conjuntos de unidades temáticas estão arrançados num entendimento metodológico de pré-leitura, leitura e pós-leitura, desmembradas em objetos de conhecimento e habilidades.

[...] a apresentação de situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura deve ser vista como potencializadora dessas aprendizagens de modo contextualizado e significativo para os estudantes, na perspectiva de um (re)dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente em língua materna. (BRASIL, 2018b, p. 244)

Por sua vez, o eixo Escrita é constituído por dois aspectos: a natureza processual e colaborativa e a prática social. O primeiro engloba processos individuais e coletivos de planejamento-produção-revisão na tomada de decisão para comunicação pretendida com o

texto. O segundo, trata a prática social como uma forma de protagonismo. Menciona o trabalho de produção autoral iniciada por textos que necessitem de menos recursos visuais até alcançar textos mais elaborados, com mais recursos, como uma forma de desenvolver “uma escrita autêntica, criativa e autônoma” (BRASIL, 2018b, p. 245). O eixo está dividido em duas unidades temáticas: Estratégias de escrita: pré-escrita e Práticas de escrita (6º e 7º Anos), Estratégias de escrita e pós-escrita e Práticas de escrita (8º Ano) e Estratégias de escrita e Práticas de escrita (9º Ano).

Os eixos Leitura e Escrita, assim como o Oralidade, trazem propostas próximas do que já é feito ou conhecido, e embora adicionem a multimodalidade e o uso de recursos tecnológicos e mídias digitais, ainda deixam lacunas que podem ser preenchidas com formas tradicionais de ensino. Aliado a isso, deve-se ponderar como será feito o uso dos recursos tecnológicos e midiáticos, pois sempre é necessária a supervisão de um responsável para o acesso às redes e quais são os recursos tecnológicos e digitais realmente disponíveis nas unidades escolares estaduais e pela comunidade escolar.

O quarto eixo é o de Conhecimentos linguísticos, que prevê um trabalho através das “práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas da oralidade, leitura e escrita” (BRASIL, 2018b, p. 245). Esse eixo prescreve o ensino do léxico de forma indutiva, acima do certo ou errado, descobertas linguísticas que conduzam à reflexão sobre termos como por exemplo: adequação, variação linguística, inteligibilidade e padrão. Além disso, o ensino de língua inglesa, deve explorar relações de semelhança e diferença entre as línguas portuguesa, inglesa e outras línguas que os alunos possam já conhecer. “[...] o transitar por diferentes línguas pode construir um exercício metalinguístico frutífero, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a outras línguas, que não apenas o inglês” (BRASIL, 2018b, p. 245). As unidades temáticas estão divididas em Estudo do léxico e Gramática para todas as séries e apresenta nos objetos de conhecimento tópicos como conteúdos gramaticais específicos e pronúncia, acompanhados de habilidades bastante específicas, dessa vez, exclusivas por série, sugerindo uma complexidade que aumenta de gradação a cada ano.

Em Conhecimentos linguísticos é interessante que os objetos de conhecimento estão descritos em tópicos estruturais da língua como se houvesse uma gradação de complexidade entre as séries. Algo a ser seguido como uma premissa, remetendo à ideia de educação bancária (FREIRE, 1987, 2016, 2019) que em nada condiz com uma proposta curricular que afirma ser atual e contemporânea.

Apesar de compor um discurso voltado para a prática social através das práticas de uso,

análise e reflexão da língua, como já mencionada neste texto, esse eixo está dividido em estudo de léxico e gramática. A BNCC sugere o estudo de conteúdos gramaticais que guiam a escolha das habilidades. Uma vez que a proposta seria a prática, o uso no contexto social da língua, a sugestão de o conteúdo gramatical anteceder a escolha da habilidade a ser desenvolvida/ampliada parece um movimento contrário ao objetivo proposto para a aprendizagem. Recaindo na característica bancária da educação na qual a intenção é a de “encher” os estudantes de conteúdos, a de controlar o pensar e a ação, ajustando os homens ao mundo (FREIRE, 1978).

Todos esses quatro eixos são fundamentais para entender a estruturação do componente língua inglesa na BNCC, mas o eixo seguinte é o mais significativo para o presente estudo por tratar de um conceito mais recente na prática pedagógica. O quinto e último eixo é o da Dimensão Intercultural, sendo justificado pelo tratamento do inglês como língua franca que “impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural” (BRASIL, 2018b, p. 245). O eixo está separado em duas unidades temáticas: A língua inglesa no mundo e A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade (6º Ano), A língua inglesa no mundo e Comunicação intercultural (7º Ano), Manifestações culturais e Comunicação intercultural (8º Ano) e A língua inglesa no mundo e Comunicação intercultural (9º Ano).

O eixo Dimensão Intercultural é um ponto importante para esta pesquisa, uma vez que configura um elemento novo para o currículo e que possui discussões teóricas ainda efervescentes no campo acadêmico, por isso será dedicado uma maior atenção a ele. Ao introduzir a Dimensão Intercultural no texto do Ensino Fundamental, a BNCC (2018) considera que as culturas estão continuamente em processo de interação, construção e reconstrução, nos quais as pessoas com os mais diferenciados repertórios linguísticos e culturais interagem entre si. A seção de língua inglesa afirma que, no cenário de língua franca, a aprendizagem de língua inglesa está vinculada à problematização dos papéis da língua inglesa no mundo, valores, alcance e efeitos desta nas relações entre as pessoas e povos. Ou seja, para realizar o ensino de língua inglesa guiado pelo caráter franco da língua se faz necessário o desenvolvimento da competência intercultural.

Esse eixo configura-se complexo e paradoxal em sua forma de abordar a dimensão intercultural. Para pensar em como trabalhar a dimensão intercultural, é necessário antes fazer algumas considerações sobre o que é interculturalidade e como ela se relaciona com o contexto educacional.

O termo interculturalidade é um termo recente, surgido nos anos 90, que está sendo muito utilizado, em diferentes contextos e perspectivas. Segundo Catherine Walsh (2007) o conceito de interculturalidade na América Latina transborda a ideia de inter-relação que vigora no norte global, representando processos outros de conhecimento, prática política, poder social e sociedade, confrontando a modernidade/colonialidade<sup>6</sup>.

Ainda conforme a mesma autora, a interculturalidade pode ser compreendida através de três perspectivas: relacional, funcional e crítica. Na perspectiva relacional a interculturalidade é compreendida, basicamente, como o contato e intercâmbio entre culturas. Na perspectiva funcional, a interculturalidade é concebida através da promoção do diálogo, convivência e tolerância. Há um reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, mas não questiona a lógica do modelo liberal em vigor, direcionando para o controle do conflito racial e à manutenção da estabilidade social. Já a perspectiva crítica, parte do problema estrutural-colonial-racial, que identifica que a diferença é erguida no interior de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado.

Em continuidade ao que é pronunciado na BNCC, a apresentação das unidades, objetos de conhecimento e habilidades, o Eixo Dimensão intercultural está descrito como a:

Reflexão sobre os aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos. (BRASIL, 2018b, p. 250)

Por esse trecho, pode-se inferir que a interculturalidade está construída na BNCC para a acomodação, para o controle social, no qual as culturas interagem para a convivência pacífica e manutenção da estrutura social. O que remete à perspectiva funcional citada anteriormente. Esse aspecto torna-se mais um indicativo da presença neoliberal na BNCC através desse caráter multiculturalista, que incluem outras possibilidades de culturas e povos, quando fala sobre falantes de língua inglesa, mas termina por reforçar estereótipos e estruturas coloniais já enraizadas. Aparentemente, esse é o viés da interculturalidade na BNCC, que através da perspectiva funcional e multiculturalista, reconhece a diversidade e a diferença entre as culturas, na qual a interculturalidade está inserida através do diálogo, convivência e tolerância. Não promove a criticidade e o questionamento, relacionando-se em harmonia com o modelo

---

<sup>6</sup> Modernidade/colonialidade “é construtiva da modernidade significa o questionamento da geopolítica do conhecimento como estratégia do pensamento moderno ocidental que, de um lado, afirmou que suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 3).



neoliberal vigente, na proporção que reconhece a diferença, mas direciona para o controle dos conflitos e à manutenção da estabilidade social. Nessa esteira, o aparente papel da educação é apassivar ainda mais os educandos e adaptá-los ao mundo, assim como na educação bancária criticada por Freire (1987).

No que tange ao Ensino Médio, a redação da BNCC, dá continuidade às concepções trazidas no Fundamental, como acontece com o inglês como língua franca, a interculturalidade também está expressa no pequeno trecho destinado a esse componente curricular. O documento sinaliza as possibilidades dos estudantes se aproximarem de grupos multilíngues e multiculturais, utilizando a língua inglesa como língua comum, uma vez que estão inseridos num mundo globalizado e que a cultura digital está em ascensão. E continua:

Assim, as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2018b, p. 485)

Mais uma vez, a Base traz uma aceção efervescente no campo acadêmico para o documento, o que leva ao questionamento do entendimento e acesso desta pelos professores. Por ser um termo que ainda está sendo muito discutido no campo teórico e que pode simplesmente ser confundido com a competência cultural, que não tem esse comprometimento social e político de dar visibilidade à outras possibilidades, outros pensamentos, outros povos, por exemplo, que não estão no eixo do norte global ou nas camadas favorecidas da sociedade.

Para mais, deve-se ponderar que aqui é feita uma breve discussão sobre a interculturalidade, talvez fosse necessário um capítulo exclusivo para esse tópico e toda a sua complexidade. Isso acontece porque, assim como a língua franca, a interculturalidade existe no campo conceitual e no campo prático. Então, mais uma vez é necessário que o professor busque se apropriar desse conhecimento, que pode não ter sido contemplado em sua licenciatura e/ou em cursos de aperfeiçoamento.

O eixo Dimensão Intercultural estar inserido na seção de abordagens de ensino é algo positivo no texto da Base, que afirma ter foco nas práticas de uso da língua, pois a interculturalidade é um modo de ação e de posicionamento no mundo. O professor deve ser/estar culturalmente sensível, preocupado com a dimensão cultural na qual ocorre a interação entre sujeitos de mundos culturais diferentes (MENDES, 2008).

É importante ressaltar que a interculturalidade não é a mera comparação entre duas

culturas ou a apresentação de elementos estereotipados de uma cultura em questão, como muitas vezes são apresentados nos livros didáticos. Portanto, discutir sobre esse tópico, considera-se o sentido que Mendes (2008) atribui como intercultural:

o sentido que atribuo à qualificação *intercultural* é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados. (p. 61 - grifo do original)

Ou seja, trata-se da compreensão e ação no mundo social, um espaço de diálogo, não apenas em desenvolver no estudante uma competência para fins comunicativos. Para trabalhar com a dimensão intercultural, o professor tem que ser/estar culturalmente sensível (MENDES, 2008), aberto para uma prática pedagógica que contemple a comunicação e a interação de forma respeitosa e que coloque as culturas no mesmo grau de importância. Por isso, o interessante é que o professor tenha acesso e se aproprie da acepção de interculturalidade através da perspectiva da interculturalidade crítica, que reconhece a diferença como resultado de uma estrutura de matriz colonial de poder racializado e hierarquizado. Mas além disso, a interculturalidade crítica é uma ferramenta pedagógica, uma forma de agir, se relacionar e negociar em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade (WALSH, 2010).

Posto isso, a sala de aula que diz ter como base a interculturalidade, deve ser aberta à participação do aluno, ao diálogo e ao acolhimento de culturas variadas. Mais um desafio para o professor, o de dar voz a todos os 35-40 alunos, trabalhar a estrutura da língua, produção oral e escrita num contexto cultural que promova a equidade entre as culturas estudadas em 1 hora e 40 minutos semanais de aula.

Assim como o citado sobre a introdução da dimensão intercultural no Ensino Fundamental na BNCC (BRASIL, 2018b), as culturas estão sempre em movimento de construção e reconstrução, a competência intercultural também é algo que não se completa, sempre está em processo. O desenvolvimento da competência intercultural é fundamental para o ensino de língua inglesa como língua franca, pautado na pedagogia crítica. Sem a perspectiva crítica e a pedagogia crítica e/ou a pedagogia decolonial, a proposta da BNCC cumprirá a função funcional, que incorpora “as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua

hegemônico” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28). A possibilidade de o imperialismo linguístico continuar imperando nas aulas de inglês é grande, se não forem consideradas outras culturas e outros falantes que não pertencem ao norte global, sem estereotipá-los ou tratá-los como aspecto folclórico.

Os eixos, em geral, orientam para a acomodação, a observação e aceitação para que a comunicação seja estabelecida. Parece projetar uma atitude de resiliência no aluno que idealmente é participativo, mas não problematiza os conflitos, negocia e tolera em função da inteligibilidade e eficácia na comunicação.

Os eixos apresentados nessa discussão indicam alguns objetos de conhecimento e habilidades que necessitam de acesso à internet a exemplo de pesquisas, leituras, visualização de vídeos e entrevistas, o que pode não contemplar todos os alunos, principalmente na rede pública estadual que contém público misto, de diversas classes sociais.

De acordo com a discussão proposta nesta pesquisa, pode-se considerar que os construtos de língua franca, de multiletramentos e a perspectiva intercultural se complementam e dialogam teoricamente, desde que estejam pautados em pedagogias críticas. Tendo em vista a interpretação a partir dos referenciais teóricos levantados aqui, que não estão explícitos ou referenciados na BNCC. É interessante que, ao trabalhar a dimensão franca da língua, o professor utilize de textos diversos e multimodais, assim como seja culturalmente sensível (MENDES, 2008) para conduzir a dimensão intercultural. Mais uma vez, além dos problemas de infraestrutura e qualificação no trabalho docente supracitados, é agravante o tratamento que a Base dá a essas acepções. Como, por exemplo, como não aprisionar a dimensão intercultural em conteúdos estanques, predefinidos como pré-requisito entre as unidades e séries delineadas pela BNCC?

Encerrada a etapa de estudo bibliográfico sobre os documentos que regulam o ensino de língua inglesa, com foco especial na BNCC, na qual foram apresentados referenciais teóricos e discutidos conceitos de língua inglesa como língua franca, multiletramentos e dimensão intercultural, tendo como ponto inicial o que está contido no texto da Base. Todo o trabalho desenvolvido na Parte I foi o guia para o desenvolvimento das partes que seguem do presente estudo. Assim, concluída a Parte I, o próximo capítulo, já pertencente à Parte II, apresentará o caminho metodológico utilizado para a geração e análise dos dados.

## PARTE II

### - OS DADOS E AS CRENÇAS -

A segunda parte desta dissertação discorre sobre sua fase empírica, assim é composta da metodologia, dos instrumentos utilizados para a geração de dados e das análises dos dados gerados. Os dados gerados são apresentados como resultado da aplicação de questionários, tendo como orientação a análise feita da BNCC, documento que impõe ao ensino de língua inglesa aceções de língua franca, multiletramentos e interculturalidade.

Uma vez que o conceito de interculturalidade está inserido na BNCC na implicação que trata das abordagens de ensino, a leitura dessa implicação permite a reflexão sobre a importância da formação do professor e das crenças que eles desenvolvem a partir das concepções que têm acesso e das experiências pedagógicas. Partindo desse prisma, é importante considerar que as crenças que o professor possui definem parte da sua ação pedagógica, uma vez que as condições e estrutura para realizar o seu trabalho são fatores importantes que refletem na ação do professor e no meio em que ela é desenvolvida.

Nessa esteira, essa parte dedica-se à observação da apropriação da BNCC pelo professor, em formação e em atuação no Ensino Básico, assim como as crenças que envolvem a práxis e os conceitos supracitados. Para isso, buscamos entender melhor as crenças, pois defini-las não é uma tarefa simples, já que não existe um conceito único na Linguística Aplicada e esse, também, sofre mudanças ao longo do tempo. Barcelos (2006) afirma que as crenças são: sociais, porém individuais, dinâmicas e paradoxais, assim, estão relacionadas à prática pedagógica de forma indireta e complexa.

Algumas das definições de crença, de acordo com o Dicionário Online de Português<sup>7</sup>, são: Ação de crer na verdade ou na possibilidade de uma coisa; Convicção íntima; opinião que se adota com fé e convicção; certeza; Aquilo sobre o que se considera verdadeiro: crenças ideológicas. Então, crenças, em sentido geral, popular, dizem sobre o que as pessoas acreditam ser verdadeiro ou possível. No âmbito da Linguística Aplicada, o conceito de crenças foi desenvolvido sob diferentes focos (aluno, professor...) e paradigmas. Para uma melhor compreensão e relação com o estudo em desenvolvimento, será adotada a percepção de Barcelos (2006):

Entendo crenças, de maneira semelhante à Dewey (1933), como uma forma

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/crenca/>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

de pensamento, como construções da realidade, maneira de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. (p. 18)

Com base nessa percepção das crenças, entende-se que essas são partes fundamentais para reflexão e a ação praticadas pelo professor, tendo uma relação intrínseca com a formação e o fazer pedagógico. Trata-se da construção do conhecimento ao longo dos anos, o que o professor acredita que são processos positivos de aprendizagens. Ainda segundo Barcelos (2006), as crenças têm uma relação íntima com o conhecimento, de forma a serem dificilmente dissociadas de aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem. Por isso, é parte constituinte do presente estudo, na tentativa de entender como as crenças e conhecimentos dos professores se relacionam com a apropriação do texto da BNCC, em especial a seção de língua inglesa, e as acepções contidas nesse texto.

Tendo todo esse contexto em tela, essa parte do estudo, detalha a metodologia e o contexto de pesquisa, estando dividida em dois momentos: o estudo piloto, conduzido com professores de língua inglesa em formação ou recém-formados, e o estudo com os professores regentes de escolas públicas estaduais da cidade de Alagoinhas/BA. O estudo piloto, inicialmente, tinha o objetivo de testar o instrumento, o questionário, mas, diante da relevância dos dados gerados, esse estudo tornou-se parte integrante para este trabalho como um todo.

Já o estudo com o grupo de professores era parte essencial prevista desde o início do planejamento desta pesquisa e foi cumprido dentro das possibilidades que o momento impõe. Não foi possível desenvolvê-lo de forma ampla em consequência do distanciamento físico instaurado durante a pandemia, o que ocasionou na suspensão de aulas e horário especial de funcionamento nas unidades escolares. Por isso, essa etapa foi realizada de forma virtual em sua totalidade. Foi através dos questionários remotos (Anexos A e B) que pôde-se começar a observar as crenças e conhecimentos dos graduandos e professores frente a implementação da BNCC e os conceitos inseridos nela para a prática pedagógica do inglês como língua franca.

Com suporte nas premissas apresentadas, o capítulo a seguir apresentará de forma detalhada o caminho metodológico, seu contexto e os questionários aplicados para o desenvolvimento da geração de dados e sua consequente análise.

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGIA<sup>8</sup>

Este capítulo é dedicado à descrição do embasamento metodológico adotado nesta etapa da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de perspectiva etnográfica, que considera, também, alguns dados quantitativos para a análise do questionário proposto. Serão apresentados o contexto e os colaboradores para a sua construção e, por fim, serão mais detalhados os procedimentos e instrumentos adotados para a geração de dados.

Assim, a metodologia foi organizada da seguinte forma:

1ª Etapa: Levantamento bibliográfico necessário para o desenvolvimento da pesquisa;

2ª Etapa: Análise crítica da Base Nacional Comum Curricular;

3ª Etapa: Aplicação de questionário com os graduandos e recém-graduados do curso de Letras da UFBA, com 18 participantes.

4ª Etapa: Aplicação de questionário com os professores da rede de Ensino Básico estadual da Bahia na cidade de Alagoinhas, com participação de nove professores.

5ª Etapa: Análise dos dados.

As etapas 1 e 2 já foram descritas na Parte I da presente dissertação, consistem na leitura de documentos que regulam o ensino de língua inglesa no Brasil no Ensino Básico e na análise crítica da Base Nacional Comum Curricular e ancoram as Partes II e III deste trabalho.

Podemos observar que esta pesquisa conta com a colaboração de graduandos e professores voluntários. É importante ponderar que as 3ª e 4ª etapas foram realizadas de forma totalmente remota, por conta das medidas de isolamento social, adotadas por força da pandemia. Assim, essas etapas foram realizadas de forma virtual por meio de *e-mail*, questionário *online* e outros recursos digitais possíveis para garantir a integridade e saúde física de todas as pessoas envolvidas na pesquisa.

Nesta parte da pesquisa, pretende-se debater as acepções contidas no texto da BNCC, em especial as que orientam o componente curricular língua inglesa direcionado pelo questionamento: que crenças os professores de inglês têm sobre os conceitos de língua franca, multiletramentos e dimensão intercultural e como essas representações estão sendo modificadas por causa da implementação da BNCC?

---

<sup>8</sup> Apreciação do comitê de Ética em Pesquisa: 129884/2019.

Tendo como base o questionamento supracitado, e buscando contemplar os objetivos já delineados na parte introdutória deste estudo, foram elaboradas as seguintes perguntas para a construção do questionário aplicado com os professores:

I – Qual o grau de conhecimento e apropriação do texto de Língua Inglesa (LI) na BNCC pelos docentes na rede estadual?

II – Em que medida os docentes entendem o conceito de língua franca e como ele pode ser aplicado na prática pedagógica?

III – Em que medida os professores entendem o conceito de multiletramentos e sua importância no ensino de inglês?

IV – Os professores conhecem os eixos organizadores descritos na BNCC: oralidade, leitura, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural? Em especial, dimensão intercultural, como está sendo relacionada com os outros conceitos?

Com base na orientação das perguntas acima, será detalhada a geração e análise dos dados, sendo dividida em dois tempos: estudo piloto e estudo com professores, de acordo com a ordem que aconteceram.

### 3.1 GERAÇÃO DE DADOS

A geração de dados foi idealizada a partir da análise da BNCC e documentos diretamente ligados ao ensino de língua inglesa, como já mencionado. Essa análise possibilitou a elaboração das perguntas de pesquisa e as categorias de análise de nossa frente empírica. Assim, para a geração de dados, foram analisadas as respostas do questionário aplicado aos professores e graduandos. Os dois questionários aplicados nesta pesquisa são fontes importantes para a constituição de dados, por acreditarmos que neles estarão expressas as compreensões e crenças e dos professores e dos professores em formação.

### 3.2 UM OLHO NA FORMAÇÃO

Anterior à aplicação do questionário ao público-alvo original deste estudo, os professores da rede estadual da cidade de Alagoinhas, foi aplicado um questionário piloto – que será detalhado mais adiante – para possibilitar uma prévia de problemas relacionados à formulação do questionário, observando se as perguntas atendem aos objetivos da investigação proposta. Dessa forma, planejou-se minimizar erros e prever possíveis problemas de aplicação, gerando dados suficientes e satisfatórios para a análise, evitando elaborar formulários muito longos ou a aplicação de vários instrumentos e poupando o tempo dos colaboradores. A

aplicação de vários formulários, por exemplo, pode ser exaustiva e ocasionar na participação irregular dos professores voluntários, o que poderia dificultar a análise dos dados.

### **3.2.1 Contexto de pesquisa e participantes**

Tendo em consideração o momento de implementação da Base Nacional Comum Curricular nas unidades escolares de Ensino Básico no Brasil, o que inclui mudanças no componente curricular língua inglesa, foi ponderada a aplicação de uma prévia do questionário aplicado aos professores da rede estadual de ensino. Essa testagem foi feita com graduandos e recém graduados do curso de Letras de uma universidade federal do nordeste brasileiro, para observar se e como a discussão sobre a BNCC e os conceitos contidos nela estão sendo assimilados pelos graduandos, futuros professores que estão construindo crenças e conhecimento, da mesma forma que precisarão estar inteirados sobre a nova legislação.

Assim, os graduandos e recém graduados voluntários, participantes deste estudo piloto, responderam de modo voluntário o questionário proposto, contribuindo de forma significativa para esse estudo.

### **3.2.2 Procedimentos de análise dos dados**

O arquivo e o *corpus* desta pesquisa são compostos da análise da BNCC e dos questionários. Foi iniciada a partir da leitura e análise da Base Nacional Comum Curricular, identificando os conceitos e conhecimentos que o documento aponta como necessários para o ensino de língua inglesa e entendendo o caminho trilhado, através das leis e outros documentos relacionados a esse ensino, para chegar a esse documento.

A testagem, feita com público piloto reflete as crenças e conhecimentos dos recém graduados e graduandos em curso, futuros professores e professores recém-formados, e os conhecimentos a que tiveram acesso durante o curso na universidade e/ou prática pedagógica acerca da BNCC e os pressupostos: língua franca e interculturalidade.

### **3.2.3 Questionário piloto**

O questionário (Anexo A) foi um meio para conhecer o perfil do público colaborador do estudo piloto, como: formação, experiência docente em língua inglesa, conhecimento e compreensão sobre documentos que regem a educação e conceitos importantes para o ensino de língua inglesa que são impostos pela BNCC. Esse instrumento foi elaborado de acordo com



os tópicos de pesquisa e a análise da Base Nacional Comum Curricular. É composto de 65 questões dissertativas, de resposta curta e de única escolha foram pensadas.

O referido questionário foi aplicado de modo *online* através do *Google Forms*. O questionário está estruturado, na primeira etapa, por duas perguntas de única escolha e 15 questões dissertativas de resposta curta, com a intenção de obter dados pessoais para traçar um perfil do público participante como faixa etária, local de trabalho e outros. Apesar dessa etapa solicitar de forma opcional o nome do participante, destacamos que os nomes fornecidos no questionário não serão revelados em momento algum da pesquisa. Números de identificação serão utilizados, garantindo, assim, a preservação da identidade de todo e qualquer participante.

O segundo bloco de questões é formado por 12 questões dissertativas e seis de única escolha, que versam sobre a formação acadêmica do professor em formação voluntário de forma mais aprofundada, para saber o que o motivou a estudar e/ou ensinar língua inglesa e qual a percepção dele(a) sobre esse componente curricular.

O terceiro bloco possui nove questões de única escolha e duas dissertativas e trata da relação do professor e a escola pública, suas crenças quanto ao funcionamento dessa disciplina no currículo escolar e quais são os seus conhecimentos sobre conceitos básicos da BNCC: língua franca, multiletramentos e interculturalidade.

Para concluir o questionário, o quarto bloco de perguntas é composto por seis perguntas de única escolha e 13 dissertativas, intencionando observar como aconteceu ou acontece o contato do participante com a BNCC, relacionando com o ensino de língua inglesa e a concepção de currículo.

Ao serem convidados para participar da pesquisa, os participantes leram e assinaram uma permissão semelhante ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Desse modo, todos os participantes aceitaram voluntariamente participar desta pesquisa, tendo a segurança que a sua privacidade será preservada e que as respostas do questionário serão usadas unicamente para o que tange à produção científica desta pesquisa. Conforme Celani (2005):

[...] é indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo em que deixa clara a liberdade que eles têm de desistir de sua participação a qualquer momento. (p. 110)

Portanto, cientes dos objetivos da pesquisa, os colaboradores voluntários não terão nomes divulgados, como já sinalizado, e poderiam interromper a sua participação a qualquer

momento sem ônus algum. Os pesquisadores estabeleceram uma linha aberta de diálogo para qualquer dúvida ou solicitação através de e-mail e telefone móvel.

### 3.2.4 Análise dos dados: o olhar em construção

Esta seção do texto é destinada a análise dos dados da pesquisa, elaborada a partir do entrecruzamento das bases teóricas, da metodologia aplicada e do instrumento aplicado. Serão apresentados dados preliminares considerando a análise da BNCC e o questionário piloto, aplicado a 18 graduandos do curso de Letras da Universidade Federal da Bahia, que fizeram suas práticas de ensino entre 2017 e 2019. Esse questionário foi formulado utilizando o *Google Forms*, o *link* foi enviado por *e-mail* e foi estabelecido um prazo para a devolução com as respostas do questionário.

Em respeito ao sigilo de identidade dos professores em formação, que participaram da pesquisa gentilmente de forma voluntária, foi utilizada a letra G, que indica graduando, seguida de um número (G1-G18), seguindo a ordem de registro de recebimento das respostas.

As perguntas elaboradas têm base nas acepções trazidas pela BNCC para o ensino de língua inglesa no Ensino Básico, que geraram as seguintes categorias de análise: 1) A compreensão do conceito de língua franca e sua aplicabilidade na práxis; 2) A compreensão do conceito de multiletramentos e suas relações com o ensino de língua inglesa como língua franca; e 3) A interculturalidade como abordagem de ensino.

A BNCC, prescreve para o componente curricular língua inglesa um caráter formativo que, devido a função social e política do inglês passa a considerá-la como franca. Desse modo, muda o foco do ensino como língua estrangeira para língua franca. O que parece ser uma mudança apenas conceitual, na verdade, implica em diferentes abordagens e práticas que envolvem tanto o professor como o estudante para que essa mudança conceitual aconteça.

Não se trata de mudar a variedade de língua ensinada, que orientada pela língua franca, deve contemplar as múltiplas variedades (nativas e não nativas) da língua, mas toda a estratégia, abordagem e planejamento. O professor, além de compreender o caráter franco da língua inglesa, deve vislumbrar as reorientações pedagógicas para aplicá-lo ao ensino, corroborando com Sifakis (2019):

À medida que os professores se conscientizam dos vários problemas e desafios que o ILF emerge para a comunicação e a pedagogia, os professores são estimulados a se envolver em um diálogo reflexivo **tanto** com seu contexto de ensino específico e contexto de ensino amplo **quanto** com suas próprias

crenças e convicções mais profundas sobre linguagem, comunicação e seu próprio papel na sala de aula de ELI. (p. 298. Grifos do original)<sup>9</sup>

Com base no exposto e tendo essa problemática em foco, esta seção, trata da análise de dados iniciais, tendo como instrumento o questionário piloto aplicado entre dezembro de 2019 e maio de 2020, mencionado anteriormente, para observar como os graduandos do curso de Letras estão se apropriando do texto da BNCC para o ensino de língua inglesa.

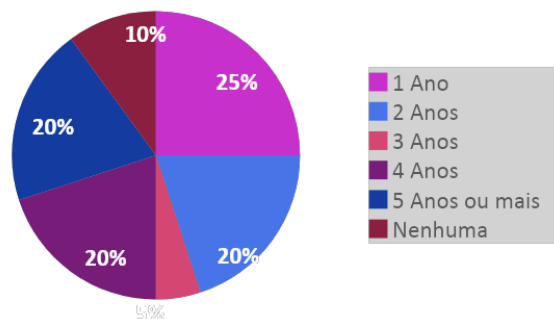
O primeiro bloco do questionário tem o propósito de diagnosticar o público voluntário respondente. É formado por perguntas que coletam dados pessoais e profissionais para que seja traçado um perfil desse público. A informação inicial é que esses teriam concluído ou estariam em processo de conclusão do curso de Letras, sendo que 76,5% já concluíram a licenciatura e 23,5% estão com o curso em andamento. Os já licenciados concluíram suas graduações entre 2017 e 2019, ou seja, os participantes desta etapa tiveram formação docente recente ou em curso. Supõe-se, então, que estiveram em contato com as orientações e aceções atuais para o ensino de língua inglesa. Durante esses anos, encontra-se a trajetória de homologação e implementação da BNCC no Brasil, por isso, acredita-se que os participantes tenham algum contato com o documento citado, seja na graduação ou no ambiente de trabalho. É salutar que as práticas de ensino acontecem na parte final do curso, então os graduandos já teriam cumprido a maioria dos componentes teóricos e que, possivelmente, discutiram o texto da BNCC.

A idade não foi um critério controlado para a análise, assim, os participantes têm idade entre 27 e 69 anos, formando um grupo bastante heterogêneo, sendo que 35,3% têm até 30 anos, 17,6% entre 31 e 40, 29,4% entre 41 e 50, 5,9 % entre 51 e 60 e 11,8% acima de 60.

Quanto à prática docente, 58,8% estavam em exercício docente no Ensino Básico ou no Ensino Superior, no momento que responderam ao questionário, sendo que, destes, 88,2% já tinham experiência em regência de língua inglesa. Do total dos respondentes, a experiência em regência de classe está representada no gráfico abaixo:

---

<sup>9</sup> Cf. do original: *As teachers become aware of the various issues and challenges that ELF raises for communication and pedagogy, teachers are prompted to engage in a reflective dialogue **both** with their specific and broader teaching context **and** with their own deeper beliefs and convictions about language, communication, and their own role in the ELT classroom* (SIFAKIS, 2019, p. 298 - grifos do original).

**Gráfico 1 - Experiência em regência****Experiência em Regência de Classe**

Fonte: a autora.

Embora a metade dos respondentes tenha experiência igual ou menor que três anos e 10% não tenha experiência além dos estágios obrigatórios, pode-se considerar que boa parte dos participantes tiveram experiências que permitiram o contato com a realidade do ensino desse componente curricular, mesmo que tenham sido a curto prazo.

Para esta análise, não serão apresentadas aqui todas as respostas recebidas, por uma questão de fluidez e para que a análise não soe repetitiva, visto que algumas respostas são muito semelhantes e/ou nem todos os voluntários responderam a todas as questões. Por esses motivos, destacaremos as respostas que representam a variedade de pensamento dentre as respostas recebidas para cada questão, apresentando-as conjuntamente ou separadas em pequenos blocos que agrupam as opiniões. Cabe ainda mencionar que as respostas foram transcritas dos questionários sem alteração nos fragmentos, dessa forma, os participantes são responsáveis pelas ideias e adequações dos textos escritos, entre outros. Além disso, a análise das perguntas não segue a ordem de aplicação e nem serão analisadas todas as perguntas, pois algumas perguntas têm o objetivo de coletar dados pessoais, profissionais ou são relacionadas ao conhecimento geral dos participantes.

Assim, a primeira pergunta selecionada para a análise retoma os pontos importantes para a diagnose do grupo, um deles é entender o porquê de eles terem se interessado em lecionar língua inglesa. Para isso, destacamos algumas respostas para a pergunta 18: *Qual a sua motivação para lecionar língua inglesa?*

*G2 - Poder ajudar outras pessoas a aprender algo que sei que será muito importante em suas vidas.*

G12 - *Mostrar que através da língua inglesa é possível melhorar a vida das pessoas.*

G13 - *A possibilidade de apresentação de um novo mundo e de propiciar uma nova proficiência aos meus alunos.*

G15 - *Ajudar pessoas a ter maior facilidade no acesso à informação através da comunicação, seja para fins de estudo, lazer ou realização pessoal. Mostrar também a importância do aprendizado de línguas sem necessidade de "perda" da nossa identidade enquanto brasileiros.*

G18 - *A princípio o gosto por línguas e com o desenvolvimento do curso e as experiências descobri/desenvolvi um amor pela educação e pelo ensino. [...] ao mesmo tempo, me possibilita contribuir para um projeto de país e sociedade menos desigual.*

Percebe-se motivações diferentes e que carregam diferentes formas de entender o papel da língua inglesa no currículo escolar e o papel do professor. G2 e G12 motivaram-se pela importância do inglês na sociedade e/ou seu valor para a profissionalização. Já G13, G15 e G18 motivaram-se pela abrangência do aprendizado de inglês para a formação pessoal, o desenvolvimento de habilidades para a inserção social, sem ter necessariamente vínculo de preparação para o trabalho.

Em continuidade, sobre as crenças dos respondentes em relação ao ensino de inglês, serão analisadas as respostas para pergunta 19: *Qual a importância do inglês no currículo escolar?*, organizadas em pequenos blocos:

G2 - *Extremamente importante tanto para a vida quanto para o mercado de trabalho.*

G12 - *É um diferencial para o futuro profissional.*

G15 - *Maiores possibilidades futuras em carreira profissional.*

De acordo com as respostas acima, percebe-se uma crença da relação entre o ensino de inglês e o mercado de trabalho. O pensamento de que aprender inglês está atrelado a uma ascensão social e/ou profissional. O que nos transporta para a discussão realizada no subcapítulo 1.2. *Conhecendo a BNCC* desta dissertação, sobre um ensino de inglês que tem as políticas linguísticas que priorizam aos interesses econômicos e demanda mercadológica em detrimento das necessidades reais dos estudantes.

G3 - *A língua inglesa abre perspectivas globais.*

G10 - *Permitir que o estudante tenha acesso aos conteúdos disponibilizados em língua estrangeira sobre questões sociais ao redor do mundo e facilitar a comunicação com outros falantes da língua inglesa.*

Nessas respostas, percebe-se a crença direcionada ao uso do inglês no contexto global, que considera a interação entre pessoas que utilizam a língua inglesa.

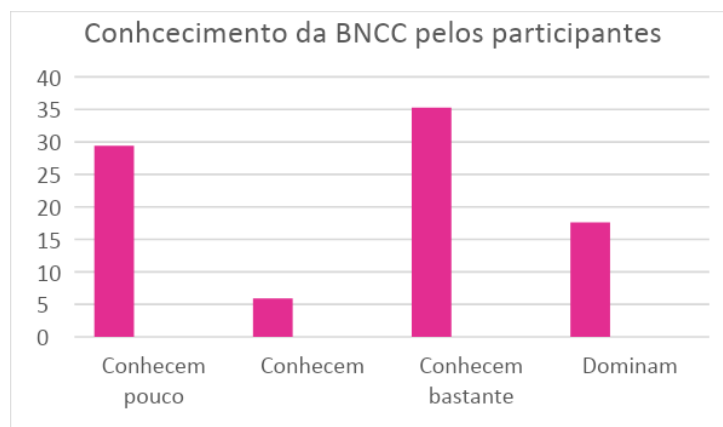
*G17 - Como a língua que está no centro dos debates e da produção de conhecimento no mundo globalizado e tecnológico, que diminui distâncias e ao mesmo tempo não é democratizado, [...] um ensino de língua inglesa que, para além do desenvolvimento de competências linguísticas e habilidades, desenvolva o pensamento crítico, a consciência social, os multiletramentos, letramento crítico, letramento digital, e que proporcione uma ressignificação identitária decolonial no sentido de reconstruir princípios, valores morais, rever preconceitos, modificar atitudes e pensamentos contemplando o respeito à diversidade e a diferença nesse processo educacional.*

*G18 - O ensino do inglês no currículo escolar possui uma grande importância, pois através do ensino de línguas estrangeiras é possível expandir a consciência crítica, tanto das/dos estudantes quanto das/dos professoras/es. [...] Assim, uma formação escolar de qualidade, tendo o ensino de línguas estrangeiras como parte importante do seu processo, contribui para elevação social, aprimoramento do exercício crítico, usos mais reflexivos das línguas, acesso a uma diversidade cultural enorme, dentre muitos outros benefícios.*

Esses graduandos/graduados acima demonstram suas crenças em um sentido mais complexo, que envolve o desenvolvimento de consciência crítica, a importância das tecnologias, a relação da identidade do estudante e a diversidade cultural, entre outras no ensino de língua inglesa. Feito o panorama sobre quem são os participantes e algumas de suas crenças sobre o ensino de inglês, a próxima etapa encarrega-se de saber como eles se apropriam da BNCC.

Em 2015, com ampla divulgação nos meios de comunicação popular, além das consultas públicas e convocação das escolas para a participação em algumas atividades como o dia D, citado anteriormente no item 1.2 do texto corrente, *Conhecendo a BNCC*, esse documento provavelmente já deveria fazer parte das discussões e orientações nas instituições escolares e nas universidades de formação de professores entre o período de estudos dos voluntários.

Sendo assim, o ponto a ser analisado a seguir é o conhecimento do documento da BNCC pelos participantes (pergunta 41) que já atuam como professores ou estão em formação e já tem alguma ou uma considerável experiência na área. Dos participantes, 87,5% dizem conhecer a BNCC, 11,8%, não conhecer, sendo que entre os que dizem conhecer:

**Gráfico 2 - Conhecimento da BNCC**

Fonte: a autora.

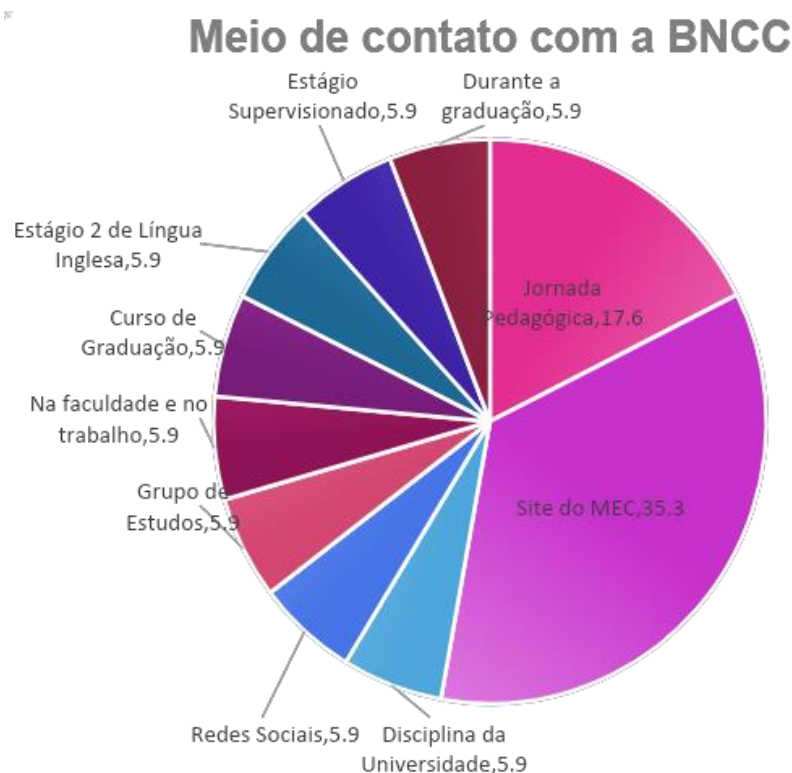
De acordo com o gráfico acima, representado em porcentagem, a maior parte dos respondentes conhecem a BNCC, mesmo que minimamente. Pode-se inferir que, durante a graduação, eles tiveram acesso a informações sobre o documento, através das disciplinas do curso, trabalho ou interesse pessoal de pesquisar a respeito. Embora haja esse conhecimento, na pergunta 47: *Qual o seu conhecimento sobre os documentos: BNCC*, um dado importante foi revelado quando o participante G1 afirma conhecer apenas parte da Base destinada à língua inglesa.

*G1 - Os que tratam sobre o ensino do Inglês.*

Isso significa que esse participante provavelmente tem uma leitura parcial da BNCC, não conhecendo o documento em sua complexidade. O que pode ocorrer com outros participantes também, mas não foi mencionado porque não seria esse o intuito da pergunta. Esse tipo de situação pode ser uma interferência para a leitura crítica da BNCC, pois a leitura isolada da seção de língua inglesa pode direcionar para uma interpretação limitada apenas ao texto que língua inglesa, não interpretando o documento como todo, suas implicações e consequências. Essa resposta do G1 foi a motivação para a adaptação de uma pergunta no questionário final, aplicado aos docentes, que detalha o grau de conhecimento na BNCC para observar a ocorrência desse tipo de atitude entre os professores regentes.

Dentre as variadas opções sobre como eles conheceram a BNCC, na pergunta 43: *Através de qual meio você teve contato com a BNCC?*

Gráfico 3 - Meio de contato com a BNCC



Fonte: a autora.

Destacam-se através do site do MEC com 35,3% e durante a jornada pedagógica com 17,6 %, ficando distribuída entre as disciplinas e opções que incluem a universidade 35,4% e a opção que incluem a graduação e o trabalho 5,9%. Esse dado pode indicar que o professor em formação procura por materiais e informações sobre a Educação que estão em voga durante a sua formação, independente da orientação na graduação. Outra informação importante é que, como uma porcentagem 17,6% diz ter tido contato durante a jornada pedagógica, essa discussão já está presente nas unidades escolares. No que tange ao estudo ou apresentação desse documento no espaço da universidade, mesmo somando todas as opções referentes a ela, a porcentagem de 35,4% é pequena para um curso de formação de professores que terão que lecionar seguindo as instruções da BNCC, mas sem ter se apropriado dela durante a graduação.

Em continuidade ao conhecimento sobre a BNCC, as perguntas 53 e 54 versam sobre a obrigatoriedade do inglês no currículo comum. Pergunta 53: *Conforme expresso na BNCC, o ensino de inglês é obrigatório, sendo essa a única língua compulsoriamente ofertada além do português.* Os participantes deveriam marcar, entre opções gradativas iniciadas em discordo totalmente até concordo totalmente. Assim, 5,9% concordam com o ensino obrigatório apenas do inglês na BNCC, 35,3% concordam bastante, 17,6% concordam totalmente, 23,5% discordam parcialmente. Observa-se que 58,8% dos colaboradores concordam, em diferentes



gradações, com o ensino obrigatório da língua inglesa no Ensino Básico, o que está em consonância com a discussão levantada na Parte I, Capítulo 2, dessa dissertação, na qual constata-se que o inglês é colocado como fundamental para a aprendizagem porque encabeça as tendências mundiais do modelo global de língua franca (MAURANEN, 2018). Outro ponto influenciador é o pensamento imperialista de que o inglês é mais importante do que outras línguas, uma vez que essa obrigatoriedade implica na exclusão de outras línguas.

A pergunta 54: *Quais as suas considerações sobre isso?* Tem o intuito de justificar a resposta fornecida na pergunta objetiva anterior. Assim, foram destacadas as seguintes respostas agrupadas em blocos:

*G3 - Acredito que seja positivo ensinar a língua franca internacional.*

*G4 - Positivo. Difícil viver hoje sem algum conhecimento da língua inglesa. Como trabalhar? se aperfeiçoar academicamente?*

Dentre os que entendem a obrigatoriedade do inglês como língua única além do português como algo positivo, as justificativas são relacionadas à crença da importância dessa língua para o mercado de trabalho e/ou para o seu uso relacionado ao mundo globalizado, como é possível ver nos fragmentos acima. A resposta de G3, ao se referir ao inglês como “a língua franca internacional”, evidencia a crença de que a única língua franca possível nos diversos lugares do mundo seja o inglês. Isso sugere uma interpretação frágil e hegemônica do construto de língua franca, uma vez que esse é um caráter que pode ser aplicado a qualquer língua.

*G1 - Negativo, vivemos cercados de países hispanofalantes, acho que o espanhol é importante para fortalecer essas relações e por isso deveria ser ensinado tbm.*

*G11 - Negativo, pois a cultura de imposição continua através dos séculos. E no ensino de línguas não é diferente.*

*G14 - O inglês é uma língua muito importante considerando nossa realidade atual mas acredito que ignorar a existência de outras línguas seja muito ruim em diversos fatores.*

*G18 - Negativo pois exclui outras línguas.*

Para os que entendem como algo negativo, consideram que o inglês é importante para o currículo, mas argumentam a favor da inclusão de outras línguas.

Ainda sobre os impactos da BNCC para o ensino de inglês, é abordada pelas perguntas 57 e 58. Para a questão 57: *A implementação da BNCC trará mudanças positivas para o ensino de inglês?* Obtivemos os seguintes dados representados em porcentagem:

**Gráfico 4 - BNCC: Mudanças positivas**

Fonte: a autora.

A maioria, mesmo em graus diferentes, acredita que a BNCC trará impactos positivos para o ensino de inglês. Assim, para as expectativas em relação à essas mudanças, obtivemos as respostas para a pergunta 56: *Que mudanças positivas ela traz?*

*G5 - Conscientização sobre a aprendizagem de novas línguas e consequentemente novas culturas.*

*G16 - Uma flexibilidade para tratar de temas atuais, que tragam representatividade e identidade, e que se relacionem com a vida real e o mundo globalizado e a tecnologia.*

Entre as mudanças positivas, destacam-se as respostas de G5 e G16 que relacionam o ensino de línguas à cultura, a possibilidade de trabalhar com temas atuais, com vistas à utilização num contexto globalizado e tecnológico.

*G7 - Acredito que se realmente for implementada com o devido apoio ao professor, trará desenvolvimento da aprendizagem.*

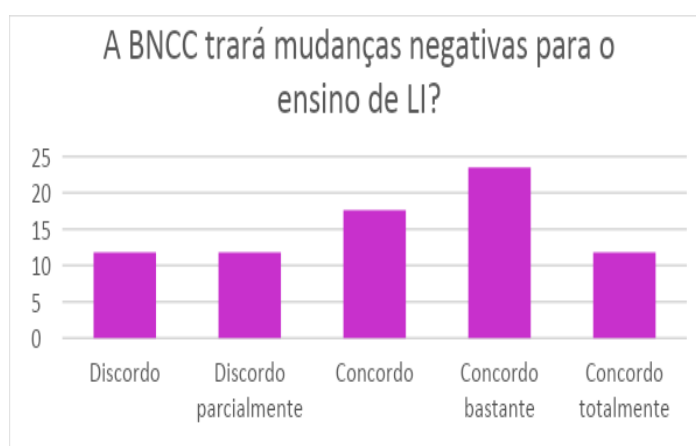
Embora a pergunta seja sobre o documento, alguns participantes, como G7, incluíram o professor como (co)responsável pelo sucesso da implementação. Na resposta acima, o respondente acredita que o professor necessitará de apoio para efetivar a implementação.

*G10 - Sendo sincero acredito que isso até o momento não aconteceu e não acontecerá se não houver uma severa fiscalização dos professores na rede pública. Mas as mudanças seriam na organização do material trabalhado em sala de aula, conteúdo, um melhor planejamento.*

Já o participante G10 acredita que o professor da rede pública precisará ser vigiado para realizá-la. O que remete ao consenso popular de que o professor da escola pública não cumpre efetivamente a sua função e que o professor da rede privada cumpre. Esse comportamento acontece no setor privado por ter mais fiscalização? Isso realmente não nos cabe problematizar aqui, neste momento, mas fica a reflexão sobre o papel do professor e sobre a função dos documentos oficiais para o ensino.

Em consequente, temos o lado oposto, os pontos negativos, explorados pelas questões 57 e 58. Questão 57: *A implementação da BNCC trará mudanças negativas para o ensino de inglês?*

**Gráfico 6 - BNCC: Mudanças negativas**



Fonte: a autora.

Observa-se que, no gráfico acima, representado em porcentagem, apesar da maioria acreditar que a BNCC trará impactos positivos, a maioria também acredita que trará impactos negativos. Assim, na pergunta 58: *Que mudanças negativas ela traz?* Destacam como mudança negativa a dificuldade de adaptação do professor às mudanças e a descrença na implementação da BNCC. O que nos remete novamente ao papel do professor e a função dos documentos. Seria essa dificuldade ou resistência do professor, já citada em várias respostas, a falta de preparação para trabalhar com o novo? Mais uma reflexão sobre um documento que será posto em prática?

Para fechar esse bloco direcionado ao entendimento da BNCC, apresentamos algumas respostas para a pergunta 60: *Na sua opinião, a BNCC valoriza ou desvaloriza o trabalho do professor de língua inglesa? Justifique:*

*G1 - De certa forma, ao tornar o ensino de inglês o único de língua estrangeira, valoriza o profissional da área [...].*

*G5 - Acho que valoriza, principalmente quando diz que o ensino deve ser obrigatório [...].*

*G4 - Espero que valorize.*

*G8 - Valoriza.*

*G13 - Desvaloriza. capaz de produzir até a extinção de novos professores, precarização do trabalho e valor dos atuais.*

A maioria dos que responderam a essa pergunta, 38,9%, sinalizou que valoriza, 5,6% que desvalorizam e 33,3% não souberam opinar. As considerações de G1 e G5 indicam que interpretaram a imposição do componente como uma aparente forma de valorização do professor. Além de incitar ao questionamento da obrigatoriedade como valorização, esses dados indicam que provavelmente foram realizadas leituras parciais do texto da BNCC, que estabelece a compulsoriedade para o Ensino Fundamental, mas não para todo o ciclo do Ensino Médio.

Passando para a próxima temática, que é a língua franca na BNCC, para a pergunta 25: *Qual a sua familiaridade com o termo inglês como língua franca?* obteve-se as seguintes respostas:

**Gráfico 6 - Termo LF**



Fonte: a autora.

De acordo com o Gráfico 6, percebe-se que todos os participantes tiveram algum contato com o termo língua franca, provavelmente no período da licenciatura, demonstrando que o termo deve estar sendo discutido e abordado nas disciplinas do curso.

Para a pergunta mais específica sobre o entendimento de língua franca, pergunta 26: *Conhecendo ou não o termo, o que você entende por língua franca?* destacamos as seguintes respostas:

*G16 - Sem "dono" podendo ser "adaptada" a sua pronúncia conforme as características do lugar de fala.*

*G13 - Uma espécie de acordo comunicacional.*

G7 - *Língua que estabelece a comunicação entre diversos povos e com que diferem no sotaque dos falantes, é a língua utilizada para os estudos, etc. em todo o mundo e que não possui um detentor exclusivo.*

G14 - *Adotar uma língua como uma língua comum entre falantes de línguas diferentes.*

*Pode-se perceber que mesmo tendo algum conhecimento sobre a língua franca, para alguns não está muito bem definida ou simplificada. De certa forma, não se trata de um conceito fácil de ser compreendido e que tem muitos estudos recentes que atualizam o seu conceito inicial como língua de contato.*

G17 - *Uma língua de convergência falada por não nativos dessa língua e que, se pretende, seja falada de forma homogênea por este grupo. Além de ter que ser uma língua com alguma importância no cenário mundial. O termo se coloca em divergência de outro termo chamado World Englishes, com o qual eu me identifico mais.*

G2 - *É uma língua que geralmente usamos com o papel de ser uma língua de contato na falta de uma língua universal. O inglês por ser uma língua falada em muitas partes do mundo pode ter essa função também.*

De acordo com as respostas citadas no parágrafo anterior, percebe-se a influência de outras crenças para o entendimento do termo LF, como por exemplo o relacionamento direto do inglês como língua franca, como a primeira língua escolhida para essa prática.

G15 - *É uma língua que pode ser utilizada como meio de comunicação por um grupo de pessoas com línguas nativas diferentes. No processo de ensino, é usar a língua para que o indivíduo tenha possibilidade de ser compreendido por um nativo da língua referida ou por uma pessoa de uma localidade com referências linguísticas nativas totalmente diferentes (e que fale a língua também).*

G18 - *A utilização de uma língua que não necessariamente é a primeira língua das pessoas falantes para comunicação com pessoas de diferentes lugares ou que são falantes de outras línguas (como primeira língua). Nesse contexto, a língua utilizada para a comunicação entre essas pessoas será a língua em comum, uma forma de diminuir barreiras e possibilitar interações entre diferentes grupos.*

As respostas de G15 e G18 demonstram uma compreensão mais abrangente sobre a LF. Com base nas respostas obtidas, pode-se perceber que há uma base comum interpretada de formas diferentes, ou seja, a formação desse conceito depende muito das oportunidades de leituras e atividades relacionadas à língua franca que o respondente já teve.

A próxima temática é a interculturalidade, explorada pela pergunta 34: *Em sua opinião, o que é interculturalidade e em que sentido ela é importante no ensino de línguas?* Que tem as suas respostas organizadas em blocos:

G7 - *É levar em conta a cultura que envolve a língua de seus falantes, é extremamente importante na compreensão das diversas interações e torna a*

*aprendizagem eficaz. Não se pode aprender apenas gramática e vocabulário, a língua é mais que isso, é cultura que é vivida por seus falantes.*

*G17 - Entender a incompletude de sua cultura, a qual se enriquece com o contato e a troca de saberes, experiências e formas de ver o mundo que culturas diferentes trazem ampliando nossa forma de ver o mundo e desenvolvendo o respeito à diversidade e a diferença no mundo em que vivemos.*

Entre as mais variadas respostas do bloco supracitado, alguns como G7 e G17, apontaram a importância da interculturalidade para que o falante possa entender as diferentes culturas, incluindo a sua própria cultura, além de considerar a relação entre a língua e a cultura.

*G4 - Interferências culturais são importantes porque somam dados e informações gerais e específicas de cada cultura persi.*

*G10 - O estudo sobre outras culturas sempre nos faz aprender coisas novas e palavras novas. [...] Ela pode contribuir bastante para o vocabulário no ensino de línguas, além de conhecer variedades linguísticas de diversos falantes da língua.*

*G15 - É importante você estar minimamente inserido na realidade cultural do outro para que consiga entender melhor a utilização de algumas expressões e uso prático da língua. É a capacidade e atividade de conhecer a cultura do outro.*

*G16 - Como fator de curiosidade, de pertencimento.*

As respostas acima mostram a presença da concepção de estudar a cultura do outro para melhor desenvolvimento de vocabulário e expressões da língua que pertence ao outro. Parecem ainda atreladas à noção de língua estrangeira, na qual muitas vezes a cultura é trabalhada como curiosidade ou exotismo.

*G5 - Pode ser entendida como a relação estabelecida entre culturas diferentes, baseada em respeito e reciprocidade.*

*G11 - A interculturalidade promove experienciar novas formas de respeitar o lugar e cultura do outro no mundo, portanto é importante para o ensino de línguas também, pois desmistifica que cada variedade da língua tem importância sobre a outra. Todas são importantes.*

*G18 - Seria de alguma forma o diálogos entre diferentes culturas sem haver hierarquizações, mas ganhos através de trocas.*

Nessas respostas, percebe-se uma familiaridade maior com o conceito de interculturalidade mais atual, que se baseia no respeito entre as culturas com equidade.

Prevendo essa variedade de respostas, a pergunta a seguir, complementa a anterior, através da qual os exemplos de atividade se correlacionam com a aceção do que é interculturalidade. Pergunta 35: *Dê alguns exemplos, ao menos dois, de como a*

*interculturalidade pode ser trabalhada na aula de língua inglesa na rede pública estadual de ensino.*

*G3 - Apresentar um prato de culinária bem típico, uma música típica, apresentar festas populares, esportes de um país daquela língua.*

*G4 - "E se morássemos nos Estados Unidos" hoje vamos conhecer um pouco da Inglaterra".*

*G7 - A partir de materiais autênticos como jornais, revistas, áudios, vídeos contendo entrevistas, música, discussões sobre política local da língua em aprendizagem, etc.*

*G13 - Os links que podem ser feitos em artes e esportes, por exemplo.*

Esse bloco de respostas, de G3, G4, G7 e G13, revela uma certa fragilidade na noção do que seja a interculturalidade e/ou revelam a continuidade da prática de atividades que já são conhecidas no ensino de línguas estrangeiras tradicional, como por exemplo, atividades com materiais “autênticos” e exibir curiosidades ou características culturais do outro sem relacioná-las com a cultura do aprendiz.

*G8 - Tradições culturais, diversidade étnica e cultural, diversidade de idiomas num mesmo local.*

*G5 - Trazer exemplos reais, como o de Gana, que fala inúmeras línguas e que tem o inglês como língua oficial. (i) Como as culturas minoritárias sobrevivem dentro desse regime que tem o inglês como língua de domínio e (ii) como os fatores sociais, como idade e gênero se manifestam dentro dessa relação de respeito e reciprocidade.*

*G10 - Pode ser estudada através de um pequeno texto sobre a cultura de um país. Este texto pode abordar temas interessantes ou similares ao município onde o aluno vive. Pode ser trabalhado também através de apresentações em grupo sobre cada característica cultural, seja na culinária, religiosa ou cinemática de um determinado país. O professor pode levar informações para que o aluno se familiarize em sala.*

*G11 - Trabalhando músicas onde existem o Black English e o Inglês "Standard" e as variedades de músicas no Inglês Canadense e de outros países falantes de Língua Inglesa, oficialmente. Exemplo, algum país de África.*

*G15 - Com utilização de músicas, vídeos e short vídeos (quando houver disponibilidade de projetor), atividades externas como visitas a museus, videochamadas com pessoas de nacionalidades diferentes...*

*G17 - Trazendo textos literários de autores fora do eixo eurocêntrico e do pensamento hegemônico, como por exemplo o conto nigeriano em inglês "Civil Peace", de Chinua Achebe, ou fazendo uma aula sobre a rotina diária dos alunos comparando com a rotina diária de outras pessoas, estudantes, trabalhadores, falantes nativos e não nativos de língua inglesa em outras partes do mundo em inglês. Ou ainda, trabalhar com literatura afro-americana e explorar a representatividade e a identidade que pode ser depreendida da leitura através das discussões, das opiniões, e da construção de saberes em uma perspectiva de comunidade de aprendizagem para, através*

*da mediação do professor transformador intelectual, construir discursos de poder e aprender a se expressar na língua alvo em sala de aula.*

*G18 - Através do estudo de um conto, por exemplo, analisando e pensando nos pontos de aproximações e distanciamentos com aspectos locais, sem aquela leitura que importa uma realidade melhor ou que traz uma narrativa única de um lugar. Um outro exemplo poderia ser o ensino de formas de se cumprimentar em diferentes lugares do mundo, trazendo aspectos linguísticos, culturais, de gênero, raça...*

Esse segundo bloco agrupa respostas que demonstram uma visão de interculturalidade ou de pedagogia mais crítica que encaminham para atividades mais próximas da realidade, utilizando as tecnologias digitais, a literatura, a música, entre outros. Percebe-se, também, uma preocupação em dar visibilidade às minorias e incluir o falante nativo de variedades não-hegemônicas.

Uma vez que o questionário foi elaborado no início da análise da BNCC, que gerou os critérios de análise para o questionário, o foco inicial era entender como os professores e professoras em formação estão se apropriando da BNCC durante o processo de sua implementação. Por esse motivo, os multiletramentos não tinham sido ainda incluídos como critério naquele momento, mas foram incluídos no questionário a ser aplicado aos professores da rede estadual da cidade de Alagoinhas como previsto no início deste capítulo, que cita os critérios de análise.

Esse estudo piloto se fez relevante, pois revelou que a BNCC está sendo discutida de forma mínima no nível superior. Parte dos colaboradores tiveram acesso a esse documento através do trabalho nas escolas e/ou por iniciativa própria de buscar o conhecimento. Essa situação direciona ao questionamento de como a formação inicial está contemplando o estudo e discussão de documentos oficiais vigentes e obrigatórios, a exemplo da BNCC e LDB, para o Educação Básica, o que inclui o ensino de LI. Além disso, mostrou que a língua franca, os multiletramentos e a interculturalidade também fazem parte das discussões e atividades acadêmicas, mas demonstram sinais de precariedade, uma vez que foram apresentadas uma diversidade abrangente de conceitos e o distanciamento entre o que é entendido teoricamente e como isso pode ser aplicado na prática pedagógica. Observando-se que os participantes dessa etapa possuem formação em andamento ou recente, essa análise servirá também de contraste para as respostas dos professores em exercício na rede pública estadual, para a reflexão sobre a formação continuada. Desse modo, o estudo piloto tornou-se parte integrante do estudo como um todo e não será encerrada neste capítulo, estará presente na apresentação dos resultados e discussão dos dados, assim como na conclusão.



A aplicação do questionário piloto foi importante porque possibilitou perceber as fragilidades do instrumento original para melhorá-lo antes de aplicá-lo ao público-alvo da pesquisa. Algumas das fragilidades percebidas podem ser citadas, a exemplo de: perguntas que não foram bem elaboradas, alternativas semelhantes na mesma pergunta, alternativas que não surtiram o efeito de gradação, entre outras. Com base nessa experiência, as temáticas: língua franca e interculturalidade foram ampliadas e os multiletramentos já foram incluídos na nova versão. Nesse ínterim, pensando no tempo de resposta do questionário e no pouco tempo que o professor tem disponível, algumas questões foram modificadas para serem respondidas de forma mais prática, tornando-as objetivas e outras questões foram excluídas. As perguntas que geraram gráficos também foram reelaboradas para propiciar dados mais compreensíveis e precisos, para tornar o instrumento mais acessível.

Essa etapa de aplicação do questionário piloto foi de suma relevância para fazer uma avaliação das questões elaboradas, se elas estão em consonância com as questões e objetivos da pesquisa e quais os possíveis problemas antes de aplicá-lo ao público-alvo. Além disso, nos deu a possibilidade de visualizar um público provavelmente diferente do que encontraremos na aplicação com os professores atuantes na rede pública, pois sendo estudantes ou recém-formados, o contato com a academia provavelmente é maior e com a docência é menor. O que pode ser usado para pensar em como a formação docente está envolvendo as novas mudanças no ensino de inglês e contrastar com o que já existe na realidade da prática pedagógica da Educação Básica.

O questionário foi elaborado e revisado para a aplicação com os professores voluntários. As respostas serão agrupadas por questão e analisadas, considerando os conhecimentos e crenças dos participantes em relação à BNCC, língua franca, multiletramentos e interculturalidade. Essas respostas serão contrastadas com os embasamentos teóricos discutidos na Parte I desta dissertação, leitura crítica da BNCC e com as respostas da coleta piloto.

Em continuidade, seguem os dados do estudo aplicado aos professores então regentes em língua inglesa na rede estadual da Bahia.

### 3.3 OS OLHARES DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Sendo o estudo que tem como público-alvo os professores de língua inglesa da rede pública estadual da cidade de Alagoinhas a parte principal desta pesquisa, detalharemos, nesta seção, a aplicação do questionário e a análise dos dados com este grupo.

### 3.3.1 Contexto de pesquisa e participantes

A homologação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em sua totalidade, no ano de 2018, configurou uma nova orientação curricular, trazendo modificações importantes em relação ao documento vigente anteriormente, que necessitam de adequação para serem inseridas no processo de ensino/aprendizagem das unidades escolares de todo o país, incluindo a cidade de Alagoinhas no estado da Bahia. Situação que afetou o componente curricular língua inglesa, como parte integrante do currículo comum das instituições escolares, passando por alterações, tanto em relação à oferta, quanto ao caráter atribuído à língua. Devido a esses fatores, os professores precisam se apropriar desse manuscrito para entender e aplicar as orientações nele contidas para a práxis pedagógica. Por isso, esta pesquisa está centrada na observação do impacto para o ensino de língua inglesa da implementação de um documento governamental com força de lei, a BNCC, quanto às crenças dos professores Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio em oito escolas estaduais da cidade de Alagoinhas, através da análise do próprio documento e aplicação de questionário a professores de língua inglesa, seus discursos e reflexões.

Para a realização da geração de dados, acesso aos documentos escolares, a aplicação de questionário com os nove professores voluntários, foi solicitada uma lista de instituições escolares estaduais da cidade de Alagoinhas ao NTE 18 – Alagoinhas, via *e-mail*, para o mapeamento das unidades escolares da sede que contemplem os níveis Fundamental e Médio. No início do ano de 2019, na referida cidade, existiam 14 instituições de ensino da rede estadual, sendo dessas unidades seis exclusivamente de Ensino Médio. Foram selecionadas oito unidades de Ensino Fundamental – Anos Finais e/ou de Ensino Médio do ensino regular e técnico da rede estadual de Alagoinhas, inseridas no Núcleo Territorial de Educação (NTE) 18, tendo como participantes, todos voluntários, nove professores das oito unidades selecionadas, para debruçar os estudos dessa pesquisa. Nessa etapa, será observada a relevância e o conhecimento da BNCC para os professores e dos conhecimentos requeridos para o ensino de inglês como língua franca, imposto a partir da implementação da Base. É salutar que a geração de dados apenas aconteceu após a aprovação por um comitê de ética competente.

### 3.3.2 Perfil dos professores

Os participantes foram nove professores voluntários em atual regência de classe do componente curricular língua inglesa, no Ensino Fundamental – Anos Finais e/ou Ensino Médio em unidades escolares da rede estadual na cidade de Alagoinhas. Para a participação na

pesquisa, era requisito estar em regência, pois a intenção é que a realidade das salas de aula das unidades escolares esteja representada na geração de dados. O interesse é perceber como os professores, que estão em atual exercício do magistério em língua inglesa, entendem a BNCC e como isso influencia nas crenças que eles utilizam para ensinar. Por isso, foram aceitos professores que atuavam no momento da aplicação do questionário como regentes em língua inglesa, independentemente do tempo de regência, do regime de trabalho, da faixa etária ou do ano de formação. Dessa forma, o professor da unidade escolar é parte basilar deste trabalho, pois são eles que transformam as orientações e concepções implícitas nos documentos educacionais em prática através do ensino.

### **3.3.3 Procedimentos de análise dos dados**

Como já citado na seção sobre a investigação piloto, o desenvolvimento deste estudo partiu da análise crítica da BNCC, através da qual foram identificados os conceitos e conhecimentos que esse documento impõe para o ensino do componente curricular língua inglesa. Contou também com a leitura de outras leis e documentos que regulamentam e/ou orientam, concomitantemente com a BNCC, o ensino desse componente.

A análise dos questionários aplicados serve para a investigação da apropriação da BNCC pelo público colaborador e das crenças referentes a esse documento e aos conceitos que este traz para o ensino de inglês. O estudo com o público-alvo, professores de inglês em regência nas escolas públicas da rede estadual da cidade de Alagoinhas, demonstra a relação desses através das suas crenças com a BNCC e os pressupostos que influenciam no ensino de inglês como língua franca.

### **3.3.4 Questionário**

O questionário (Anexo B) cumpre a função de conhecer o público-alvo, que gentilmente e voluntariamente colaborou com este estudo, assim como trata de aspectos relacionados às crenças e conhecimentos dos docentes sobre os documentos que regem a educação e conceitos basilares para o ensino de língua inglesa que são determinados através da implementação da BNCC. Esse instrumento foi elaborado após o estudo piloto, por isso, foi revisado e reelaborado na tentativa de se ter um instrumento mais eficiente, estando também em consonância com os tópicos de pesquisa e a análise da Base Nacional Comum Curricular realizada. O referido instrumento é composto de 69 questões dissertativas, de resposta curta e de única escolha, de modo que, apesar de aparentemente mais extenso que o questionário aplicado no estudo piloto,

na verdade, está mais fluido e prático. A preocupação em ter um instrumento mais prático surgiu do entendimento do momento que os professores estão passando devido à pandemia de COVID-19, o que causou e tem causado muitas instabilidades profissionais e emocionais aos professores. Também devido a esse contexto, o questionário foi aplicado de modo *online* através do *Google Forms*.

O questionário tem seu primeiro bloco iniciado por uma explicação sobre a pesquisa e sobre a colaboração para a geração de dados nesse estudo, além de ter uma pergunta obrigatória sobre a participação voluntária neste estudo, de modo que os respondentes só passariam para a etapa posterior após aceitar os termos da pesquisa. O segundo bloco trata da identificação dos voluntários, seus dados pessoais e profissionais, sendo estruturado em cinco perguntas de única escolha e seis questões dissertativas de resposta curta, com a intenção de traçar um perfil do público participante como faixa etária, tempo de serviço, unidade escolar de trabalho e outros. Nessa etapa, foi solicitado o nome do participante de forma opcional, mas destacamos que os nomes fornecidos às respostas do questionário não serão mencionados em nenhum momento da pesquisa, uma vez que, quando necessário, serão utilizados números de identificação, para garantir o direito à preservação da identidade de todos os participantes. Seguindo o mesmo formato aplicado ao estudo piloto e em respeito ao sigilo de identidade dos professores respondentes, serão utilizadas a letra P, que indica “professor”, e o número em seguida que indica a ordem de recebimento das respostas (P1-P9). O terceiro bloco de questões versa sobre a formação acadêmica do professor regente nas escolas públicas estaduais na cidade de Alagoinhas, para saber o que o motiva a ensinar língua inglesa, qual a percepção dele(a) sobre esse componente curricular e observar a relação do professor e a formação continuada. É formado por dez questões, sendo oito de resposta curta e duas de múltipla escolha. O quarto bloco, possui 20 questões, sendo nove de múltipla escolha e 11 de resposta curta, trata da relação do professor e o ensino em escola pública, suas crenças quanto ao funcionamento da língua inglesa como componente no currículo escolar e quais são os seus conhecimentos acerca dos conceitos básicos impostos pela BNCC: língua franca, multiletramentos e interculturalidade. O quinto e último bloco trata do planejamento e regulamentação para o componente língua inglesa, abordando o conhecimento sobre documentos como a BNCC, PPP, Currículo Bahia, entre outros, no intuito de perceber como os professores concebem o papel desses documentos no ensino de LI e como os professores estão recebendo a implementação da BNCC.

Esses cinco blocos compõem o questionário aplicado aos professores, público-alvo dessa pesquisa de forma virtual. Para a aplicação desse, foi estabelecido uma linha de diálogo com os professores voluntários através de telefone móvel, e-mail e aplicativos como o

*WhatsApp* e o *Facebook*, tendo em vista o distanciamento físico imposto pela pandemia. Os pesquisadores se colocaram disponíveis para explicar qualquer dúvida, receber críticas e sugestões para que essa etapa acontecesse da forma mais confortável e confiável para os respondentes. Por consequência desse contato aberto e cientes dos objetivos da pesquisa, os colaboradores voluntários não terão nomes revelados, como já mencionado, e poderiam, sem ônus algum, interromper a sua participação a qualquer momento.

### **3.3.5 Análise dos dados: a perspectiva do professor**

Esta seção apresenta a análise de dados finais da presente pesquisa, com embasamento na aplicação do questionário a professores de inglês de instituições escolares públicas estaduais da cidade de Alagoinhas, de Ensino Fundamental II e Ensino Médio (regular e técnico). Esse questionário foi formulado utilizando o *Google Forms*, o *link* foi enviado por *e-mail* e redes sociais com o estabelecimento de um prazo para a devolução com as respostas do questionário.

Confirmando o previsto na análise do estudo piloto, o público-alvo tem um perfil com mais tempo de prática pedagógica, o que é positivo por possibilitar a observação das crenças de pessoas que conhecem melhor a realidade, os entraves e os desafios de ensinar língua inglesa nas unidades de Ensino Básico da rede estadual. Embora esse ponto positivo, destaca-se como ponto negativo o menor contato recente com a academia, indicando as limitações de oferta ou dificuldades para a realização da formação continuada pelo professor em regência no Ensino Básico.

As perguntas elaboradas têm base nas considerações sobre o conhecimento e apropriação do texto da BNCC pelos professores e nas acepções trazidas pela BNCC para o ensino de língua inglesa no Ensino Básico, que geraram as seguintes categorias de análise: 1) A compreensão do conceito de língua franca e sua aplicabilidade na práxis; 2) A compreensão do conceito de multiletramentos e suas relações com o ensino de língua inglesa como língua franca; e 3) A compreensão da interculturalidade como abordagem de ensino. Essas três implicações presentes na BNCC para o ensino de língua inglesa no Ensino Básico trazem para a prática pedagógica acepções que ainda estão efervescentes no meio acadêmico ou que, possivelmente, não estão bem difundidas nas unidades de ensino, uma vez que o professor dispõe de pouco tempo e pouco acesso à formação continuada.

Esses novos conceitos que configuram o inglês como língua franca requerem do professor e do aluno abordagens e práticas diferentes para que a proposta da BNCC possa realmente ser posta em prática. Tendo essa problemática em tela, esta seção trata da análise do

questionário, aplicado durante o mês de dezembro de 2020, para observar como os professores da rede pública estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio estão se apropriando do texto da BNCC para o ensino de língua inglesa e como as suas crenças dialogam com essa apropriação.

É importante ressaltar, que diante do quadro de distanciamento social, causado pela pandemia de COVID-19 no Brasil, no mês de dezembro, as escolas estavam funcionando em horário parcial e as aulas estavam acontecendo de forma remota através de atividades elaboradas e orientada pelos professores de forma virtual, em sua maior parte. Isso dificultou o acesso às unidades escolares, assim como aos gestores, mediadores no contato com os professores, e com os próprios professores. Além disso, é salutar pontuar que muitos professores que fazem parte do público-alvo estavam passando por algum problema, como por exemplo: familiares adoentados, excesso de atividades ao desenvolver todas as atividades profissionais em casa, somadas às atividades domésticas e o cuidado com os filhos, problemas psicológicos agravados ou desenvolvidos durante o período de distanciamento social, ou até mesmo, enfrentando a contaminação por COVID-19. Conscientes desse contexto social e histórico complicado, foram recebidas somente nove respostas do questionário dentre as inúmeras solicitações que foram enviadas às unidades escolares da cidade de Alagoinhas. Dentre essas nove respostas, estão representadas oito escolas, de Ensino Fundamental II, Ensino Médio Regular e Ensino Médio Técnico.

Um primeiro dado interessante é que todas as pessoas voluntárias são mulheres, o que ocorreu de forma despretensiosa, pois o gênero não foi um critério adotado como controle por este estudo. A idade também não foi um critério de escolha do público-alvo, por isso, as professoras tinham, durante a coleta, idade entre 35 e 57 anos, sendo 11,1% com 35 anos, 33,3% entre 44 e 49 anos e 55,6% entre 50 e 57 anos, formando um grupo de pessoas adultas, relativamente heterogêneo. Das professoras que atuam em classes de língua inglesa, 33,3% são formadas em Letras Vernáculas e 66,7% são formadas em Letras/Inglês. É importante observarmos que as professoras formadas em Letras Vernáculas não possuem habilitação para trabalhar com outra língua além do português brasileiro, mas, muitas vezes, professores sem a formação requerida assumem o componente língua inglesa para que possam totalizar sua carga horária mínima necessária. Isso acontece porque a rede estadual não garante a esse profissional o direito de trabalhar apenas com os componentes referentes à sua formação, tornando-se involuntariamente um professor que pode trabalhar com qualquer disciplina da área de linguagens. Como exemplo dessa situação, posso citar a minha própria experiência neste ano letivo que, após o término da licença para os estudos de pós-graduação e durante a escrita deste

trabalho, assumi turmas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, mas também de Arte, Redação e Educação Física em turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio para compor a carga horária necessária.

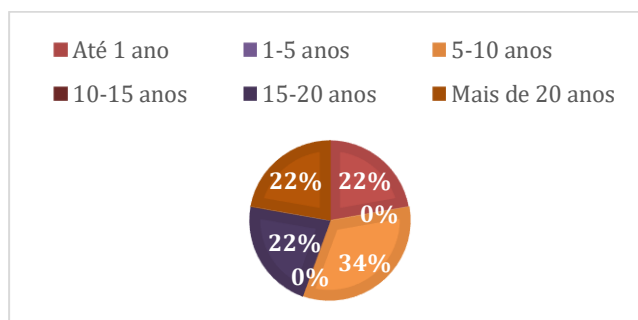
Ainda sobre a formação das participantes, em relação ao ano de conclusão da graduação, 55,6% do grupo de professoras licenciadas em Letras/Inglês teve a sua formação concluída entre os anos de 1995 e 2000 e 22,2% concluída em 2008. Isso significa que esse grupo não estudou, durante sua formação básica, a BNCC, uma vez que essa só começou a ser elaborada em 2015. Se o curso de graduação contemplou o estudo de documentos relacionados à educação, para as formadas depois de 1996, provavelmente foram a LDB e outros documentos orientadores como os PCN e as DCN.

Todas as professoras têm curso de especialização, *lato sensu*, mas apenas uma relacionado ao ensino de língua inglesa. Duas têm o curso de mestrado em Crítica Cultural, realizado na UNEB, campus II, Alagoinhas. Todas são professoras do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, atuantes no Ensino Básico: 55,6% no Ensino Fundamental, 66,7% no Ensino Médio e 11,1% no Ensino Médio Técnico, observando que algumas trabalham em mais de um nível concomitantemente.

Quanto ao tempo de regência no Ensino Básico na rede pública estadual, foi gerado um dado bastante heterogêneo, no qual 22,2% têm entre 5-10 anos de regência, 33,3% entre 10-15 anos, 33,3% entre 15-20 anos e 11,1% mais de 20 anos. Esses dados diferem do público do estudo piloto, no qual metade dos respondentes tinham experiência menor ou igual a três anos. O público nesta etapa do estudo é mais experiente. Assim, pode-se considerar que o público respondente tem, em sua maioria, um tempo relevante de regência na rede pública estadual, sendo professoras com mais tempo de dedicação à prática pedagógica. Todavia, a experiência em lecionar língua inglesa não é a mesma.

A pergunta 8: *Tempo de regência em língua inglesa*, forneceu o gráfico abaixo:

**Gráfico 7 - Tempo de regência em língua inglesa**

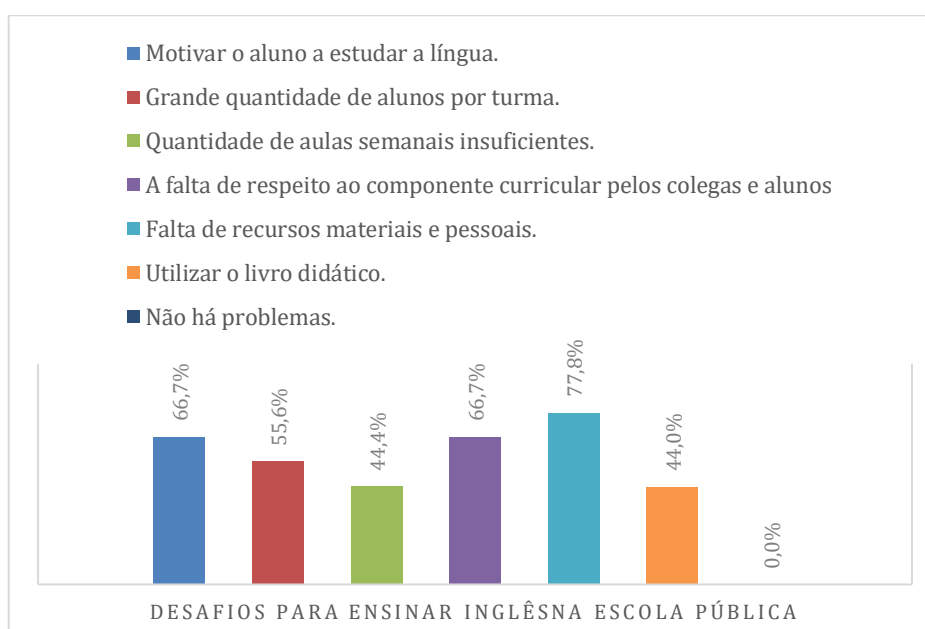


Fonte: a autora.

O fato de 22% das professoras ensinarem língua inglesa por até um ano, uma vez que o menor tempo de exercício docente no Ensino Básico é entre 5-10 anos, pode indicar tanto a necessidade de as professoras de língua portuguesa estarem completando carga horária com o componente língua inglesa, quanto a instabilidade na carga horária do professor de língua inglesa, que nem sempre consegue ter turmas de LI ou ter turmas suficientes de LI para preencher a sua carga horária.

Considerando a experiência profissional das respondentes, cabe apresentar as respostas para a pergunta 39: *O que você considera como os maiores desafios para ensinar inglês na escola pública?*

**Gráfico 8 - Desafios no ensino de LI**



Fonte: a autora.

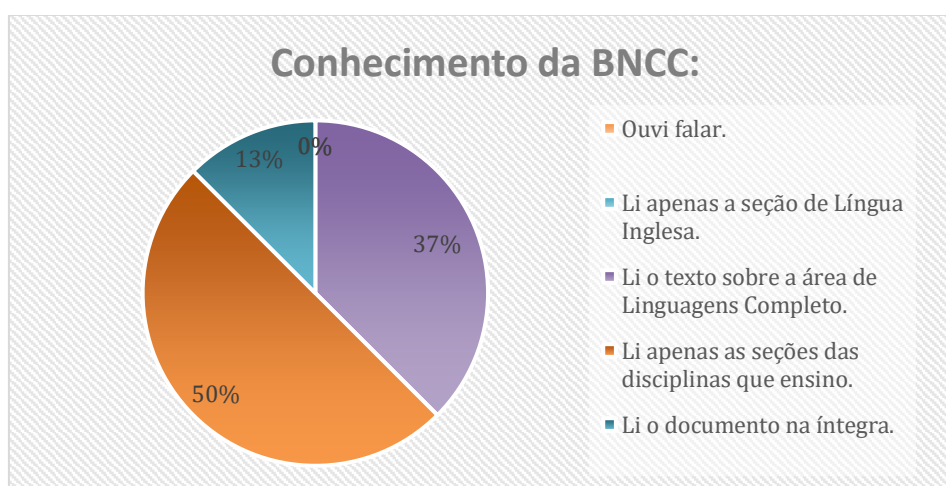
As professoras apontam, como as maiores dificuldades em ensinar língua inglesa na rede pública estadual de ensino, a falta de recursos, como, por exemplo: sala de aula adequada, aparelho de som, projetor de imagem, televisor, computador, ou, até mesmo, recursos básicos como piloto, quadro branco em bom estado de uso, ou recursos pessoais para assessorar no uso das mídias digitais, constituem o maior percentual das dificuldades com 77,8%. Seguida da motivação do aluno com 66,7% e da falta de respeito ao componente curricular pelos colegas e alunos com 66,7%.

Traçado o perfil dos participantes e algumas implicações no ensino de inglês, a próxima etapa versa sobre a apropriação da BNCC. Como já descrito neste estudo, no item 2.2:



*Conhecendo a BNCC*, o referido documento teve a sua redação iniciada em 2015 com ampla divulgação nos veículos populares e na internet. Além disso, é parte obrigatória para a reformulação dos currículos desde o ano de 2018 para o Ensino Fundamental e 2019 para o Ensino Médio. Uma vez que todas as professoras já compunham o quadro de professores efetivos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia desde o ano de início da elaboração da BNCC a resposta para a pergunta 50: *Conhece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?* na qual 100% das professoras afirmam conhecer a BNCC, já era previsto, pois para o planejamento letivo anual de 2019 e 2020 foi necessário consultar a BNCC. Esse dado revela-se mais positivo que no estudo piloto, no qual 11,8% afirmaram não conhecer a BNCC, o que indica que durante o percurso acadêmico esse documento não foi discutido ou estudado por todos os informantes. Em consequente é feito um detalhamento para dimensionar esse conhecimento, iniciado pela pergunta 51: *Grau de conhecimento da BNCC* que demonstra:

**Gráfico 9 - Conhecimento da BNCC**



Fonte: a autora.

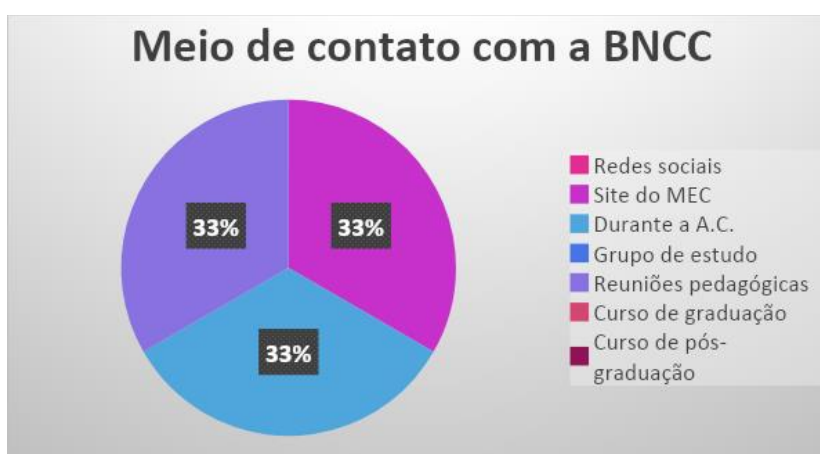
A metade das professoras conhece o texto da BNCC relacionado às disciplinas que lecionam, 13% conhece todo o documento e 37% conhecem a seção da área de linguagens por completo. O que é um dado positivo, pois indica que as informantes têm realizado a leitura da BNCC para utilizá-la nas atividades docentes. Ao mesmo tempo, esse mesmo dado pode ser lido como negativo, pois essa leitura parcial pode gerar uma interpretação parcial da proposta da BNCC, que desconheça outros trechos que discorrem sobre a justificativa para a existência dessa Base, as leis e documentos legais que a amparam, as competências, os fundamentos pedagógicos, entre outros que influenciam no entendimento da complexidade desse documento. O mesmo ocorre com os professores que leram o texto da área de Linguagens por completo, em

uma proporção um pouco menor. O agravante das leituras parciais é que, sem a leitura completa das partes comuns às etapas de ensino e aos componentes curriculares, a leitura crítica pode ficar comprometida, pois a leitura de partes provavelmente não revelará as contradições teóricas e estruturais, por exemplo.

Uma vez que a pergunta correspondente ao Gráfico 9 foi modificada, não podemos compará-la totalmente com as respostas da pilotagem. Embora isso, pode-se observar que do mesmo modo que a resposta de G1 revelou a leitura parcial da BNCC através da leitura exclusiva da seção de Língua Inglesa, as respostas das professoras regentes demonstram que a maioria das docentes estão realizando essa leitura também de forma parcial contemplando apenas a área de atuação ou os componentes que lecionam.

Ao responderem à pergunta 52: *Através de qual meio teve mais contato com a BNCC*, conforme demonstra o gráfico abaixo:

**Gráfico 10 - Meio de contato com a BNCC**



Fonte: a autora.

Percebe-se que a maior parte desse contato, 66%, aconteceu no ambiente escolar em reuniões pedagógicas e Atividades Complementares<sup>10</sup> (doravante AC), o que significa que as escolas estão discutindo a BNCC e/ou utilizando-a para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, como o PPP e planejamentos de ensino. O que justifica, em parte, as respostas da pergunta 51, discutida anteriormente. Por outro lado, a porcentagem relacionada à leitura no

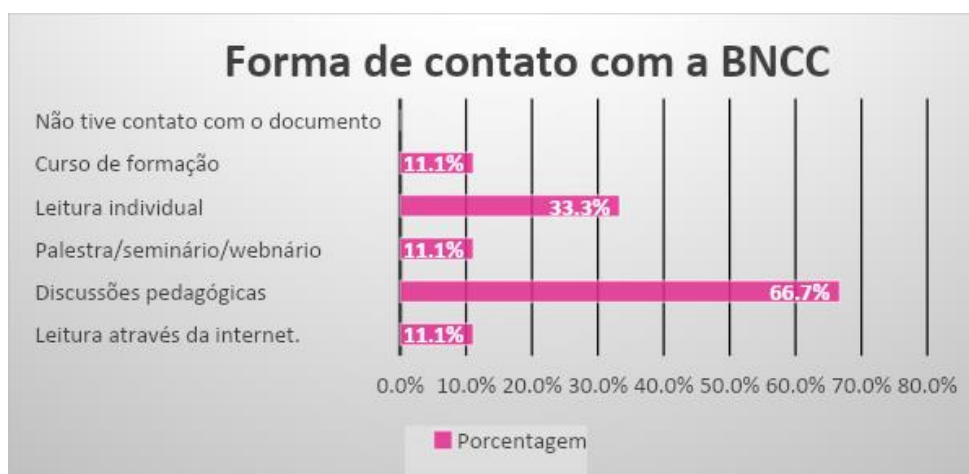
<sup>10</sup> Atividade Complementar (AC): “se constitui como um espaço/tempo inerente ao trabalho pedagógico do professor destinado ao planejamento e a organização de suas atividades a ser realizado de forma individual ou coletivo”. Disponível em: <<https://www.educacao.ba.gov.br/atividadecomplementar>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

site do MEC, 34%, indica que os professores têm buscado informações básicas ou complementares ao que é discutido no ambiente escolar.

Considerando que a BNCC é um documento obrigatório para a Educação Básica e que essas professoras concluíram a graduação antes da homologação desse documento, aquele não foi discutido na formação docente, e a maior parte do contato com a BNCC ocorreu nos momentos de AC ou em reuniões pedagógicas. Esses dados apontam para a importância desses momentos de discussão na escola, que, muitas vezes, são apressados ou reduzidos em função da demanda de trabalho excessiva da carga horária em sala de aula, como o informado na introdução deste trabalho, são: 13 horas/aula dedicadas à sala de aula e 5 horas/aula dedicadas ao planejamento, pesquisa, correção, elaboração e preenchimento de documentos, entre outros. De acordo com esses dados e a importância de mais momentos para a pesquisa, conhecimento e discussão dos documentos que regulam a educação, percebe-se a necessidade da redução do tempo em sala de aula e o aumento desse tempo para as atividades complementares e para o estudo/pesquisa na carga horária do professor. Aliada a isso, os dados indicam também a necessidade da formação continuada, já que a graduação não dá conta de tudo que será vivenciado na prática docente no decorrer dos anos após a conclusão do curso.

Assim, de acordo com o gráfico 11, a seguir, as respostas da pergunta 53: *De que forma aconteceu esse contato com a BNCC?* reforçam a impressão das respostas anteriores, demonstrando que as discussões pedagógicas estão acontecendo na maioria das escolas e a iniciativa pessoal através da leitura individual, a leitura através da internet e a participação em palestra/seminário/webnário representam 55% dessas formas.

**Gráfico 11** - Forma de contato com a BNCC



Fonte: a autora.

Embora os dados representados no gráfico acima sejam considerados positivos, em contraste 11,1% diz ter participado de curso de formação sobre a BNCC, o que não condiz com a proposta de formação continuada prevista pela própria Base, que deveria abranger a todos os professores atuantes no Ensino Básico.

Por isso, a pergunta 59: *Em sua escola, já houve algum momento para pensar ou discutir a implementação da BNCC? Caso sim, quando e que tipo de evento? Qual a duração/média de horas dedicadas ao estudo da Base?* se faz importante e as seguintes respostas destacadas:

- P1 - *Sim. Nas ACs e reuniões.*
- P2 - *Jornada Pedagógica.*
- P6 - *Sim, em ACs e reuniões pedagógicas.*
- P7 - *Sim. ACs.*
- P8 - *Sim. Alguns momentos.*
- P9 - *Em poucos momentos no AC.*

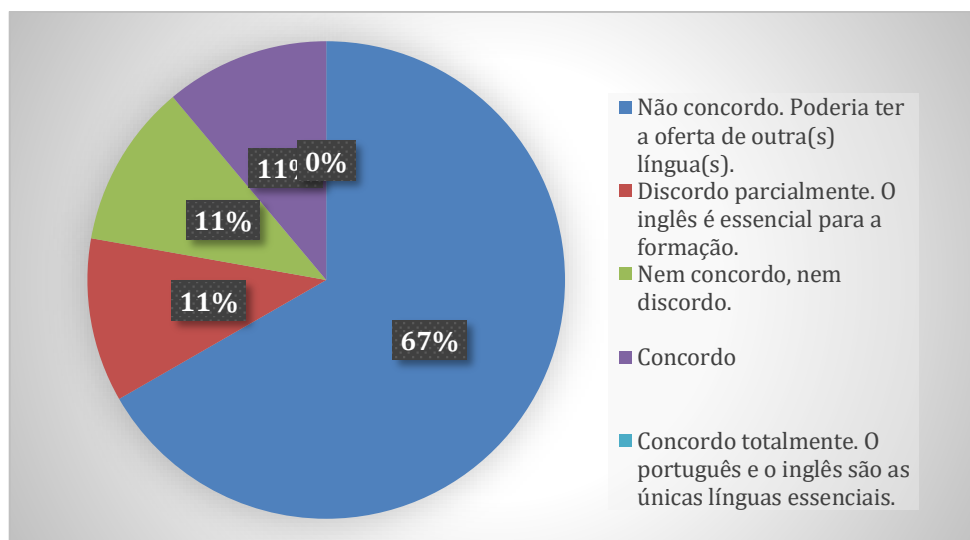
Esses excertos acima demonstram que existe uma movimentação nas instituições para a discussão da BNCC relacionada ao trabalho pedagógico, aparentemente não muito frequente. P5 não respondeu. E, apenas as duas informantes a seguir, citam atividades específicas para o estudo da BNCC.

- P3 - *Sim. Nas AC's, reuniões pedagógicas e elaboração de planos de curso e de aula. O ano de 2019 foi dedicado a esse estudo e implementação.*
- P4 - *Já houve encontro exclusivo para o estudo do documento e horas de AC dedicadas ao estudo e discussão.*

As respostas de P3 e P4 demonstram exemplos em que houve um tempo exclusivo de dedicação ao estudo da BNCC maior que as respostas anteriores a elas, mas não demonstram continuidade dessas ações. Aparentemente os momentos de discussão e estudo do documento foram específicos para a elaboração de planejamentos e/ou teve duração programada.

Em seguimento sobre o conhecimento sobre a BNCC, o próximo ponto trata da obrigatoriedade do inglês através da pergunta 60: *Conforme expresso na BNCC, o ensino de inglês é obrigatório, sendo essa a única língua compulsoriamente ofertada além do português.*

### **Gráfico 12** - Oferta exclusiva do inglês na BNCC



Fonte: a autora.

O gráfico 12 representa a maior porcentagem, 67%, para a alternativa que discorda da exclusividade do inglês, pois poderia ter a oferta de outra(s) língua(s) além dessa no Ensino Básico. Essas informações diferem das fornecidas no questionário piloto, no qual 5,9% discordam totalmente, 23,5% discordam parcialmente, 35,3% concordam bastante e 17,6% concordam totalmente, somando 52,9% entre os que concordam com a oferta exclusiva do inglês no Ensino Básico. Um ponto importante de considerar é a formação dos informantes: enquanto no estudo piloto todos cursam ou concluíram o curso em Língua Inglesa, no grupo de professoras regentes nem todas são formadas em Língua Inglesa, 33,3% são formadas em Letras Vernáculas, o que provavelmente gerou essa diferença entre as respostas dos dois grupos.

A pergunta 61: *Isso é positivo ou negativo? Quais são as suas considerações?* tem o intuito de justificar a alternativa escolhida. Dentre os que acreditam que essa obrigatoriedade é positiva, estão:

*P1 - Positivo. A língua Inglesa está muito presente na nossa vida.  
P5 - Positivo por ser obrigatório, porém creio que poderia ofertar outra opção de língua estrangeira.*

A resposta de P5 pode ser relacionada com as respostas da pergunta 39, que versa sobre as dificuldades no ensino do componente, nas quais foi apontada a falta de respeito ao componente curricular. Alguns professores entendem a obrigatoriedade como positiva, acreditando que isso trará mais credibilidade ao seu ensino, sugerindo uma ideia de valorização do ensino de inglês.

Entre as respostas que entendem como negativo, estão:

P2 - *Negativo... Outras línguas precisam ser conhecidas e ofertadas ao aluno.*  
 P3 - *A hegemonia da língua inglesa é latente. Cabe a nós, professores, favorecer a compreensão e aplicabilidade social do inglês com equilíbrio e criticidade.*

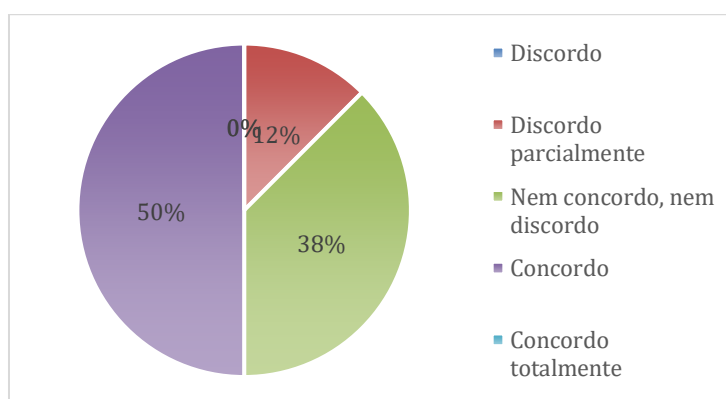
P6 - *Negativo, pois o aluno tem a obrigatoriedade de estudar apenas essa língua.*

P8 - *Negativo. O aluno teria o direito de escolha e os Cursos de Letras habilitariam profissionais em outras línguas.*

Embora apresentadas em porcentagens diferentes, as justificativas para a exclusividade do inglês perpassam pelo mesmo âmbito das apresentadas pelos professores em formação, nas quais eles questionam a exclusão de outras línguas, a exemplo do espanhol, a cultura de imposição da LI e a necessidade da população em aprender outras línguas.

Acerca dos impactos da BNCC para o ensino de língua inglesa, a discussão continua nas perguntas 62 a 65. Pergunta 62: *A implementação da BNCC trará mudanças POSITIVAS no ensino de inglês?* Foram obtidos os seguintes dados:

**Gráfico 13 - Mudanças positivas**



Fonte: a autora.

Segundo o Gráfico 13, metade das informantes acreditam que a BNCC terá influência positiva para o ensino de LI. Desse modo, para entender essa expectativa positiva, destacam-se as seguintes respostas da pergunta 63: *Que mudanças positivas a BNCC traz?*

P3 - *Caráter formativo e normativo, multiletramentos, favorecimento da criticidade, alicerce em eixos correlatos, entre outros.*

P9 - *Ampliação de horizontes de comunicação dos alunos.*

Pode-se perceber que a ideia de um currículo basilar é importante para a organização da proposta curricular da unidade escolar. O discurso da BNCC através do caráter formativo do

ensino de inglês também se faz presente como algo positivo, que pode ser gerador de mudanças, assim como a ideia de ampliar o campo de comunicação dos alunos.

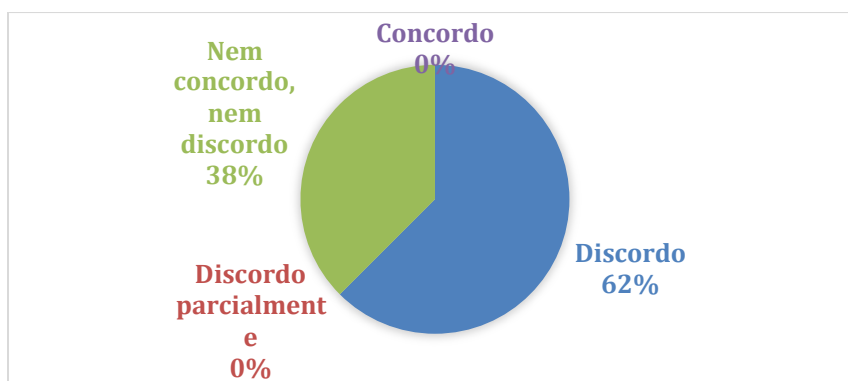
Mesmo assim, uma resposta traz um tom mais ponderado:

*P6 - A BNCC é um direcionamento. O que realmente vai tornar positivo o ensino da LI é o currículo pensado na escola.*

Essa afirmação de P6 sugere um entendimento equivocado, e bastante comum, de que a BNCC é como os outros documentos anteriores a ela, de cunho orientador. A Base é um impresso que regula o Ensino Básico no país, apresentando uma base curricular com competências e habilidades mínimas a serem desenvolvidas por todas as unidades escolares. Dessa forma, não pode ser lido com o mesmo olhar que tiveram para os PCN, por exemplo. Não é um parâmetro ou uma orientação, pois deve ser cumprido, ou seja, o currículo mínimo é obrigatório, com poder e efeito de lei, com indicação de conteúdos relacionados às competências e habilidades.

Por isso, para pensar no lado oposto, damos seguimento às perguntas. Pergunta 64: *A implementação da BNCC trará mudanças NEGATIVAS no ensino de inglês?*

**Gráfico 14 - Mudanças Negativas**



Fonte: a autora.

Pode-se observar no gráfico 14 que a maioria crê que a BNCC não terá impactos negativos. Alguns justificaram sua posição na pergunta 65: *Que mudanças NEGATIVAS a BNCC traz?*

*P3 - Aplicabilidade em sua totalidade. Necessita ser livro de cabeceira, em constante estudo. Na escola pública, pode ser utopia. Além de deixar margem à ambiguidade no que diz respeito a conteúdo.*

A informante P3 considera que a dificuldade em aplicar a BNCC seja um fato negativo para o componente em questão. Além disso, cita que a orientação em relação aos conteúdos não é muito precisa. Um fato verdadeiro é que a implementação da Base é algo complexo, por isso é um documento que deve ser lido com atenção por professores do ensino Básico. O que parece equivocadamente é a ideia de ter margem para a ambiguidade em relação ao conteúdo. O texto da Base deixa explícito os conteúdos considerados básicos para cada série do Ensino Fundamental – Anos Finais, assim essa afirmação não está em consonância com o texto da Base. Na seção de Língua Inglesa na etapa do Ensino Fundamental, existe uma descrição de conteúdos distribuídos por ano de ensino que são bem específicos. No ponto 4.1.4.1. *Língua Inglesa no Ensino Fundamental – Anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades* que se iniciam na página 247 e estendem-se até a página 263 na BNCC (BRASIL, 2018b). Essa descrição não é feita no Ensino Médio, o que suscita a possibilidade desse participante ter lido unicamente a parte do texto destinada a esse ciclo, levando-o a uma visão parcial do documento.

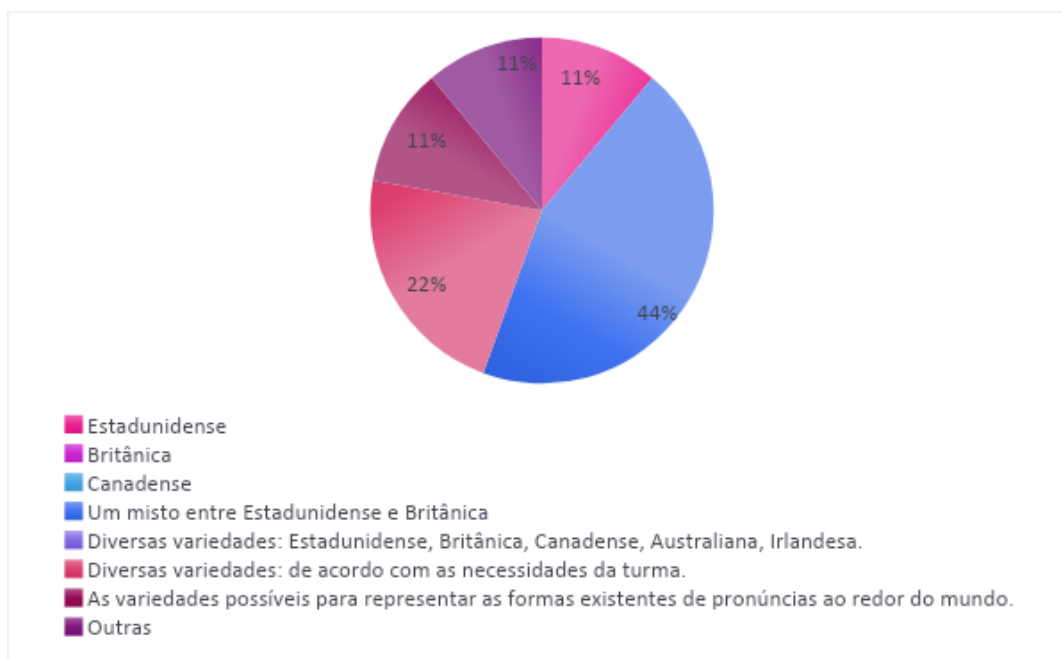
#### P9 - A obrigatoriedade.

Já essa outra informante entende a obrigatoriedade da língua inglesa como algo negativo. Há uma grande crítica sobre a obrigatoriedade da LI como língua única, pois, após a inserção do espanhol através da lei 11.161/2005, havia uma expectativa de que outras línguas pudessem compor o currículo do Ensino Básico.

Para adentrar no conhecimento das acepções trazidas pela BNCC, através das implicações no caráter formativo do ensino de inglês: o caráter franco da língua, os multiletramentos e a interculturalidade, temos como ponto inicial as respostas para a pergunta 21: *Qual a variedade da língua inglesa você ensina?* que gerou o seguinte gráfico:

#### Gráfico 15 - Variedade da língua inglesa ensinada





Fonte: a autora.

Somando as respostas das professoras que trabalham com variedades que contemplem as necessidades da turma e das que trabalham com variedades que representem as formas variadas de pronúncia no mundo obtêm-se 33%, o que é interessante porque indica que alguns professores estão mais críticos em relação à variedade ensinada, ampliando possibilidades para além do imperialismo do norte global. Apesar disso, a influência estadunidense e britânica continua muito fortes nas atitudes dos professores e materiais didáticos, reforçando a influência do imperialismo eurocêntrico e estadunidense no âmbito escolar. Ainda é importante considerar a resposta na alternativa outras, na qual P2 considera que o ensina a variedade do inglês que está inserido no conteúdo do livro didático.

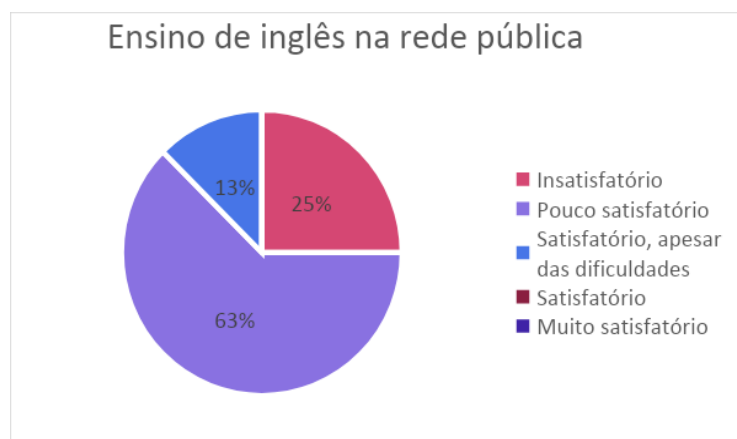
*P2 - O conteúdo do livro didático, oferecido pela rede pública estadual.*

No caso de P2, é importante ressaltar que essa participante está lecionando, mas não é formada em língua inglesa, esse provavelmente é o motivo para acreditar que ensina a(s) variedade(s) que o livro didático apresenta sem conhecê-las. Isso é um fato que ainda é recorrente. A força do livro didático na determinação do planejamento e atividades. Muitos professores ainda estão sob o efeito da obrigação de seguir o livro didático como uma regra, que por si só basta, não deve ser questionado ou complementado por outras variedades, outras atividades ou até mesmo, adaptado para a realidade do aluno.

Essas informações dadas sobre a variedade do inglês apontam situações em que alguns professores já se inclinam para um ensino que contemple diversas variedades, mas também para a de professores, que mesmo após ler a prescrição da língua franca na Base, continuam com uma visão hegemônica e/ou imperialista de língua inglesa. Situações que geram dúvidas sobre como essa leitura da BNCC foi realizada, qual o entendimento de língua franca e de como ocorre o ensino partindo desse caráter da língua. Outra avaliação possível é sobre a aceção de língua franca na Base, que não é apresentada de forma clara e consistente e aparentemente não está sendo bem compreendida.

Para a pergunta 23: *Como você caracteriza o atual ensino de inglês nas escolas públicas da rede estadual?* as porcentagens obtidas foram:

**Gráfico 16** - Ensino de inglês na rede pública



Fonte: a autora.

A maioria julga o ensino de inglês nas escolas públicas como pouco satisfatório, 25% como insatisfatório e 13% consideram satisfatório diante das dificuldades para ensinar esse componente, como levantado na questão 39. Como justificativa a essa questão, as respostas foram:

P1 - *A disciplina é pouco valorizada.*

P5 - *O ensino da língua inglesa no ensino básico ainda é visto como algo menor, sem importância, tanto pela família quanto pela própria escola (gestão, professores, alunos) na maioria dos casos.*

P3 - *É desvalorizado por alunos, professores, e pelo próprio sistema escolar, além de ser restrito ao conteúdo (gramática) descontextualizado, apesar de parâmetros e diretrizes orientarem um outro viés na prática pedagógica. Espero que o cunho normativo da BNCC permita modificar esse panorama atual.*

P6 - *Apesar da importância do ensino da Língua Inglesa para o desenvolvimento do estudante [...] existem professores que se preocupam,*

*apenas, com o ensino fragmentado, desconectado da realidade do aluno, trabalhando com tópicos gramaticais descontextualizados.*

Essas respostas indicaram a desvalorização do componente pela comunidade escolar como um dos motivos para que o ensino desse componente tenha um bom desempenho. P3 complementa com o ensino pautado na estrutura da língua de forma descontextualizada, o que não condiz com as orientações do ensino de inglês nos documentos oficiais.

As respostas a seguir apontam para a motivação do aluno, o ensino descontextualizado da realidade do aluno e a qualificação do professor:

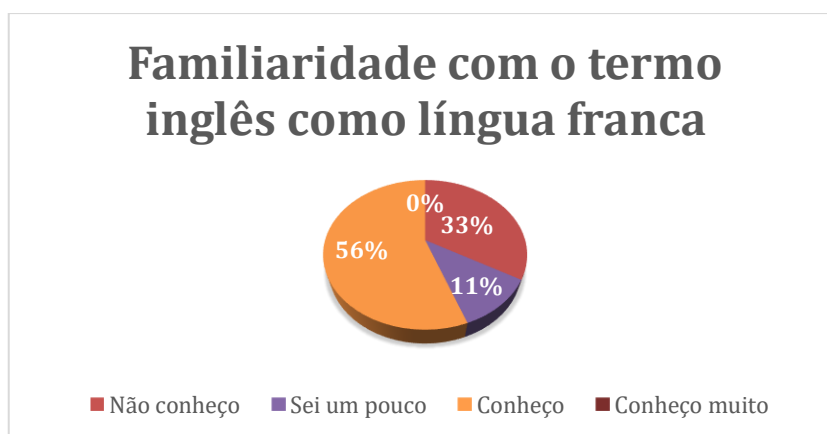
*P2 - Distante da realidade do aluno, professores pouco qualificados na área, muitas vezes, lecionam a disciplina para completar a carga horária.*

*P8 - Talvez pela falta de interesse do aluno, por não ver utilidade prática na aprendizagem do idioma, desvalorização e despreparo dos educadores, utilização de metodologias inadequadas ao contexto, tecnologias obsoletas a formação do aluno.*

*P4 - Uma diversidade de fatores impedem a eficácia do ensino desta língua: motivação dos estudantes, recursos escassos nas unidades de ensino, entre outros.*

A pergunta 25: *Qual a sua familiaridade com o termo inglês como língua franca?* introduz as concepções do caráter formativo, iniciando pela língua franca, cujas respostas geraram o seguinte gráfico:

**Gráfico 17** - Familiaridade com o termo inglês como língua franca



Fonte: a autora.

A maioria diz conhecer o termo, embora uma parcela significativa, 33% afirmam não conhecer e 11% afirmam conhecer um pouco. A pergunta a seguir investiga melhor o grau de

conhecimento quanto ao entendimento do que é a língua franca, na pergunta 26: *Conhecendo ou não o termo, o que você entende por língua franca?*

P2 - *Nada.*

Essa participante revela um desconhecimento total em relação ao termo, considerando-se que ela tem formação em Letras Vernáculas, pode-se questionar o impacto da falta de formação para o ensino desse componente. Outro ponto relevante é de que, se todas as professoras afirmaram ter lido a BNCC e se a leitura da seção de língua inglesa foi realizada, como pode não ter nenhuma impressão sobre a língua franca? Comprova que apesar da discussão sobre língua franca estar ainda em pauta no meio acadêmico, mesmo que de forma limitada, essa discussão aparentemente não está presente no âmbito escolar. Além disso, reforça que a leitura BNCC não serve de suporte teórico para o entendimento de língua franca pois, o texto dedicado à língua franca na seção de Língua Inglesa é aparentemente erguido sobre uma fundamentação teórica inconsistente.

P1 - *A língua falada em diversos países.*

P4 - *A língua adotada para a comunicação nos mais diversos países.*

P5 - *Trata-se de uma segunda língua usada em determinado país, mas que é praticada e compreendida por todos e todas. No caso do inglês, ela é adotada pela maioria dos países para ser usada como língua universal.*

P6 - *É uma língua comum de grupos multilíngue para que todos possam se comunicar.*

Nessas respostas, percebe-se a crença num caráter universal do inglês, que funciona como uma variedade da língua adotada por países e/ou grupos para a comunicação. Nesses casos, a língua franca está assemelhada a uma variedade ou à ideia do inglês como uma língua universal, global.

P8 - *LÍNGUA LIVRE DE AMARRAS GRAMATICAS.*

Já a resposta de P8 traz uma crença de muitos de que ao usar uma língua como língua franca, tudo é aceito e possível, como se não houvesse regras. Essa crença é um mito que desconsidera a inteligibilidade. O foco do uso da língua como franca não é a acurácia gramatical, mas sem inteligibilidade, deixa de cumprir a função da comunicação. Na mesma linha, a BNCC traz conteúdos gramaticais/estruturais para o ensino do inglês como língua

franca, ou seja, não ignora o ensino de regras e estruturas gramaticais. Mais uma vez, a leitura da Base parece ser parcial ou incompleta, propiciando interpretações equivocadas.

*P3 - Entendo que seja a língua mundialmente falada como recurso de comunicação social. A própria BNCC elenca essa terminologia mediante a universalidade da língua inglesa, com ênfase na sua função social e política. Essa roupagem é proveniente da desterritorialização do inglês, que vislumbra o multiletramento como utilização prática contextualizada.*

A resposta P3 demonstra uma influência do que é apresentado no texto da BNCC de uma língua sem fronteiras, para o uso prático contextualizado, mas que se mistura com conceitos de língua mundial e desterritorializada. Talvez seja pelo próprio conflito de acepções que a própria BNCC traz sobre a língua franca.

*P7 - Língua para a comunicação.*

*P9 - É a língua adotada para que um grupo possa se comunicar.*

Essas respostas indicam uma conceituação inicial da língua franca, em que ela é simplesmente considerada uma língua para a comunicação entre pessoas de nacionalidades diferentes, sendo que a questão da nacionalidade não foi citada pelos participantes.

Após essa pergunta conceitual, foi solicitada uma exemplificação na pergunta 27: *Cite exemplos em que a língua franca pode ser usada e trabalhada em sala de aula ou no planejamento didático.*

*P1 - De maneira mais lúdica possível. Com imagens, áudios, vídeos, música, dança.*

*P5 - Conteúdos digitais, textos publicitários, marcas de produtos, letras de canções, guias turísticos, reportagens.*

*P7 - Diálogos práticos.*

Essas três primeiras respostas trazem propostas que se relacionam mais com tornar o ensino mais dinâmico do que com a língua franca em si. É interessante perceber que a crença da língua franca está relacionada com atividades mais dinâmicas, o que parece diferenciá-la da forma em que o inglês como língua estrangeira vinha sendo trabalhado em sala de aula.

*P4 - Propostas de vivências em que o uso da língua se realiza.*

*P6 - Trabalhar um texto com a temática “Language and Identity” para que os alunos percebam que existem outras identidades linguísticas e que eles estão inseridos no processo.*

*P8 - Construir sentidos a partir da prática social.*

P9 - *Diversidades nas produções culturais.*

O grupo de respostas acima já inclui a prática social e a diversidade, sugerindo o entendimento de que a língua franca está relacionada com as práticas sociais e as diversas formas de se expressar.

P3 - *Entendo que a abordagem comunicativa deve ser priorizada como metodologia e que o ambiente de sala de aula seja propício ao uso da língua falada e escrita. Ao menos em 70% de minhas aulas, priorizo a conversação em inglês. Utilizo atividades de “listening” para favorecer o contato com falantes nativos, e muita leitura instrumental, preferencialmente a partir de textos originais e atuais, e de gêneros textuais diversos. A contextualização é a mola mestra.*

A última resposta destacada apresenta um apanhado de propostas pedagógicas, na tentativa de se trabalhar as quatro habilidades, incluindo a conversação que representa uma tarefa complicada para ser aplicada em turmas grandes, como é na maioria das turmas de Ensino Básico na rede estadual. Aborda a contextualização como algo essencial, o que difere do ensino tradicional, sempre relatado entre professores. Todavia, ainda há resquícios de imperialismo linguístico ao tratar da atividade para “o contato com falantes nativos”, que não podem restringir o ensino dessa língua apenas a falantes nascidos em países integrantes do norte global, uma vez que a LI é caracterizada como franca.

A pergunta 28 insere o segundo conceito, a interculturalidade: *Em sua opinião, o que é interculturalidade e em que sentido ela é importante no ensino de línguas?*

P1 - *Mostra as diferenças entre as culturas. É importante, pois tem a ver com comunicação.*

P4 - *O termo remete ao estudo simultâneo da língua e das culturas por ela representadas.*

P7 - *Conhecer culturas.*

P8 - *Novos encontros culturais por meio da língua. É importante para estabelecer uma relação significativa com o idioma que transita em vários mundos.*

Esse bloco de respostas demonstram uma crença muito relacionada com o simples fato de conhecer e relacionar culturas diferentes de lugares que representem a língua estudada. O que remete à perspectiva relacional, na qual a interculturalidade é compreendida basicamente como o contato e intercâmbio entre culturas.

P2 - *Fusão ou convivência entre as culturas... Apreensão de costumes ou hábitos de outros... A importância de se dá, justamente, por promover interação entre povos distintos e evidenciar a riqueza cultural que existe.*

*P5 - Creio que interculturalidade é a relação entre as diferentes culturas, trocas culturais. É importante no ensino de línguas, pois penso que ao conhecer uma nova língua é inevitável que se mergulhe na cultura daquele povo, ao assimilar as características culturais do outro, creio que o aprendizado da língua ganha mais significado, sentido.*

Essas duas respostas, P2 e P5, remetem à ideia de adquirir a cultura do outro, talvez pela crença de que uma cultura seja melhor que outra ou pelo fato de haver uma interação entre as pessoas de diferentes culturas. Acreditando que essa forma de interação dá sentido ao aprendizado da língua.

*P6 - São propostas para uma convivência democrática, sem anular as diversidades, para que haja uma relação entre os diferentes. Desta forma, é de suma importância para o ensino da LI.*

A resposta acima, na medida que reconhece as diversidades e propõe uma convivência democrática e harmoniosa para que essa relação exista, se aproxima do que da perspectiva funcional sobre a interculturalidade, que aparentemente é o mesmo viés da BNCC.

*P3 - Concebo a interculturalidade como uma “intermediação” de culturas. Mas entendo que o Brasil é considerado um país multicultural de origem e que necessita ser descolonizado. Atualmente prefiro a utilização do termo “transculturalidade” por implicar numa coexistência que favorece a compreensão linguística e a diversidade cultural.*

*P9 - Interação entre culturas de forma recíproca.*

Nessas duas respostas, de P3 e P9, percebe-se um entendimento que vai além da perspectiva funcional, quando falam de reciprocidade, descolonização e transculturalidade. São as respostas que mais se aproximam da perspectiva da interculturalidade crítica.

Mais uma vez, após a conceituação, foi solicitada a exemplificação na pergunta 32: *Dê exemplos de como a interculturalidade pode ser trabalhada na aula de língua inglesa na rede pública estadual de Ensino Básico.*

*P1 - Através dos países que falam essa língua e de suas culturas.*

*P2 - Projetos didáticos variados.*

*P7 - Diversos falares dentro da língua.*

*P9 - Através de atividades comunicativas e interativas.*

Novamente, algumas respostas, a exemplo das citadas, são vagas ou não contemplam uma atividade em que está explícito o entendimento da interculturalidade ou de como abordá-la em classe. São atividades que podem trazer uma dinamicidade e/ou garantir um caráter

comunicativo para a aula, ou ainda estão arraigadas a concepção na necessidade de ser exposto ao contato com o falante nativo. O que indica, que o conceito de interculturalidade, assim como o de língua franca, não está tão difundido no ambiente escolar como o proposto para a interpretação da BNCC e sua aplicação na prática docente.

*P8 - Incluir nas aulas de inglês alguns momentos de reflexão e de questionamentos sobre ações e comportamentos que circulam nos vários cenários em que transita o idioma.*

*P6 - Uma das formas, são ao textos com temáticas que abordem temas como cultura, identidade, linguagem e que estejam próximos da realidade do aluno.*

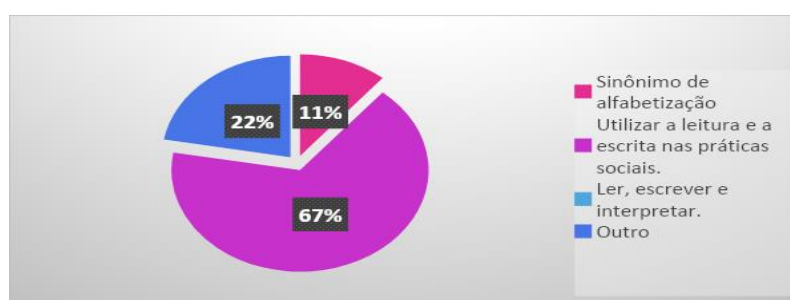
Essas respostas demonstram uma preocupação em trazer a reflexão, a criticidade para o trabalho relacionado à cultura e relacioná-lo com a realidade do aluno. Características importantes para um trabalho na promoção da interculturalidade crítica. Outro ponto é a identidade considerada por P6 como tema importante para o trabalho que tem como base a interculturalidade.

A resposta a seguir relata atividades que trabalham aspectos culturais de uma forma crítica, de forma que possibilita um trabalho intercultural.

*P3 - Já protagonizei alguns projetos com temáticas enfatizando o uso de estrangeirismos/anglicismos. Uma Feira de Cultura voltada para o setor alimentício e uma apresentação teatral envolvendo a importância de aprendizado do inglês no mundo atual. Hoje aplico um projeto no Novo Ensino Médio intitulado “Trajetória da Língua Inglesa no Brasil”, voltado para a metodologia científica, no intuito de formação de alunos pesquisadores. Nesse ínterim, considero imprescindível que o professor mantenha uma postura emancipatória no sentido de favorecer a criticidade dos alunos em relação ao mercado linguístico cultural.*

Em consequente, a terceira implicação, os multiletramentos entram em cena a partir da pergunta 33: *Para você, letramento é?*, cujas respostas geraram o seguinte gráfico:

**Gráfico 18 - Letramento é**



Fonte: a autora.



Para melhor entender as crenças das professoras sobre multiletramentos, se fez pertinente questionar sobre a acepção de letramento, que é um termo relacionado e que interfere no entendimento do que sejam os multiletramentos. Desse modo, a maioria tem conhecimento do conceito de letramento como a utilização da leitura e da escrita relacionadas com as práticas sociais. Embora isso, ainda existem professores que não conseguem dissociá-la da alfabetização. Na alternativa outro, foram obtidas duas seguintes respostas:

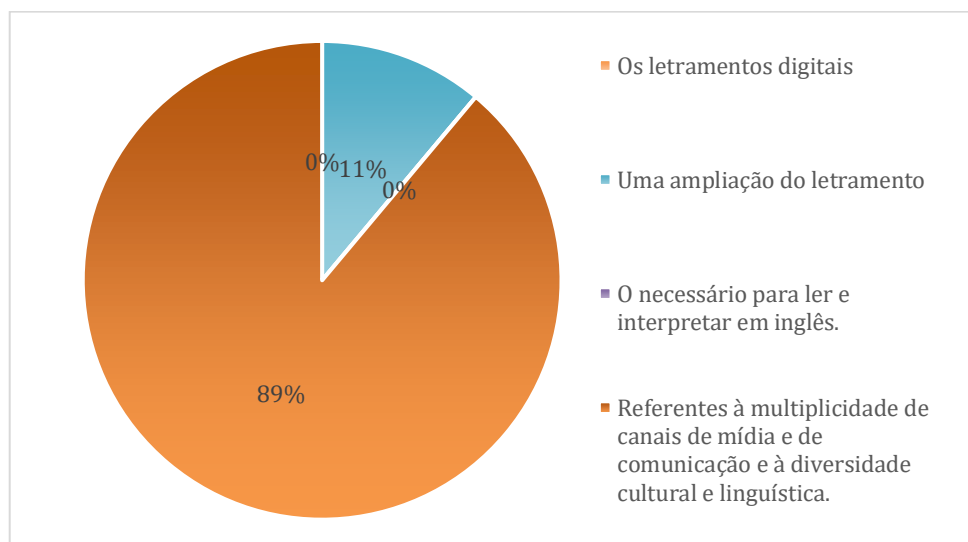
*P3 - No contexto do ensino da língua inglesa, julgo necessário ir além da semântica do termo "letramento" (ler, escrever, interpretar), vislumbrando o aprendizado dessa língua como competência comunicativa promotora da participação social ativa num mundo globalizado, impregnado pela hiperconectividade.*

*P4 - As alternativas 2 e 3 contemplam.*

Essas duas respostas das colaboradoras P3 e P4 demonstram um conhecimento mais amplo sobre o letramento. P3 situa o letramento no ensino de língua inglesa, relacionando-o com a atuação social, o mundo globalizado e a hiperconectividade.

Conceituado o letramento, os multiletramentos são introduzidos pela pergunta 34: *Para você os multiletramentos são?*

**Gráfico 19 - Multiletramentos são**



Fonte: a autora.

De acordo com o gráfico 19, quase todas as professoras (89%) responderam a alternativa que condiz com as definições e discussões mais atuais sobre multiletramentos e, apenas uma (11%), o considerou como uma ampliação do letramento. Provavelmente porque o letramento

seja um tema mais discutido há mais na educação que os anteriores e o trabalho com as mídias digitais e os gêneros textuais, muito utilizados na área de Linguagens tenha favorecido a discussão dos multiletramentos.

Partindo para a relação com a prática, utilizamos a pergunta 34: *Como os multiletramentos podem ser abordados em sala de aula?*

P1 - *Tanto na forma escrita verbal, como também não verbal; através de imagens.*

P4 - *Propostas em que os estudantes estejam expostos às diversas configurações textuais.*

P6 - *Trabalhando a partir da leitura não-verbal, por exemplo, as imagens para que os alunos possam dar opiniões de acordo com sua realidade.*

Nessas três primeiras respostas, os multiletramentos estão relacionados com a leitura imagética e outras formas de leitura, não apenas a verbal. Ou seja, os multiletramentos estão assemelhados ao trabalho com os gêneros textuais e os tipos de linguagens utilizadas em um texto.

P5 - *Através da utilização de ferramentas digitais, língua de sinais (libras), teatro (inclusive o popular), dança, poesia e música e outras práticas culturais que os estudantes já trazem das suas famílias e comunidades.*

P7 - *Através de mídias.*

As respostas de P5 e P7 trazem o uso das mídias digitais, o que permite o entendimento de que os multiletramentos tem uma relação estreita com o letramento digital e/ou é entendido como parte desse universo digital.

P2 - *De diversas formas... Através de leituras e interpretação de textos escritos e orais, de gêneros variados. Produções textuais, Cinema, Teatro, Projetos didáticos...*

P8 - *Como práticas sociais que estão ligadas a leitura e a escrita e que extrapolam o mundo da sala de aula, presente em todos os contextos da vida do indivíduo.*

P9 - *Através da capacidade crítica de modo que os alunos leiam, interpretem e produzam textos.*

P2, P8 e P9 citam o trabalho com os multiletramentos ligados a outros espaços sociais e outras práticas que ultrapassem os limites dos muros da escola. P9 inclui a capacidade do aluno em ler, interpretar e produzir textos de forma crítica.

*P3 - A BNCC preconiza os multiletramentos tendo a diversidade cultural como premissa. Nesse sentido, é importante ampliar o repertório linguístico mesclando contextos: do culto ao popular e ao digital. O estudo de expressões idiomáticas e de "collocations" são exemplos dessa abordagem, bem como o significado de expressões usuais de uso informal da língua em redes sociais.*

A resposta acima de P3 apresenta uma relação entre multiletramentos, diversidade cultural e o uso das mídias digitais. Relaciona-os com o que é determinado pela BNCC, demonstrando uma certa influência do documento em seu conhecimento sobre o tema.

Para concluir a análise dos questionários, após todos os questionamentos e discussões feitas nessa seção, será feita uma reflexão sobre as expectativas do professor em relação à BNCC através das respostas da pergunta 69: *Na sua opinião, a BNCC valoriza ou desvaloriza o trabalho do professor de língua inglesa? Justifique.*

*P1 - Valoriza.*

*P7 - Valoriza.*

*P8 - As experiências de valorização do profissional em educação não são nada animadoras até aqui. Vou acreditar que sim.*

As primeiras respostas apresentadas no parágrafo anterior sugerem a crença de que os documentos oficiais possam trazer a valorização do trabalho do professor de língua inglesa, tão necessário para melhorar o desenvolvimento desse componente curricular nas unidades de Ensino Básico da rede estadual.

*P9 - A partir do momento que a BNCC traz a língua inglesa com exclusividade, com certeza valorizaria o trabalho do professor.*

Essa resposta sinaliza algo muito importante a ser tensionado. O fato de a língua inglesa ter exclusividade em relação a outras línguas além do português não garante a essa um desenvolvimento pleno ou um investimento em materiais que a tornem mais eficiente. Além disso, essa obrigatoriedade é real para todo o ciclo do Ensino Fundamental II, mas não para todo o ciclo do Ensino Médio. Então, essa é uma falsa valorização, que pode afetar o trabalho dos profissionais de língua inglesa tanto quanto os de outras línguas, que tiveram as possibilidades excluídas através da regulamentação da BNCC, sendo que nenhum dos dois profissionais está em uma situação de valorização ou estabilidade.

*P3 - Valoriza. Porém, isoladamente, sem investimento em formação básica e continuada, bem como em material didático e estrutura escolar, o alcance não logrará o êxito esperado.*

P4 - *Traz uma abordagem de valorização, mas só isso não garante a mudança.*

P5 - *Valoriza, porém não garante uma formação de professores para que aprimorem a prática pedagógica, tampouco garante que o olhar da comunidade escolar irá mudar em relação ao ensino da língua inglesa.*

Esse bloco de respostas acima de: P3, P4 e P5, aborda a formação continuada, investimentos e a falta de garantia que algo melhorará no ensino de inglês em função da implementação da BNCC. Ressaltam a importância da formação continuada para o aprimoramento da prática pedagógica. A BNCC discorre sobre a formação continuada, mas não explica como será efetivada, deixando brechas para que essa formação fique a cargo exclusivo do professor.

P2 - *O professor sempre será um mediador imprescindível. Desse modo, são peças-chave para a implementação de mudanças.*

A reflexão acima sobre as expectativas do professor frente a implementação da BNCC encerra a análise dos dados gerados através da aplicação do questionário às professoras que gentilmente o responderam nesse momento delicado para toda a sociedade brasileira.

Essa etapa do estudo, a *Parte II*, apresentou os dados gerados através da aplicação do piloto e do questionário com as professoras regentes na rede pública estadual, atuantes no Ensino Fundamental e Médio, da cidade de Alagoinhas. Foram observadas a apropriação da BNCC e dos conceitos de língua franca, multiletramentos e interculturalidade, tendo como base nos conhecimentos e crenças desses grupos, assim como a leitura da BNCC pelo professor em formação e em regência. As análises de dados apresentadas tiveram como fundamentação as discussões realizadas na *Parte I* dessa dissertação.

Providos dessas informações, a próxima seção trata da apresentação dos resultados e da discussão dos dados, que terá como esteira as categorias de análise da pesquisa, resultantes do entrecruzamento da metodologia aplicada e das bases teóricas.

### **PARTE III**

#### **- AS POSSÍVEIS RELAÇÕES -**

Nesta terceira e última parte desta Dissertação, acontece o entrecruzamento da base bibliográfica construída na Parte I e os dados gerados na Parte II, em uma reflexão sobre os resultados e a proposição de possíveis soluções. É salutar que as inferências e considerações apresentadas representam uma interpretação sobre o manuscrito e a implementação da BNCC, de acordo com o contexto e estudos realizados. Desse modo, não se constitui uma verdade absoluta, ou seja, é uma interpretação e outras interpretações são possíveis e bem-vindas.

Nesta esteira, a etapa conclusiva deste estudo se faz presente. Caminho trilhado de uma pesquisadora que iniciou com o seu simples olhar de professora, da Educação Básica da rede estadual da Bahia, e que continua com esse mesmo olhar simples, mas repleto de novos conhecimentos e leituras que proporcionaram a volta ao mundo acadêmico e a possibilidade de enxergar a realidade pedagógica com novas lentes a partir das vivências e leituras realizadas.

Este trabalho surgiu da inquietação sobre a forma que os documentos oficiais orientadores e obrigatórios, a exemplo da BNCC, são inseridos no ambiente pedagógico. Inquietação que gerou uma gama de conhecimentos sobre o tema e direcionou a outros questionamentos e reflexões. O percurso histórico do ensino de inglês no Brasil foi estudado, de modo a fazer um breve panorama pautado nos documentos oficiais. Em seguida, foi pesquisada uma base teórica pautada em estudos atuais e, em especial, estudos brasileiros e Sul-americanos que dialogam com as perspectivas críticas necessárias ao ensino para o melhor entendimento dos conceitos de língua franca, multiletramentos e interculturalidade. Concluída essa etapa, foi a vez da observação os caminhos que estão trilhando os futuros docentes e os docentes em atuação no Ensino Básico, marcada pela instauração da pandemia, mas que rendeu dados importantes e reveladores sobre a relação da academia e da escola com a implementação da BNCC e as implicações impostas para o ensino de inglês.

Na presente etapa, realizamos a fase final do presente estudo, que não se esgota aqui, pois a discussão sobre documentos oficiais e sua aplicação no ensino de língua inglesa é algo que deve estar sempre em movimento. Por isso, esse estudo pode (e deve) ser revisitado, estendido, servir de base ou estímulo para novas pesquisas e reflexões sobre a inserção de documentos como a BNCC no ensino de língua inglesa no Ensino Básico brasileiro.

## CAPÍTULO 4

### CRUZANDO OLHARES: RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Essa seção se concentra na discussão dos dados gerados, para isso, os dados gerados e a base teórica levantada durante o estudo serão inter-relacionados. As perguntas de pesquisa serão consideradas como guia para essa discussão, que são comparadas com as categorias de análise dos questionários aplicados, geradas através da análise da BNCC. Algumas considerações já feitas nesse estudo serão revisitadas para possibilitar o cruzamento dos dados.

Em vias de conclusão, com base em toda leitura realizada e instrumentos aplicados, serão apresentados a seguir, a discussão dos resultados e dados gerados na Parte II, com base nas categorias de análise que serão discutidas nos subcapítulos: 4.1 Conhecimento e apropriação do texto de LI na BNCC, 4.2 Língua Franca, 4.3 Multiletramentos e 4.4 Interculturalidade.

#### 4.1 CONHECIMENTO E APROPRIAÇÃO DO TEXTO DE LÍNGUA INGLESA NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de cunho obrigatório para a reformulação dos currículos no Ensino Básico das escolas de todo o Brasil desde o ano de 2018 para o Ensino Fundamental e 2019 para o Ensino Médio, conforme já mencionado no capítulo referente ao estudo da Base. A própria BNCC cita a obrigatoriedade em incluí-la:

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo proposto para o plano da ação e de gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BRASIL, 2018b, p. 20)

A BNCC teve uma trajetória de construção iniciada no ano de 2015 que se propunha democrática e culminou na homologação em 2018 de um texto divergente da proposta original. Embora isso, as três versões da BNCC estão disponíveis para consulta no site oficial do MEC, foram publicadas à medida que foram elaboradas, tiveram uma publicidade considerável nos meios de comunicação e nas mídias sociais e, por se tratar de um documento obrigatório, deveria compor as discussões pedagógicas e a formação do professor.

De acordo com o estudo piloto, o conhecimento da BNCC relatado pelos recém graduados e graduandos do curso de Letras da UFBA, demonstrou que todos conhecem o

documento, mesmo que minimamente. Uma resposta em específico, relatou o conhecimento parcial da BNCC, ou seja, o informante só conhecia a parte referente à língua inglesa. Em seguida, quando perguntados sobre o meio de contato através do qual teve acesso à BNCC, o maior percentual contabilizado foi através do site do MEC, com 35,3%, o que indica uma iniciativa pessoal/individual, um somatório de 35,4% para as atividades referentes à universidade e 17,6% para a alternativa que continha a jornada pedagógica. Diante desses dados, observa-se que mesmo com o início das discussões sobre a Base em 2015 e sua homologação total em 2018, a Base ocupa um pequeno espaço no curso de formação de professores durante a aplicação do questionário piloto entre dezembro de 2019 e maio de 2020. Entre os respondentes que já exerciam o magistério, uma pequena porcentagem demonstra essa discussão nas unidades escolares. Ao constatar que a maior porcentagem dos meios de contato com a BNCC aconteceu fora da universidade, demonstra uma fragilidade na formação inicial desses futuros professores.

Desse modo, pode-se considerar que os graduandos e graduados colaboradores do estudo piloto têm um conhecimento inicial, pouco discutido na academia, e os que já exercem a profissão ou os que buscaram o conhecimento por iniciativa própria conhecem um pouco mais. O que direciona ao questionamento da importância de se discutir os documentos oficiais na formação do professor, não apenas por sua obrigatoriedade, mas também para que o professor em formação observe a construção política educacional que envolve o ensino de língua inglesa através de políticas linguísticas. Documentos educacionais oficiais vão além de descrever a prática escolar esperada, mas descrevem, também, os padrões de humanidade e sociedade que um país almeja, bases importantes que que possamos entender e tensionar nossos papéis no sistema como um todo.

Ainda sobre o conhecimento da BNCC, a análise do questionário aplicado ao público-alvo, professores em regência de língua inglesa na rede estadual de ensino da Bahia na cidade de Alagoinhas, todas as professoras relataram conhecer a BNCC. Sendo que 50% conhecem apenas as seções destinadas aos componentes que lecionam e 37% conhecem o texto referente à área de linguagens e apenas 13% conhecem o documento na íntegra. Com base nesses dados e nos dados da pilotagem citados anteriormente, observa-se que a apropriação da BNCC é insuficiente em ambos os casos, visto que esse documento já está em fase de implementação. Já faz parte do currículo do Ensino Básico, mas a discussão na academia é pequena e, aparentemente, nas unidades escolares é pontual e direcionada para a construção dos planos sem muita ou alguma discussão real.

Quando perguntadas sobre o meio de contato com a BNCC há um equilíbrio entre o site do MEC, as reuniões pedagógicas e as Atividades Complementares, demonstrando que o documento está sendo discutido nas unidades escolares e, da mesma forma, existe um esforço individual em conhecer o documento. Embora esses dados pareçam muito positivos, os eventos que aconteceram ou acontecem nas unidades escolares para a discussão sobre a BNCC não são tão frequentes, como as professoras relatam na pergunta 59, estando mais relacionados à jornada pedagógica ou a momentos pontuais nas Atividades Complementares.

O professor em atual regência possui uma leitura muito voltada para as necessidades do planejamento anual, podendo também não estar atento à complexidade deste documento e às políticas educacionais e linguísticas investidas nesse documento de abrangência nacional. Situação semelhante ao que Freire (1978) descreve: “A educação como prática da dominação, [...] o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão” (p. 65).

Em relação à política linguística, observa-se no texto de língua inglesa da BNCC a inserção de uma política linguística tendenciosamente monolíngue, uma vez que insere como língua obrigatória para o Ensino Fundamental e obrigatória em parte para o Ensino Médio apenas o inglês justificando essa escolha pelo caráter franco da língua. Esse é um dos paradoxos da BNCC, a justificativa da língua franca para a utilização de uma única língua, apontados por Santana e Kupske:

Muito embora o texto que trata da língua inglesa em isolamento, talvez não se traduza em um movimento repressor, o fato de sua promulgação suprimir outras possibilidades de inclusões de línguas não nativas, constrói um cenário, no contexto geral da BNCC, de repressão linguística, porque institui o ensino exclusivo da língua inglesa como componente curricular na educação Básica. Trata-se de uma contradição, a ideia de uma língua franca, considerada como língua de contato entre falantes nativos de outras línguas, não deveria ser sustentada por movimentos de hegemonia linguística, modelados por meio da exclusão curricular, documental, de outras línguas (2020, p. 162)

Diante dessa reflexão, os graduandos/recém graduados e professores foram perguntados sobre a oferta exclusiva do inglês na BNCC, uma vez que em sua última versão, homologada em 2018, a seção de Língua Estrangeira foi substituída pela seção de Língua Inglesa. No estudo piloto, a maioria se posicionou a favor da obrigatoriedade do inglês no currículo do Ensino Básico, considerando essa língua como necessária para a relação social, trabalho e aperfeiçoamento acadêmico. Os que se posicionaram contra, citam a imposição do inglês e a importância de abrir possibilidades para outras línguas, em especial o espanhol. No estudo com



os professores regentes, a maioria das professoras, por outro lado, posicionou-se contra essa exclusividade e a favor da oferta de outra(s) língua(s). Alguns entendem a obrigatoriedade como algo positivo por causa da utilidade do inglês no cotidiano ou pelo fato de ser um componente obrigatório no currículo, uma vez que o componente língua inglesa em diversas situações é julgado como menos importante que outros componentes. As respostas que entendem como negativo, citam a possibilidade de o aluno ter direito a escolher a língua que quer estudar e a questão da hegemonia que está vinculada à essa língua.

As respostas em ambos os grupos demonstram que a BNCC não reflete necessariamente o entendimento das pessoas envolvidas na educação sobre a oferta das línguas além da língua portuguesa no Ensino Básico. Nesse mesmo sentido, sinalizam Santana e Kupske (2020) ao dizerem que a exclusividade da língua inglesa na BNCC foi uma decisão

tomada a partir da terceira versão da Base (2018), na qual a seção Línguas Estrangeiras é eliminada; a língua inglesa toma então, o espaço discursivo e curricular, figurando como única língua não nativa obrigatória na Educação Brasileira. Fecha-se, assim, o espaço para o ensino de outras línguas, como as línguas indígenas e/ou fronteiriças pertinentes para diversos estados e contextos, assim como barra-se o avanço do ensino de espanhol pelo país, que estava em pleno desenvolvimento. (p. 154)

Sobre os impactos da BNCC serem positivos ou negativos, o estudo piloto demonstrou que a maioria concorda que terá impactos positivos como o aprendizado de novas culturas, a flexibilidade para o trabalho com temas atuais, considerando as relações com o mundo globalizado e as tecnologias. Por outro lado, a maioria também acredita que a BNCC trará mudanças negativas por não acreditarem nessa implementação e a dificuldade ou resistência do professor em aplicá-la.

O estudo com o grupo de professoras em atual regência demonstrou dados diferentes, mas que se complementam: 50% das professoras informantes acreditam que terá impacto positivo, e citam como positivo alguns pontos elencados pela Base, como, por exemplo: criticidade, caráter formativo e os multiletramentos. Nenhuma professora acredita que a Base terá impactos negativos, mas uma colaboradora cita a dificuldade em aplicar a BNCC pode ser um fator negativo.

Observa-se que os professores em formação acreditam que o professor é um empecilho para a implementação da BNCC, já os professores citam a dificuldade em aplicar o documento, embora ambos considerem a ideia de ter um direcionamento para a construção do currículo como algo importante para os dois grupos estudados. O discurso das professoras demonstra que

a aplicação de um documento no âmbito escolar, tanto na inserção documental quanto na prática pedagógica não depende apenas do professor, mas de todo um contexto que possibilite a sua aplicação, incluindo o conhecimento apropriado do documento. Mas o discurso neoliberal que está presente na sociedade, o que inclui a academia, de que o professor não cumpre efetivamente com o seu papel, torna-se argumento para o professor em formação, que em pouco tempo estará na mesma posição de quem ele acredita ser o problema. Nesse ciclo vicioso de culpar o professor, a estrutura permanece a mesma. Se aos professores em regência não é permitido atuar de forma livre na construção das políticas educacionais e linguísticas, eles continuam sujeitos às políticas que lhes são impostas, que os excluem do processo de criação dessas políticas e, ao mesmo tempo, o culpam pelo insucesso.

As professoras, ao serem perguntadas se a BNCC valoriza ou desvaloriza o professor de inglês, em sua maioria, responderam que valoriza. Outros questionam a necessidade do investimento em formação continuada. A exemplo de uma resposta que acredita na valorização, destacamos a resposta para a pergunta 69, sobre a valorização do professor de língua inglesa pela BNCC:

*P9 - A partir do momento em que a língua inglesa é tratada como exclusividade na BNCC, com certeza valorizará o trabalho do professor.*

Esses dados assemelham-se aos do estudo piloto para a mesma pergunta, nos quais a maioria dos participantes acreditam na valorização e alguns apontam a obrigatoriedade do inglês como o motivo desse reconhecimento. Em contrapartida a esse pensamento, Souza afirma que

*As políticas educacionais brasileiras parecem ter assumido tacitamente a escola como um espaço monolíngue. A discrepância entre a valorização e a presença social de uma língua estrangeira como o inglês na sociedade e a aparente negligência com a habilitação satisfatória de professores de línguas estrangeiras não encontra paralelo em absolutamente nenhuma outra profissão. (SOUZA, 2011, p. 143-144)*

No mesmo sentido da imposição do inglês no currículo como sugestão de uma aparente exaltação do profissional de língua inglesa, é possível observar ao ler atentamente o que o texto da área de linguagens do Ensino Médio afirma: “o componente **Língua Portuguesa** – tal como Matemática – deve ser oferecido nos três anos do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)” (BRASIL, 2018b, p. 485 - grifo do original). Desse modo, os dois componentes curriculares realmente obrigatórios para todo o ciclo do Ensino Médio são Português e Matemática. O

componente língua inglesa é imposto, mas não necessariamente para todo o ciclo. Assim, essa sensação de valorização é propiciada com a obrigatoriedade do inglês para todo o ciclo do Ensino Fundamental, é desfeita ao ser compulsória apenas para o primeiro ano do Ensino Médio. Isso evidencia a necessidade de o professor conhecer de forma mais profunda a BNCC para não romantizar a implementação dessa ou não perceber discursos que ludibriam a situação do estudo de línguas no currículo comum. Assim, a BNCC apresenta-se como um documento regulador, como uma base mínima curricular para o Ensino Básico brasileiro, mas principalmente no texto do Ensino Fundamental – Anos Finais, entrega um currículo já delineado e que deve ser cumprido obrigatoriamente (SANTANA; KUPSKE, 2020).

O fato dos professores em regência e os professores em formação crerem na valorização profissional através da determinação de um componente curricular pode indicar para o nível alarmante de desvalorização e precariedade do trabalho com esse componente curricular no Ensino Básico, assim como demonstra a importância que é dada a um currículo mandatório. É comum professores de LI terem que lecionar outros componentes e/ou se dividirem em mais de uma escola para completar sua carga horária. Do mesmo modo, é recorrente professores da Área de Linguagens sem a devida formação ou de outras áreas ensinarem inglês pelo mesmo motivo, a exemplo das professoras formadas em Letras Vernáculas que participaram deste estudo. Com base nessas situações, é possível entender a ânsia dos profissionais e profissionais em formação de língua inglesa por um pouco de estabilidade e reconhecimento.

## 4.2 LÍNGUA FRANCA

De acordo com a análise da BNCC realizada nesse estudo, observa-se que esse documento traz um conceito de língua franca para o ensino de inglês como uma forma de suprimir a possibilidade de incluir outras línguas, justificado pelo caráter global da LI através das relações fortalecidas pelo uso global do inglês e o uso das mídias sociais. Inscreve o ensino de inglês na Educação Básica num caráter formativo que considera a língua franca, os multiletramentos e a dimensão intercultural como base para esse ensino e exclusão de outras línguas.

O texto da Base afirma que

o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco **da função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de **língua franca**. [...] Nessa perspectiva são acolhidos e legitimados usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. (BRASIL, 2018b, p. 24 - grifos do original)

O que aparentemente dialoga bem na ideia de língua franca, mas o que é visto ao longo da leitura da seção de língua inglesa no Ensino Fundamental e a ausência desta no Ensino Médio é um verdadeiro paradoxo entre a teoria proposta e o currículo apresentado.

O documento da Base não cita referências, nem oferece uma definição consistente de língua franca que possa guiar os estudos para que o professor entenda melhor sobre o caráter franco da língua e o aplique na construção do PPP e planos pedagógicos, por exemplo. Além disso, por vários momentos no texto é como se tratasse do inglês como língua global ou do World Englishes, ao invés do ILF, o que agrava essa inconsistência epistemológica.

Sem contar com uma definição específica na BNCC, este estudo assume uma definição ampla de língua franca, citada anteriormente, fundamentada em Mauranen (2018) para o início da discussão. Para relatar brevemente a característica imperialista da LI, recorreremos à obra de Schmitz (2014) na qual o autor faz considerações sobre o círculo de Kachru (1985) e a Conferência de Dartmouth, influenciadores do ensino imperialista de inglês no mundo e no Brasil. Nessa mesma obra, sinaliza para a possibilidade de um ensino descentrado de imperialismos linguísticos e que utilize uma pedagogia mais crítica. À medida que a discussão avança, pesquisadores brasileiros são tomados como referência, a exemplo de Duboc, Gimenez e Siqueira, contextualizados por Duboc (2019) como integrantes do ILF feito no Brasil. Estudos esses que dialogam com a realidade brasileira e que não estão necessariamente vinculados ao pensamento do norte global.

Ao analisar as respostas do questionário no estudo piloto, todos os participantes afirmam conhecer o termo língua franca, sendo que a maioria diz conhecer bem ou muito bem e 17,7% dizem conhecer pouco ou de forma suficiente. Isso demonstra que, apesar dos inúmeros trabalhos sobre a língua franca vindos da academia, o conceito de língua franca ainda não é algo que configura uma discussão na formação do professor. Possivelmente, graduandos concluirão seu curso sem ter noção suficiente para interpretar e discutir as demandas da língua franca no trabalho pedagógico ou em documentos como a BNCC, em função de um conhecimento superficial e/ou simplificado dessa acepção.

É salutar mencionar que neste estudo, a discussão e reflexão sobre língua franca está no nível conceitual, para que possa ser relacionada com as crenças dos professores e como isso pode ser refletido na prática pedagógica. Algumas respostas serão mencionadas para que a noção seja problematizada, como por exemplo, a resposta de G4 para a pergunta 26:

*G4 - Adotar uma língua como uma língua comum entre falantes de línguas diferentes.*

Essa resposta configura o conhecimento de língua franca como língua de contato, um conceito amplo, que não está atento ao reconhecimento do caráter de prática social e negociação de sentidos, desconsiderando as múltiplas possibilidades de comunicação.

*G17 - Uma língua de convergência falada por não nativos dessa língua e que, se pretende, seja falada de forma homogênea por este grupo. Além de ter que ser uma língua com alguma importância no cenário mundial. [...]*

*G15 - É uma língua que pode ser utilizada como meio de comunicação por um grupo de pessoas com línguas nativas diferentes. No processo de ensino, é usar a língua para que o indivíduo tenha possibilidade de ser compreendido por um nativo da língua referida ou por uma pessoa de uma localidade com referências linguísticas nativas totalmente diferentes (e que fale a língua também).*

As duas respostas acima exemplificam que as crenças do ILF como variedade homogênea e a necessidade de ter um falante nativo para validar o ato comunicativo ainda estão presentes no universo acadêmico.

*G18 - A utilização de uma língua que não necessariamente é a primeira língua das pessoas falantes para comunicação com pessoas de diferentes lugares ou que são falantes de outras línguas (como primeira língua). Nesse contexto, a língua utilizada para a comunicação entre essas pessoas será a língua em comum, uma forma de diminuir barreiras e possibilitar interações entre diferentes grupos.*

A definição de G18 é a que mais se aproxima dos estudos mais atuais de língua franca, que consideram a participação de grupos multilíngues e multiculturais e focam na inteligibilidade.

Já no universo dos professores do Ensino Básico, 33% das professoras afirmam não conhecer o termo, 11% conhecem um pouco e 56% conhecem e 0% conhecem muito. Esses dados demonstram que o conhecimento sobre língua franca não chegou para todos que trabalham na Educação Básica, mesmo após a leitura da BNCC e a inserção da língua inglesa como língua franca no currículo. Dentre as respostas sobre o que as professoras entendem por língua franca, houve um misto de respostas que consideram a língua franca como variedade ou segunda língua, relacionando-a ao caráter universal do inglês.

Duboc e Siqueira reforçam que o

[...] inglês como língua franca é uma função da língua inglesa, não se trata de uma variedade, questiona e desafia os padrões construídos pela ideia do falante nativo, legitima a variação da língua, pertence a todos que a utilizam nas situações de comunicação cotidianas, não se relaciona apenas a uma cultura nacional e abrange tanto o usuário nativo como o não nativo, independentemente do nível de conhecimento destes. (2020, p. 310 - tradução nossa)<sup>11</sup>

O fato de língua franca não estar relacionada a apenas uma cultura nacional, como citado acima, leva muitas pessoas a crerem que é um terreno livre para não seguir padrões ou regra alguma. Essa ideia é reforçada no discurso da BNCC, embora contraditoriamente apresente uma base curricular centrada em conteúdos que incluem as estruturas gramaticais. Assim, percebemos a influência desses discursos em crenças que podem ser exemplificadas pela resposta de P8, transcrita abaixo:

P8 - *LÍNGUA LIVRE DE AMARRAS GRAMATICAIS.*

Essa crença de que o ILF é livre de estrutura e normas gramaticais, que se pode considerar superada no âmbito das pesquisas sobre língua franca, emerge nas respostas das professoras. Parece que a ideia de uma língua desterritorializada, sem fronteiras, que não pertence a uma nação em específico é associada à falta de organização linguística, em que toda forma de expressão configura um entendimento entre os falantes. O que não configura uma verdade. Estudos mais atuais sobre ILF focam no papel da inteligibilidade para que essa prática possa realmente acontecer. Em uma direção aparentemente semelhante, obtivemos a resposta de P3 abaixo, pessoas creem que o inglês como língua franca configura uma língua mundial:

P3 - *Entendo que seja a língua mundialmente falada como recurso de comunicação social. A própria BNCC elenca essa terminologia mediante a universalidade da língua inglesa, com ênfase na sua função social e política. Essa roupagem é proveniente da desterritorialização do inglês, que vislumbra o multiletramento como utilização prática contextualizada.*

No excerto acima percebe-se a influência do discurso da BNCC na formação da concepção sobre língua franca. Uma interpretação coerente com o texto de língua inglesa na

---

<sup>11</sup> Cf. do original: [...] ELF is a function of the English language, not a variety, ELF questions and challenges NS hegemonic norms, it legitimizes variation, it belongs to all those who use it in daily interactions, it is not inextricably linked to a national culture, it encompasses both native and non-native users from the most diverse linguistic backgrounds.

BNCC, mas que parece ter a BNCC como fonte única e desconhece outras fontes de conhecimento sobre LF, em especial o ILF feito no Brasil.

Diante de todas as respostas apresentadas nos instrumentos e a discussão levantada nesta seção, considera-se importante que o professor conheça o texto de língua inglesa da Base Nacional Curricular Comum, mas que busque outras fontes de estudos sobre o tema, para que não fique aprisionado no discurso governamental e possa refletir sobre a atribuição do caráter franco à língua inglesa, assim como pense em estratégias para a prática pedagógica com base nesse caráter. Algumas concepções, como simplesmente de ser uma de língua de contato, pode se configurar num problema para o planejamento didático.

Mais uma vez evidencia-se a necessidade do investimento na melhoria da formação e na formação continuada, para que graduandos e professores possam ter acesso às concepções atuais de língua franca e fazerem a relação entre a prática pedagógica e a aplicação da BNCC em seus planejamentos. Entenda-se formação como um momento de conhecimento, reflexão, criticidade e ação, não cursos de treinamento voltados para a execução de tarefas pontuais, que não promovem a criticidade, a discussão e o pensamento livre. Corroborando com Gimenez (2011), que advoga por uma dimensão educacional humanista, somada à dimensão crítica como um dos objetivos fundamentais para a formação do professor de língua inglesa.

Importante ainda ressaltar que o ensino de inglês como língua franca pode obter um melhor resultado se aliado a práticas pedagógicas críticas, que consideram o contexto do educando e as possibilidades reais de aprendizagem, a exemplo da pedagogia crítica de Paulo Freire e a pedagogia das possibilidades. Para isso, é necessário que essas pedagogias sejam contempladas na formação inicial ou complementar do professor.

#### 4.3 MULTILETRAMENTOS

Os multiletramentos estão inseridos na BNCC como uma ampliação dos letramentos, em função do seu papel nas práticas sociais através das mídias digitais. Assim, é indicada pela Base como a segunda implicação para o ensino de inglês inscrito num caráter formativo. Conforme foi discutido no tópico 4.3. *Multiletramentos*, a conceituação de multiletramentos pela BNCC está estreitamente relacionada à noção de letramento digital, exaltando o uso que é feito da língua inglesa nos meios e mídias digitais. Inclusive correlaciona esses usos ao caráter desterritorializado que é sugerido através do uso do inglês como língua franca. É salutar considerar o contexto tecnológico que o uso do inglês pode estar inserido, mas os multiletramentos não se resumem a isso, por isso, os estudos de Street (2014), Soares (2004),

de Kleiman (1995) e do New London Group (1996) foram abordados como fundamentação teórica para essa discussão.

No estudo piloto, essa implicação não tinha sido vislumbrada como uma categoria de análise, pois a geração de dados foi feita à medida que a pesquisa foi desenvolvida. Após ser entendida como algo importante a ser abordado, foi incluída na pesquisa e perguntas sobre o tema foram acrescentadas no questionário aplicado às professoras. Dessa maneira, nesse momento da discussão apenas o segundo questionário será mencionado.

No estudo com as professoras, questionar sobre o conceito de letramento foi considerado um ponto interessante antes de perguntar sobre os multiletramentos. De forma surpreendente, alguns professores ainda fundem os termos letramento e alfabetização, como se fossem o mesmo. Segundo Soares (2004), esses processos acontecem de forma simultânea, mas são diferentes. A alfabetização correlaciona-se com o aprendizado da leitura e da escrita, já o letramento refere-se ao uso destas e de outras habilidades na prática social. Ambos são conceitos bastante discutidos no âmbito pedagógico, mas talvez, pelo fato da escola priorizar o uso da leitura e da escrita em detrimento da oralidade e da audição, essa associação ainda seja possível. Situação surpreendente, pois na Parte I, quando tratamos e argumentamos sobre a diferenciação de letramento alfabetização, fundamentados na obra de Soares (2004), acreditamos estar resolvida. Para comprovar essa priorização ainda nos tempos atuais, segue um trecho da BNCC do Ensino Médio:

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. (BRASIL, 2018b, p. 487)

A maioria das professoras relacionam o letramento para além de saber ler e escrever, mas também à interpretação e a utilização nas práticas sociais. É positivo observar que a maioria concebe o letramento como algo mais complexo que a alfabetização, uma vez que o letramento é o ponto de partida para entender os multiletramentos na BNCC.

Sobre os multiletramentos, quase todas relacionaram à multiplicidade de canais de mídia e comunicação e à diversidade cultural e linguística. As professoras não relacionam os multiletramentos unicamente com as tecnologias digitais, como é enfatizado pela BNCC. A inter-relação entre os multiletramentos e o mundo digital é importante, mas não é a única. Por isso, permite dois questionamentos: 1. Como trabalhar os multiletramentos relacionados ao



mundo digital na escola pública e 2. Atrelar os multiletramentos intensamente ao uso da língua nas mídias digitais revela a visão de língua na política linguística implícita na BNCC.

Se o foco nos multiletramentos for entendido apenas como o uso que é feito do inglês nas mídias digitais, isso se configurará em mais um obstáculo para o trabalho pedagógico, pois a estrutura disponível nas escolas geralmente é formada por uma sala de informática para todas as turmas, sem monitor/instrutor de informática, com redes de acesso à internet insuficiente para suportar todos os computadores conectados simultaneamente e formada por computadores de configuração obsoleta. Uma alternativa seria o uso do próprio material eletrônico dos estudantes, mas muitos não dispõem destes aparelhos e/ou não têm acesso próprio à internet. Talvez por conhecerem essa realidade, as professoras concebem os multiletramentos para além do universo digital/virtual.

É conhecido por muitos, principalmente por quem atua nas escolas públicas estaduais baianas, como as de Alagoinhas, por exemplo, que a estrutura das unidades escolares e a carga exaustiva de trabalho não propiciam um trabalho eficiente como deveriam. Desse modo, o caso dos multiletramentos trazidos pela Base, aqui entendidos como letramento digital, se configura mais como um desafio para o professor que conta com nenhuma ou quase nenhuma estrutura digital disponível para o trabalho pedagógico. Se faz necessária e urgente a atualização da estrutura de informática disponível nas unidades escolares como computadores, projetores, técnicos na área de informática/tecnologias e outros, assim como é fundamental equipar o professor com aparelhos que realmente possam ser utilizados para as atividades pedagógicas.

O segundo questionamento versa sobre a política linguística implícita na BNCC. Segundo Oliveira (2016), a língua como recurso é uma estratégia política, diplomática, com desdobramentos econômicos. Essa visão é orientada “em especial na relação com a internacionalização dos mercados, dos fluxos de pessoas nas migrações internacionais, dos fluxos da informação e do conhecimento na Internet, em forma digital” (OLIVEIRA, 2016, p. 396). Por isso, ao concatenar de forma intensa os multiletramentos através dos recursos digitais, a BNCC sugere que a língua inglesa está sendo tomada como recurso para o acesso e a comunicação de forma virtual. Essa visão não se associa bem com o multiletramentos proposto pelo New London Group (1996), com os estudos do ILF feito no Brasil e nem com a ideia de ILF proposta deste presente estudo, de um fenômeno comunicativo que possibilita a utilização de variedades de língua inglesa, para além das hegemônicas, valorizando os usos locais e as variedades que possibilitem uma maior aproximação/identificação com o estudante. E, ao que parece, não atende também à visão do professor que, ao relacionar com as atividades didáticas, as relações foram exemplificadas através do trabalho com os gêneros textuais, as diferentes

formas de linguagens e as mídias digitais. O mundo digital compõe os multiletramentos, mas não é o único meio para o desenvolvimento deste.

Embora essa implicação tenha tido resultados relativamente mais positivos que as outras duas, ainda é importante advogar a favor da discussão sobre essa acepção na formação e formação continuada, pois a atualização de ideias e adaptação para o ensino sempre estão em processo de mudança, de acordo com o contexto, meios e novas formas de interação. Em adição, pensar multiletramentos na atualidade do Ensino Básico na rede estadual de ensino demanda a interligação com práticas pedagógicas críticas, que consideram a realidade do estudante e as possibilidades de meios e ambientes reais de interação.

#### 4.4 INTERCULTURALIDADE

A interculturalidade está expressa na BNCC por meio da Dimensão Intercultural, entendida como a reflexão entre a interação cultural entre os estudantes e falantes de LI, para a relação de respeito, solução de conflitos e o reconhecimento da diversidade entre os povos. Nas análises anteriores a este tópico, observou-se que a interculturalidade pode ser tratada de diferentes perspectivas: relacional, funcional, e crítica, de acordo com Walsh (2007).

Conforme a descrição realizada no tópico 2.3.1. *Eixos Organizadores* desta dissertação, essa concepção está inserida na terceira implicação para o ensino de inglês no texto da BNCC: as abordagens de ensino, que tem como foco as atitudes do professor e está dividida em eixos. O eixo Dimensão Intercultural considera o desenvolvimento da competência intercultural importante para o trabalho orientado pela língua franca, vinculado aos multiletramentos também.

Na Base, o trabalho através de uma perspectiva intercultural está atrelado às relações direcionadas para a tolerância e a resolução de conflitos. Para debater essas ideias, recorreremos aos estudos de Walsh (2007; 2010), Mendes (2008) e Oliveira e Candau (2010) que versam sobre a interculturalidade crítica baseada nas epistemologias do Sul global e na pedagogia crítica. Assim, a perspectiva intercultural está para além da acomodação e resiliência, mas sim para o diálogo entre as culturas de forma recíproca e respeitosa.

Nos questionários, ao responderem sobre a importância da interculturalidade para o ensino de inglês, os graduandos e recém graduados da pilotagem apresentaram respostas diversas em que a interculturalidade seria importante: para entender as culturas de falantes de inglês e fizeram uma relação entre língua e cultura; para estudar a cultura dos falantes de língua inglesa e, através disso, melhorar o léxico e conhecer expressões típicas; e para promover

formas de conhecer a cultura do outros, com respeito e sem hierarquizações. Mas ao exemplificar atividades que contemplassem a interculturalidade, alguns utilizaram atividades que reforçam os estereótipos e/ou atividades que são interdisciplinares, mas não necessariamente interculturais. Enquanto isso, a maioria exemplificou com atividades que dialogam com a realidade, a utilização das tecnologias digitais e das artes, além de apresentarem uma preocupação incluir o falante não-nativo e as minorias.

Diante dessas respostas, pode-se concluir que a crença de uma cultura seja superior à outra ou que é necessário “adquirir” a cultura de quem fala a língua inglesa ainda está presente no universo acadêmico. Essas crenças vão no caminho oposto para uma educação intercultural crítica. Mesmo que muitos entendam a interculturalidade sob um prisma funcional ou relacional, há os que relacionam a interculturalidade ao respeito e a não categorização entre as culturas, o que atente à perspectiva crítica.

Quanto a relacionar a interculturalidade às atividades práticas, percebe-se a dificuldade de muitos em citar atividades que possam sair dos padrões criados pelo norte global e/ou uma associação a atividades interdisciplinares. O ponto positivo é que outros conseguem pensar ou relatar atividades mais inclusivas, que utilizam o mundo digital e que incluam outros falantes além do nativo.

Ao aplicar a mesma pergunta para o grupo de professoras, as crenças sobre a interculturalidade, para quatro das professoras que responderam essa questão, está relacionada ao fato de conhecer culturas de povos que falam a língua estudada. Para outras duas, está relacionada ao fato de “adquirir” a cultura do outro através da interação. Para mais uma professora, a interculturalidade é uma forma de convivência democrática, de acomodação. Uma resposta fala da reciprocidade entre as culturas. Repetem-se as crenças citadas pelos graduandos e recém graduados, relacionadas ao ensino de língua inglesa como língua estrangeira como apropriação da cultura do falante nativo e para a solução de conflitos. Entre estas respostas o entendimento da reciprocidade entre as culturas aparece apenas uma vez. O que faz refletir sobre o quanto o imperialismo linguístico e cultural está enraizado nas crenças de ensino de língua inglesa e o quanto a perspectiva crítica está distante dessa realidade.

Quando solicitadas para exemplificar como a interculturalidade pode ser trabalhada em sala de aula, a maior parte citou atividades que não foram específicas ou não contemplavam a interculturalidade de fato. As outras respostas, em menor proporção, descreveram propostas de atividades que contemplavam a criticidade, a reflexão, a realidade do aluno e a identidade. É interessante observar que algumas professoras, que tiveram acesso à cursos de formação mais

atuais, têm suas crenças mais direcionadas a abordagens que tratam da crítica, da formação identitária e outros aspectos mais reflexivos.

Apesar deste estudo ter um foco maior no campo conceitual da interculturalidade, entende-se que a interculturalidade não se resume ao termo, mas sim a um espaço de construção de conhecimento que desafia hegemonias. Por isso, relacionar o conceito e a prática pedagógica sobre a perspectiva intercultural é algo importante para o trabalho com o inglês como língua franca. Dessa forma, a maioria das respostas obtidas não dialogam propriamente com a postura intercultural necessária para esse trabalho, com vistas para a formação cultural e identitária do estudante. Portanto, reitera-se a importância do investimento em atualização acadêmica docente no que tange a esse universo da interculturalidade crítica, pois por ser um termo mais recente, muitas das professoras participantes deste estudo não tiveram esse tópico contemplado em sua graduação, assim como os graduandos podem não ter tido um contato intenso justamente por ser algo em discussão relativamente recente. Essa mesma atualidade se aplica à inserção dessa nos documentos oficiais, sendo essa provavelmente a primeira vez que é citada num documento obrigatório como a BNCC.

Discutidos e analisados os dados gerados através dos instrumentos construídos nesse estudo, seguimos para as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vias de conclusão do presente texto, faremos uma breve recapitulação dos capítulos deste. O ponto de partida foi a Introdução, na qual a jornada deste estudo foi descrita e as minhas inquietações foram explicitadas, como docente de LI da rede pública estadual, em relação à imposição dos documentos educacionais oficiais para o ensino. Inquietação essa, acentuada pela aprovação e conseguinte implementação da Base Nacional Comum Curricular. Nessa seção, foram apresentadas as motivações e justificativas para a realização deste trabalho.

No primeiro capítulo, para confrontar/confirmar as impressões iniciais foi necessário conhecer a documentação vigente para o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio, fazendo uma breve contextualização do percurso histórico documental. Para esse propósito, busquei leituras sobre os documentos que são marcos para o ensino dessa língua, a exemplo de decretos nacionais, LDB, PNE e PCN para alcançarmos a atualidade com a BNCC, em processo de implementação.

No capítulo 2, concomitante a essas leituras, foi necessário ampliar o conhecimento sobre os pressupostos impostos através da implementação da BNCC, considerados basilares nesse trabalho: língua franca, multiletramentos e interculturalidade. Esses pressupostos são considerados fluidos, que aparentemente, não estão tão presentes no universo escolar pois a falta de formação continuada adequada unida à jornada de trabalho, sem o devido equilíbrio entre o tempo dedicado à sala de aula e o tempo para as outras atividades pedagógicas, comprometem o avanço de conhecimentos como esses de forma crítica.

No capítulo 3, a metodologia utilizada no trabalho foi expressa, com as possibilidades e impossibilidades encontradas durante o percurso, uma vez que foi atravessada pelas regras de convívio social da pandemia que assola o Brasil e o mundo, nos impedindo de ter contato físico presencial com as pessoas. Da mesma forma, ocasionou na suspensão das atividades letivas no Ensino Básico no ano de 2020, afetando diretamente o planejamento inicial deste estudo. Mesmo diante desse contexto difícil, surgiram caminhos e possibilidades para continuar a desenvolver a pesquisa em questão.

Os questionários produzidos foram aplicados em duas etapas: o estudo piloto e o estudo com o grupo de professoras, gerando os dados necessários. O estudo piloto desempenhou papel fundamental para essa pesquisa, uma vez que não significa apenas um teste, mas também uma observação sobre as crenças e conhecimentos que estão sendo construídos e/ou ampliados através da formação acadêmica. Para além disso, como está acontecendo o contato dos graduandos e recém graduados com o mais recente documento regulador para o ensino de língua

inglesa, a BNCC. Na segunda etapa, a aplicação aconteceu com professores de inglês em regência na rede pública estadual de Educação Básica da cidade de Alagoinhas, Bahia. Essa fase foi um pouco mais abrangente do que a fase teste. Mesmo diante de um quadro de dificuldades no contexto pandêmico, encontramos professores dispostos a colaborar com a pesquisa. Ambas as fases são essenciais, pois representam as crenças, a voz do professor, seja ele em formação ou em regência para coadunar com a voz da pesquisadora, que propôs um trabalho de perspectiva etnográfica, no qual os discursos de outros sujeitos devem estar presentes.

No capítulo 4, apresentei os resultados e a discussão dos dados gerados, nos quais considero as categorias de pesquisa e as leituras feitas ao longo deste estudo. Essa discussão introduz o capítulo final, no qual registro minhas considerações atuais sobre o estudo realizado e possíveis caminhos para uma leitura mais crítica da BNCC inter-relacionada com a prática pedagógica.

Como etapa final, tentarei responder às perguntas de pesquisa, dialogando com todo o conhecimento e experiência adquiridos neste estudo.

As perguntas de pesquisa são:

**I – Qual o grau de conhecimento e apropriação do texto de LI na BNCC pelos docentes na rede estadual?**

A apropriação do texto da BNCC, neste estudo, representa a relação entre os professores e um documento regulador, em vigência, de grande importância para o Ensino na Educação Básica. O estudo demonstrou que a maior parte dos professores do Ensino Básico tem um conhecimento parcial sobre a BNCC, que está associado à área de conhecimento, nesse caso à área de Linguagens. De acordo com os dados apresentados no *Capítulo 3*, apesar de toda propaganda governamental feita em torno da elaboração do texto da BNCC, o envolvimento dos educadores e das instituições de ensino não foi tão expressiva quanto o noticiado.

No que tange à formação de professores de língua inglesa, o grupo de graduandos participante revelou que graduandos em fase de conclusão do curso ou recém concluintes, em parte, ainda não tinham familiaridade com o documento. Esse fato aponta para a falta do vínculo entre as políticas públicas educacionais e o curso de licenciatura em Letras. O estudo da BNCC estaria fadado a uma disciplina específica que trate das políticas educacionais ou linguísticas? Qual a preparação desses graduandos para lidar com a realidade do trabalho pedagógico e conseguir alinhá-lo aos documentos oficiais? Seria possível uma leitura mais crítica e contundente desse e de outros documentos na academia?

Dentre o grupo dos professores regentes, a BNCC é conhecida por todos, contudo, a maior parte tem um conhecimento parcial no que tange aos componentes curriculares que ensinam e/ou com a área de Linguagens. É possível que esse contato seja reflexo das leituras realizadas para a elaboração dos planos de ensino no início do ano letivo, ou seja, uma leitura direcionada às competências e habilidades com o fim específico de planejar. Esse contexto pode ser considerado como um treinamento, porque não insere a discussão e reflexão sobre o que é lido, mas sobre o que pode ser usado para aquele determinado fim. A leitura da BNCC para a realização de planejamento é algo essencial, mas não houve a sinalização de que discussões e/ou formações que estivessem promovendo a leitura crítica estivessem acontecendo nas unidades escolares. A busca pela compreensão do texto da BNCC pelos graduandos e regentes de LI através de leituras no site do MEC, demonstra o interesse em entender melhor o documento, independente do que é ofertado nas instituições de ensino.

A relação dos professores com a BNCC se mostra conflituosa, uma vez que ao mesmo tempo que acreditam que um documento mandatório é importante para reconfigurar o ensino, têm dificuldades em relação à implementação dessa. Muitos consideram que o professor pode ser um empecilho para a aplicação efetiva da BNCC, nesse contexto, a crença de que o professor tem um grande papel, além das suas possibilidades, no processo de implementação da BNCC está evidenciado tanto no próprio texto da BNCC como no discurso dos professores e graduandos.

Ao analisar as respostas dos dois grupos que estão relacionadas com a apropriação da BNCC, acredito que seria interessante que o MEC realmente oferecesse uma formação continuada relevante para uma leitura mais aprofundada e crítica para que esse documento não seja somente um conhecimento superficial, mas sim, entendido e moldado à realidade de ensino. Ao que parece, a proposta inicial foi adequar os planos de ensino à BNCC, quando esta deveria ser uma orientação que já estivesse dentro das possibilidades de ensino nas redes educacionais do país.

## **II – Como os docentes entendem o conceito de língua franca e sua aplicação na prática pedagógica?**

Definir um conceito para língua franca é algo complexo, pois trata de um conceito abstrato, fluido, ainda discutido no âmbito acadêmico e que necessita de um entendimento para além de uma simples língua de contato, principalmente quando se trata do contexto educacional. Quando acredita-se ter superado essa fase de definição, sempre aparecem novos textos e novas interpretações. Por esse termo não estar consolidado e difundido, muitos acreditam tratar-se de

uma variedade ou que seja a troca do uso de variedades imperialistas e hegemônicas por variedades de grupos/países menos favorecidos, gerando uma nova hegemonia e processo de exclusão, sendo que o ILF é resultante do contato das múltiplas variedades nativas e não nativas da língua inglesa.

Os resultados do grupo de graduandos registram essa multiplicidade de acepções, dentre os quais, a ideia de língua de contato comum entre falantes de línguas diferentes é muito recorrente e, algumas respostas chegam a ser contraditórias. Dentre os professores, foi interessante observar que a maioria tem a crença de que ensino a variedade britânica ou americana por influência da utilização do livro didático, mesmo que eles não sejam representantes dessas variedades. Diante da realidade das escolas públicas estaduais da Bahia, corroboro com Santos (2017), quando diz que “a maioria de nós, professores da escola pública, não costumamos orientar as aulas por esse ou por aquele inglês. Na realidade, ensinamos o inglês que deu para ministrar naquele dia [...]” (p. 44). Ou seja, o foco na maioria das vezes, não é nessa ou naquela variedade, mas sim, no que é possível dentro daquele contexto.

Um outro dado muito relevante é que uma porcentagem considerável de professores colaboradores não conhece o termo língua franca. O que induz a questionar o trabalho de planejamento fundamentado na BNCC, mas que não compreende acepções básicas para entendê-la. É importante destacar também que a própria BNCC não colabora com esse entendimento, tratando língua global, *World Englishes* e língua franca como se fossem o mesmo. Não há robustez na base teórica apresentada na BNCC sobre língua franca, assim como para multiletramentos e interculturalidade.

Quando é solicitado para os colaboradores dos dois estudos analisados correlacionar o entendimento que eles têm sobre língua franca com a prática de ensino, percebe-se uma dificuldade em mencionar atividades que contemplem a prática social, a diversidade nas formas de expressão e outros, o que revela a complexidade em conceber esse termo para a prática pedagógica.

Percebe-se que o entendimento do que é língua franca não acontecerá tendo como fonte teórica unicamente o texto e a implementação da BNCC. Com base em todas as dificuldades percebidas nesse estudo, consideramos que a formação e a formação continuada devem contemplar os estudos sobre LF para que não aconteça, o mesmo que aconteceu ao ensino de língua estrangeira, a redução desse ensino ao ensino de estruturas gramaticais desvinculadas da realidade do aluno. Essa afirmação corrobora com Santana e Kupske:



a BNCC é um documento que não pode ser aplicado na prática se não houver um movimento de formação (inicial e continuada) adequada aos profissionais de ensino, impossibilitando a transição da LE para a LF e permitindo, assim, a perpetuação de uma forma tradicional de ensino enraizada no inglês como língua estrangeira, língua do outro. (2020, p. 163)

### **III – Como os professores entendem o conceito de multiletramentos e a importância desse no ensino de inglês?**

Uma vez que os letramentos foram muito discutidos no período de implementação dos PCN, além do trabalho com gêneros nessa implementação ser importante para o conhecimento de termos como os multiletramentos, que parecem ser mais conhecidos entre os professores, não garante que todos compreendam a sua abrangência, pois alguns dos colaboradores ainda os relacionam exclusivamente com os letramentos digitais.

No discurso da BNCC, os multiletramentos estão muito direcionados para o uso das redes e mídias digitais, mas a maioria dos professores consideram os multiletramentos para além dos letramentos digitais. Esse foco excessivo da BNCC para o mundo digital deve-se ao fato de considerar o inglês como língua franca um recurso para a prática social via os meios digitais e das mídias sociais, justificando assim a escolha única do inglês no documento citado.

O uso das mídias sociais e recursos digitais são realmente um fator que impulsiona o uso da língua inglesa e que pode ser uma realidade para alguns estudantes, mas isso não é uma realidade para todos, nem o inglês é a única língua que serve para esse fim. É importante salientar que, principalmente para a clientela da rede pública de Ensino Básico, essa é uma realidade distante. Todavia, ao analisar os dados, percebeu-se que algumas respostas incorporam o discurso da BNCC às suas propostas pedagógicas, demonstrando que a leitura ou sua implementação já está influenciando as crenças desses profissionais.

Não queremos aqui dizer que o ensino do inglês como língua franca deve distanciar-se das práticas que incluem o mundo digital, mas que essa não é uma justificativa plausível, que justifica a exclusividade da língua inglesa na BNCC e que é necessário um investimento maior do poder público em material e pessoal nas instituições de ensino. Uma coisa é supor que os estudantes têm acesso a esses meios e outra é a realidade. Por isso, até mesmo para garantir essa possibilidade de acesso, se faz indispensável que o discurso tecnológico lançado na Base saia do papel e realmente componha, de forma digna e abrangente, as estruturas das salas de aula da rede pública de ensino.

Na medida que as práticas mencionadas para LF e interculturalidade são mais imprecisas que as mencionadas para os multiletramentos, percebe-se que os professores conseguem relacioná-los com a prática pedagógica de forma mais abrangente, uma vez que

mencionam práticas mais voltadas para o trabalho com gêneros. Isso acontece, provavelmente, porque por ser um termo mais conhecido, o professor já vivenciou experiências na prática de ensino que o direcionam para as suas crenças do que pode dar certo nesse âmbito.

**IV – Em que medida os professores conhecem os eixos organizadores descritos na BNCC, em especial, dimensão intercultural e como está sendo relacionada com os outros conceitos?**

No grupo de graduandos, as respostas para as questões sobre o conceito de interculturalidade apresentaram muitas concepções diferentes entre elas, passando por conceitos ainda atrelados ao estudo da cultura do outro, ou que desconsideram a diversidade cultural ou ainda, que se referem aos conceitos mais atuais de estudos que consideram o respeito entre as culturas de forma equilibrada. Embora no plano conceitual a interculturalidade funcione bem para esse grupo, ao citarem atividades que contemplem práticas, algumas respostas utilizam estereótipos e folclorização de culturas.

Na maioria das respostas do grupo de professores, a interculturalidade está relacionada à comunicação e ao conhecimento de outras culturas, dentro de uma perspectiva relacional. Em outras respostas, à interação que culmina da apropriação da cultura do outro. Uma minoria relaciona-a com a reciprocidade e equidade entre as culturas. Ao tratar das possíveis atividades, a mesma situação observada no tópico sobre língua franca acontece: respostas vagas, a intenção de apropriar-se da cultura do outro, sobreposição de culturas e folclorização da cultura. Desse modo, percebe-se a condição instaurada de que,

para Walsh, muitas políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil) vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27-28)

Para não ser mais um falso elemento das políticas públicas, a interculturalidade precisa fazer parte da formação e formação complementar do professor, pois não se trata apenas de um conceito, mas de uma atitude frente às situações culturais que oprimem e invisibilizam. Isso se faz mais pertinente ainda quando tratamos da rede pública de ensino, pois nela se refletem as amarras sociais que a população desfavorecida e as minorias ainda enfrentam. Uma abordagem intercultural crítica, que contemplem práticas pedagógicas culturalmente sensíveis, seria um

passo contra a característica imperialista e hegemônica que a língua inglesa tem carregado no Ensino Básico em direção à uma educação mais inclusiva.

De acordo com as discussões aqui apresentadas, essa acepção de língua, como língua franca, provavelmente, dentre os conceitos atuais que pairam no ar teórico sobre a língua inglesa: língua estrangeira (LE), língua adicional (LA), segunda língua (L2) e *World Englishes* (WE), seja o mais adequado para a realidade de ensino de LI nas unidades de Ensino Básico da rede estadual de Bahia, que possuem uma realidade tão plural. Nesse conceito cabem questões políticas, o plurilinguismo, que abarca as práticas translíngues, os translanguagemos e, talvez, possibilite a prática de comunicação social da qual a rede pública estadual é tão carente. Para isso, o professor precisa entender a LF como fenômeno oriundo da prática social e não como uma variedade linguística, como um meio de trazer o aprendiz para o contexto comunicacional no papel de sujeito, de falante numa comunicação que tem como princípio a negociação. Por esse motivo e por ser uma demanda da BNCC, se faz pertinente discutir e ampliar o conceito de língua franca entre os professores nos cursos de formação e através da promoção de formação continuada, com vistas para a melhoria do ensino de língua inglesa como língua franca. A oferta desse tipo de formação pode expandir as possibilidades para o uso de variedades linguísticas que abrem o espaço da sala de aula para uma variedade de culturas, utilizando-se de diversos meios e possibilidades textuais, numa visão intercultural.

A interculturalidade e os multiletramentos são importantes para o ensino de inglês como LF na escola pública, uma vez que podem possibilitar a utilização de abordagens de ensino mais bem relacionadas com a realidade do estudante. Acredito que, esses três conceitos, elencados pela BNCC, de forma conflituosa e de base teórica inconsistente, podem dialogar e realmente funcionar para o ensino de língua inglesa na Educação Básica, desde que amparados em abordagens críticas e que tenham como esteira a pedagogia crítica ou a pedagogia das possibilidades, por exemplo. São termos que, sem a vertente crítica, serão mais do mesmo escritos em papéis oficiais que só servirão para compor o bonito discurso estatal, que em nada influenciará na melhoria do ensino.

Para que as acepções que a Base elege como implicações para o ensino de língua inglesa possa de fato adentrar o ensino de inglês no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio é salutar: 1. A promoção de um currículo que tenha um equilíbrio entre a carga horária destinada à sala de aula e a destinada para A.C., além da melhoria nas condições de trabalho a exemplo da atualização das tecnologias disponíveis para o trabalho pedagógico, para que o professor tenha tempo suficiente para planejar as aulas, pesquisar, estudar e colocar em prática suas crenças e conhecimentos. 2. Promover e estimular a formação continuada e melhorar as

condições e/ou currículo da formação inicial para que os graduandos e profissionais de LI estejam sempre atualizados, de forma geral, e em contato com estudos que permitam o entendimento e a discussão sobre língua franca, multiletramentos e interculturalidade, acepções fundamentais para possibilitar uma leitura crítica e a aplicação da BNCC de forma consciente.

3. Incluir e/ou intensificar o estudo e discussão de documentos essenciais, reguladores e orientadores do Ensino Básico, a exemplo da LDB, DCN e BNCC, nos cursos de formação de professores de língua inglesa.

Diante de todas as discussões e reflexões realizadas nesta dissertação, tendo em vista o modo que as políticas públicas influenciam na educação brasileira, é uma pretensão também deste trabalho estimular e fomentar o surgimento de outras pesquisas que estudem a BNCC como instrumento regulador do ensino do componente curricular língua inglesa nas escolas estaduais da Bahia para pensar os impactos dessa mudança na prática real e auxiliar na reformulação do componente curricular língua inglesa na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tornar-se professor de língua(s) na estrangeiridade domada. *In*: MENDES, E.; SOUZA, M. L. (Orgs.) **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

ALVAREZ, G. Capítulos do desmonte do ensino. *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (Orgs.) **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura. **Currículo Bahia**. Currículo Referencial da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para o Estado da Bahia. Superintendência de Políticas para a Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Salvador: Secretaria de Educação, 2018.

BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura. **Novo Ensino Médio Bahia**. Salvador: Secretaria de Educação, 2020. Disponível em: <<http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C2%82dio-na-Bahia-Vers%C3%86o-Final.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura. **Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos**. Disponível em: [http://educadores.educacao.ba.gov.br/search/search\\_files\\_directories/%22orienta%C3%A7%C3%B5es%20curriculares%22%20linguagens](http://educadores.educacao.ba.gov.br/search/search_files_directories/%22orienta%C3%A7%C3%B5es%20curriculares%22%20linguagens). Acesso: 01 set 2013.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, vol. 7, n. 1, 2004. p. 123-156.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BARROS SANTOS, K. **Sou do Candyall Guetho Square, sou do mundo e tenho algo para lhe falar: A contação de histórias como ação social nas aulas de inglês como língua franca (ILF) no Candeal**. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BITTENCOURT, J. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. *In*: **EDUCERE XIII** Congresso Nacional de Educação. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação – SIRSSE. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Distrito Federal, 14 jul., 2010a.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Distrito Federal, 15 dez., 2010b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>> Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015b. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCCAPRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Ensino Médio Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf). Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2018c.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. Brasília, MEC/CONSED, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2000.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. 1942. Tradução: Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, abr. 2010, v. 10, n. 29, p.151-169. ISSN 1518-3483.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (Orgs.) **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. Fernando Cássio e Roberto Catelli Jr. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, vol. 8, n. 1, jan./jun. 2005, p 101-122.

CONSIDERA, A. L. Um museu de grandes novidades: a reforma do ensino médio e a BNCC. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de. (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

CORREA, D. A.; SALEH, P. B. de O. (Orgs.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

CRENÇA. *In*: DICIONÁRIO online de português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/crenca/>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DAY, K. C. N. Políticas linguísticas educativas: efeitos da contemporaneidade. **Letras Escreve**, Macapá: 2016, v. 6, n. 2, p. 39-54. INSS 2238-8060. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18468/letras.2016v6n2.p39-54>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p. 15-41.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura Bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, Florianópolis: Jan./Jun. 2019, v. 48, n. 48, p. 10-22.

DUBOC, A. P. M.; SIQUEIRA, D. S. ELF feito no Brasil: Expanding theoretical notions, refreiming educational policies. **Status Quaestionis: language text culture**, 2020.

FIORIN, J. L. **Língua, discurso e política**. Rio de Janeiro: Alea, Jun 2009, v. 11, n. 1, p. 148-165.

FREIRE, P. **Conscientização**. Tradução: Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Prefácio: Moacir Gadotti. Tradução: Lilian Lopes Martin. 40. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. Olhares indisciplinados sobre a BNCC. Apresentação. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

GERHARDT, A. F. L. M. Concepções de aprendizado na BNCC: Bases ideológicas e efeitos no ensino de português. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. **Métodos de pesquisa**. Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira (Org.); coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRS e pelo curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L.C.; PORFÍRIO, L.; SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, [S.l.]. Texto no prelo.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. *In*: LIMA, D. C. de. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 47-54.

GIMENEZ, T. Renomeando o inglês e formando professores de uma língua global. **Estudos Linguísticos e Literários**, v. 52, p. 73-93, 2015.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-10, 2014.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KUPSKE, F. F. Língua inglesa como terceira língua: considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos na educação básica brasileira. **Dialogia**, n. 28, p. 109-120, 2018. 201828.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018.

LEFFA, V. J. **Língua Estrangeira**. Ensino e Aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, V. J. Metodologia no ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, G. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. **Anais do VII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**. Londrina, 2008.

LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LOPES, B. BNCC e o avanço neoliberal nos discursos sobre educação. *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (Orgs.) **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.



MAURANEN, A. Conceptualising ELF. *In*: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. **The Routledge Handbook of English as Lingua Franca**. Oxon/New York: Routledge, 2018, p. 7-24.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. *In*: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Orgs.) **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p 85-107.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, 66.60-92. 1996.

OLIVEIRA, G. M. Políticas linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL - Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 14, n. 26, 2016.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: abr. 2010, v. 26, n. 01, p. 15-40.

RABELO, E. T.; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. 2011. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

RAJAGOPALAN, K. Linguística Aplicada: perspectivas para uma pedagogia crítica. *In*: RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 105-114.

RAJAGOPALAN, K. Reforma curricular e ensino. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. Á. de. (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

SALLES, M. R.; GIMENEZ, T. Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão. The teaching of English as a lingua franca: a reflection. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 1, n. 1, 25 Jul. 2010.

SANTANA, J. S.; KUPSKE, F. F. De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos in-between: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 146-171, 2020. ISSN: 1980-0614. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73397>>. Acesso: 01 set 2021.

SCHMITZ, J. R. Um olhar subjacente ao modelo de Kachru (1982, 1985) de três círculos de “World Englishes”: a realidade escondida e desafios atuais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 2014, v. 14, n. 2, p. 373-411.

SCHMITZ, J. R.; BARROS, K. O inglês como língua franca (ILF) proposto por Jenkins (2007) é de interesse no contexto brasileiro da escola pública? *In*: LIMA, D. C. de (Org.) **Ensino de Língua Inglesa: conversas com professores da escola pública**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

SIFAKIS, N. C. ELF Awareness in English Language Teaching: Principles and Processes. **Applied Linguistics**, 2019:40/2: 288-306. DOI:10.1093/applin/amx034.

SILVA JR., A. F.; FERNÁNDEZ, G. E. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar? *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIN, M. Á. de. (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como Língua Franca Não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. **Línguas & Letras**, 2018. vol. 19, n. 44. e-ISSN: 1981-4755.

SIQUEIRA, D. S. P. Intercultural language educators for an intercultural world: action upon reflection. **Intercultural Education**, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1334396>>. Acesso em: 6 jan. 2021.

SIQUEIRA, D. S. P.; ALVES, P. C. R. Linguística Aplicada: da antiga às novas bases para o ensino de língua inglesa. **Raído**. Dourados, v. 10, n. 23, 2º semestre 2016, ISSN 1984-4018.

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil**: Reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, R. A língua inglesa na cultura brasileira e na política educacional nacional: um estranho caso de alienação. *In*: LIMA, D. C. de. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens Críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIN, M. Á. de. (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

TÍLIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. Prefácio. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIN, M. Á. de. (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

VILAÇO, F. de L.; GRANDE, G. C. Língua Inglesa na BNCC. *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (Orgs.) **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. 23 de julho de 2018, v. 26, n. 83. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. 2010.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamento y posicionamento “otro” desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO-GOMES, S. GROSFOGUEL, R. (Org.) **El giro decolonial**: reflexiones para uma diversidade epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores *et al.*, 2007.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico/e-PUB]. Tradução: Daniel Bueno. Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

**ANEXO A**  
**QUESTIONÁRIO PILOTO**

Número do participante: M / F \_\_\_\_\_

Prezado professor,

Primeiramente, agradeço a sua colaboração para a realização desta pesquisa. Assim, após ter concordado com a sua participação voluntária neste estudo por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, peço que preencha este questionário, que tem como objetivo gerar dados para o trabalho de pesquisa em desenvolvimento no Programa de pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, intitulada “O ensino de língua inglesa frente aos novos desafios conceituais e documentais propostos pela BNCC”, sob orientação do Professor Dr. Felipe Flores Kupske. Lembro que seus dados serão utilizados unicamente para a pesquisa, e que sua identidade será preservada, e que você pode desistir de sua participação a qualquer momento sem qualquer tipo de ônus.

Juliana Silva Santana

**BLOCO 1**

1) Nome: \_\_\_\_\_

2) Local de trabalho: \_\_\_\_\_

3) E-mail: \_\_\_\_\_

4) Idade: \_\_\_\_\_

5) Você terminou a graduação em Letras?

( ) Sim      ( ) Não

6) Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, qual o ano de sua formatura?

\_\_\_\_\_

Tempo de regência em língua inglesa (em anos):

7) Na rede pública estadual de ensino: \_\_\_\_\_

8) Na rede privada de ensino: \_\_\_\_\_

9) Lecionando Língua Inglesa: \_\_\_\_\_

10) Curso de idiomas: \_\_\_\_\_

11) Outras experiências: \_\_\_\_\_

12) Atua no nível de ensino:

( ) Ensino Fundamental – Anos finais

( ) Ensino Médio – Formação Geral

( ) Ensino Médio – Técnico

Formação acadêmica:

13) ( ) Graduação - Curso \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão \_\_\_\_\_

14) ( ) Especialização - Curso \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão \_\_\_\_\_

15) ( ) Mestrado - Curso \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão \_\_\_\_\_

16) ( ) Doutorado - Curso \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão \_\_\_\_\_

17) ( ) Outro - Curso \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão \_\_\_\_\_

## **BLOCO 2**

18) Qual a sua motivação para lecionar língua inglesa?

---

---

---

19) Como você define língua?

---

---

---

20) Para você, qual a importância do inglês no currículo escolar?

---

---

---

21) Qual variedade da língua inglesa você ensina?

---

22) Como você caracterizaria o atual ensino de inglês nas escolas públicas da rede estadual?

---

---

---

23) Em uma escala de 0 a 10, sendo 0 = nada eficiente e 10 = muito eficiente, como você avalia o ensino de língua inglesa dentro da escola pública estadual baiana?

0  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

24) Justifique sua resposta.

---

---

---

25) Qual a sua familiaridade com o termo Inglês como língua franca? Considere a graduação de 0 a 10, sendo 0 – não conheço e 10 – conheço muito bem.

0  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

26) Conhecendo ou não o termo, o que você entende por inglês como língua franca?

---

---

---

27) Para você, a língua e a cultura local do estudante têm impacto no ensino de língua inglesa. Considere a graduação de 0 a 10, sendo 0 – discordo totalmente e 10 – concordo totalmente.

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

28) Justifique sua resposta.

---

---

---

29) Sobre o ensino da língua inglesa, a homogeneização curricular por todo o Brasil é importante. Considere a graduação de 0 a 10, sendo 0 – discordo totalmente e 10 – concordo totalmente.

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

30) Justifique sua resposta.

---

---

---

31) O que você considera que são os maiores desafios para ensinar inglês na escola pública na atualidade? Justifique a sua resposta.

---

---

---

32) Você concorda que para um melhor aproveitamento, as aulas de língua inglesa deveriam funcionar em turno oposto? Considere a graduação de 0 a 10, sendo 0 – discordo totalmente e 10 – concordo totalmente.



( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

33) Caso sim, como ela seria desenvolvida?

- a) Da mesma forma que já acontece no ensino regular.
- b) Em turmas compartimentadas, para que houvesse um menor número de alunos por aula.
- c) Similar aos cursos de línguas.
- d) Teria foco nas avaliações externas.
- e) Usando o lúdico e o artístico durante as aulas.

34) Em sua opinião, o que é interculturalidade e em que sentido ela é importante no ensino de línguas?

---

---

---

---

---

---

35) Dê alguns exemplos, ao menos dois, de como a interculturalidade pode ser trabalhada na aula de língua inglesa na rede pública de ensino.

---

---

---

### **BLOCO 3**

36) Para você, o planejamento de aulas deve ter como foco principal:

- a) o conteúdo
- b) a competência
- c) a habilidade
- d) o assunto do livro didático
- e) Outro: \_\_\_\_\_

37) O que seria uma vantagem em ensinar o componente língua inglesa na rede pública?

- a) A flexibilidade no planejamento.
- b) O livro didático como recurso didático.
- c) O fato desse componente fazer parte do núcleo comum.
- d) A facilidade que os alunos têm de acessar as mídias sociais.
- e) A possibilidade de realizar eventos temáticos, ex: Halloween and Thanks giving.

38) Qual o papel da gramática no ensino de língua inglesa?

---

---

---

39) Na escola, o ensino de línguas deve focar na inteligibilidade e não a acurácia. Considere a graduação de 0 a 10, sendo 0 – discordo totalmente e 10 – concordo totalmente.

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

40) Justifique sua resposta.

---

---

---

41) Você conhece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Sim                       Não

42) Qual o seu grau de conhecimento da BNCC? Considere a graduação de 0 a 10, sendo 0 – não ouvi falar e 10 – li na íntegra.

0    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

43) Através de qual meio você teve contato com a BNCC? Mais de uma opção é possível.

Redes sociais

Site do MEC

Durante a A.C.

Jornada Pedagógica

Na graduação e no trabalho

Numa disciplina da graduação

No curso de graduação

Outro: \_\_\_\_\_

44) De que forma aconteceu esse contato com a BNCC:

Leitura através da internet

Discussões pedagógicas

- Palestra/seminário/webnário
- Leitura individual
- Curso de formação
- Não se aplica
- Outro: \_\_\_\_\_

45) Pela sua experiência, você considera que, em relação à BNCC, os professores da rede estadual:

- Não conhecem
- Conhecem um pouco
- Estão lendo sobre a BNCC
- Estão lendo o texto original
- Estão bastante inteirados sobre o documento

46) Em uma escala de 1 a 10, onde 0 é nenhum e 10 é muito conhecimento, como você avalia o conhecimento da BNCC pelos professores da rede pública estadual de ensino?

- 0  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

#### **BLOCO 4**

Qual o seu conhecimento sobre os documentos:

47) BNCC –

---

---

---

48) Currículo Bahia –

---

---

---

49) PP –

---

---

---

50) Orientações Curriculares –

---

---

---

51) PCN+ –

---

---

---

52) Em sua escola, já houve algum momento para se pensar ou discutir a implementação da BNCC? Caso sim, quando e que tipo de evento? Qual a duração/média de horas dedicadas ao estudo da Base?

---

---

---

---

53) Conforme expresso na BNCC, o ensino de inglês é obrigatório, sendo essa a única língua compulsoriamente ofertada além do português. Considere a gradação de 0 a 10, sendo 0 – discordo totalmente e 10 – concordo totalmente.

0  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

54) Quais as suas considerações sobre isso? É algo positivo ou negativo em sua opinião?

---

---

---

---

55) A implementação da BNCC trará mudanças significativas POSITIVAS no ensino de inglês? Considere a gradação de 0 a 10, sendo 0 – discordo totalmente e 10 – concordo totalmente.

0  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

56) Que mudanças POSITIVAS ela traz?

---

---

---

57) A implementação da BNCC trará mudanças significativas NEGATIVAS no ensino de inglês? Considere a gradação de 0 a 10, sendo 0 – discordo totalmente e 10 – concordo totalmente.

0  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

58) Que mudanças NEGATIVAS ela traz?

---

---

---

59) Um currículo bem estruturado é a base para uma boa prática docente. Considere a gradação de 0 a 10, sendo 0 – discordo totalmente e 10 – concordo totalmente.

0  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

60) Justifique sua resposta.

---

---

---

61) Você acredita que a BNCC será capaz de mudar o ensino no Brasil? Considere a gradação de 0 a 10, sendo 0 – discordo totalmente e 10 – concordo totalmente.

0  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

62) Justifique sua resposta.

---

---

---

63) Em uma escala de 0 a 10, sendo 0 = nada eficiente e 10 = muito eficiente, como você vê o ensino de língua inglesa na escola pública brasileira após a completa implementação da BNCC?

0  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

64) Justifique sua resposta.

---

---

---

65) Em sua opinião, a BNCC valoriza ou desvaloriza o professor de língua inglesa? Justifique sua resposta.

---

---

---



## ANEXO B

### QUESTIONÁRIO

Número do participante: M / F \_\_\_\_\_

#### BLOCO 1 - PERMISSÃO

Prezado colaborador,

Primeiramente, agradeço a sua colaboração para a realização desta pesquisa. Peço que preencha este questionário, que tem como objetivo gerar dados para o trabalho de pesquisa em desenvolvimento no Programa de pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, intitulada “BNCC: implementação e impactos no ensino de inglês no Ensino Básico”, sob orientação do Professor Dr. Felipe Flores Kupske. Lembro que seus dados serão utilizados unicamente para a pesquisa, e que sua identidade será preservada, e que você pode desistir de sua participação a qualquer momento sem qualquer tipo de ônus.

Juliana Silva Santana

1) Você aceita participar desta pesquisa? (Obrigatório)

( ) Sim

( ) Não

#### BLOCO 2 - IDENTIFICAÇÃO

2) Nome: \_\_\_\_\_

3) Local de trabalho: \_\_\_\_\_

4) Idade: \_\_\_\_\_

5) E-mail: \_\_\_\_\_

6) Você é graduado em Inglês ou Letras com Inglês?

Sim

Não

7) Caso tenha respondido SIM na pergunta anterior, qual o ano de conclusão da graduação em Inglês ou Letras/Inglês? \_\_\_\_\_

8) Tempo de regência em língua inglesa:

Até 1 ano

1-5 anos

5-10 anos

10-15 anos

15-20 anos

Mais de 20 anos

9) Tempo de regência no Ensino Básico na rede pública estadual:

Até 1 ano

1-5 anos

5-10 anos

- 10-15 anos
- 15-20 anos
- Mais de 20 anos

10) Qual o tipo de vínculo na rede estadual?

- Efetivo
- REDA
- Contrato/PST/Temporário

11) Outras experiências: \_\_\_\_\_

12) Atua no nível de ensino:

- Ensino Fundamental – Anos finais
- Ensino Médio – Formação Geral
- Ensino Médio - Técnico

### BLOCO 3 – FORMAÇÃO

13) Graduação:

- Finalizada
- Em andamento
- Interrompida

14) Graduação - Curso \_\_\_\_\_

Ano de conclusão \_\_\_\_\_

15) Especialização - Curso \_\_\_\_\_

Ano de conclusão \_\_\_\_\_

16) Mestrado - Curso \_\_\_\_\_

Ano de conclusão \_\_\_\_\_

17) Doutorado - Curso \_\_\_\_\_

Ano de conclusão \_\_\_\_\_

18) Outro - Curso \_\_\_\_\_

Ano de conclusão \_\_\_\_\_

19) Qual a sua motivação para lecionar Língua Inglesa?

---

---

---

20) Qual a importância do inglês como componente no currículo escolar?

---

---

---

21) Qual a variedade da língua inglesa você ensina?

- Estadunidense
- Britânica
- Canadense
- Um misto entre Estadunidense e Britânica.
- Diversas variedades: Estadunidense, Britânica, Canadense, Australiana, Irlandesa.
- Diversas variedades, de acordo com as necessidades da turma.
- As variedades possíveis para representar as formas existentes de pronúncias ao redor do mundo.
- Outra(s)

22) Caso tenha marcado “Outra(s)” na pergunta acima, qual(is)?

---

#### BLOCO 4 – ENSINO DO COMPONENTE LÍNGUA INGLESA

23) Como você caracteriza o ensino de inglês nas escolas públicas da rede estadual?

- Insatisfatório
- Pouco satisfatório
- Satisfatório, apesar das dificuldades
- Satisfatório
- Muito Satisfatório

24) Justifique: \_\_\_\_\_

25) Qual a sua familiaridade com o termo inglês como língua franca?

( ) Não conheço

( ) Sei um pouco

( ) Conheço

( ) Conheço muito

26) Conhecendo ou não o termo, o que você entende por língua franca?

---

27) Cite exemplos em que a língua franca pode ser usada e trabalhada em sala de aula no planejamento didático.

---

28) Em sua opinião, o que é interculturalidade e em que sentido ela é importante no ensino de línguas?

---

29) Dê exemplos de como a interculturalidade pode ser trabalhada na sala de aula de língua inglesa na rede pública estadual no Ensino Básico:

---

---

30) Para você, letramento é:

- Sinônimo de alfabetização.
- Utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais.
- Ler, escrever e interpretar.

31) Caso tenha marcado “Outra(s)” na pergunta acima, qual(is)?

---

32) Para você, multiletramentos são:

- Os letramentos digitais
- Uma ampliação do letramento.
- referentes à multiplicidade de canais de mídia e comunicação e à diversidade cultural e linguística.
- O necessário para ler e interpretar em inglês.

33) Caso tenha marcado “Outra(s)” na pergunta acima, qual(is)?

---

34) Como os multiletramentos podem ser abordados em sala de aula?

---

35) Para você, a língua e a cultura local do estudante têm impacto no ensino de língua inglesa?

- Discordo. Não são importantes.
- Discordo, têm um pouco de impacto.

- Nem discordo, nem concordo.
- Concordo, têm impacto.
- Concordo totalmente. É parte essencial para o ensino de língua inglesa.

36) Justifique a sua resposta. \_\_\_\_\_

37) A homogeneização curricular por todo Brasil (estrutura curricular igual para todas as unidades escolares) é importante para o ensino de língua inglesa. Sobre essa assertiva você:

- Discordo
- Discordo parcialmente
- Nem discordo, nem concordo.
- Concordo
- Concordo totalmente.

38) Justifique a sua resposta. \_\_\_\_\_

39) O que você considera como maiores desafios para ensinar inglês na escola pública?

- Motivar o aluno a estudar a língua.
- Grande quantidade de alunos por turma.
- Quantidade de aulas semanais insuficientes.
- A falta de respeito ao componente curricular pelos colegas e alunos.
- Falta de recursos materiais e pessoais.
- Não há problemas.



Utilizar o livro didático.

Outros.

40) Caso tenha marcado “Outra(s)” na pergunta acima, qual(is)?

---

41) Para um melhor aproveitamento, as aulas de língua inglesa deveriam acontecer no turno oposto ao que o aluno cursa no ensino regular. Sobre essa afirmação você:

Discorda totalmente.

Discorda parcialmente

Nem discorda, nem concorda.

Concorda.

Concorda totalmente.

42) Caso concorde, como elas seriam desenvolvidas?

Em turmas compartimentadas, para diminuir o número de alunos por sala.

Utilizando estratégias lúdicas e artísticas.

Similar aos cursos e centros de línguas.

Com foco nas avaliações externas: ENEM, vestibular, PISA...

Da mesma forma que já acontece no ensino regular.

#### BLOCO 5 – Planejamento e Regulamentação

43) Para você, o planejamento de aulas deve ter como foco principal:

- o conteúdo
- a competência
- a habilidade
- o conteúdo do livro didático.
- a necessidade ou interesse dos alunos.

44) Caso tenha marcado “Outra(s)” na pergunta acima, qual(is)?

---

45) O que seria uma vantagem em ensinar o componente língua inglesa na rede pública?

- A flexibilidade no planejamento.
- O livro didático como recurso didático.
- O fato desse componente fazer parte do núcleo comum.
- A facilidade que os alunos têm de acessar as mídias sociais.
- A possibilidade de realizar eventos temáticos, ex.: Halloween e Thanksgiving.

46) Caso tenha marcado “Outra(s)” na pergunta acima, qual(is)?

---

47) Qual o papel da gramática no ensino de língua inglesa?

- É essencial, configura a maior parte do planejamento didático.
- Faz parte da língua, deve ser trabalhada, assim como a leitura, a escuta, a oralidade e a escrita.

Deve ser trabalhada em conjunto com as competências a serem desenvolvidas.

Pode ser excluída.

Pode ser trabalhada dentro de um contexto cultural.

48) Na escola, o ensino de línguas deve focar na inteligibilidade e não na acurácia.

Discorda totalmente.

Discorda parcialmente

Nem discorda, nem concorda.

Concorda.

Concorda totalmente.

49) Justifique a sua resposta. \_\_\_\_\_

50) Conhece a Base Nacional Comum Curricular(BNCC)?

Sim

Não

51) Grau de conhecimento da BNCC:

Ouvi falar.

Li apenas a seção de Língua Inglesa.

Li o texto sobre a Área de linguagens completo.

Li Apenas as seções das disciplinas que ensino.

Li o documento na íntegra.

52) Através de qual meio teve mais contato com a BNCC?

- Redes sociais
- Site do MEC
- Durante a A.C.
- Grupo de Estudo
- Curso de graduação
- Curso de pós-graduação
- Reuniões pedagógicas

53) De que forma aconteceu esse contato com a BNCC?

- Leitura através da internet
- Discussões pedagógicas
- Palestra/seminário/webnário
- Leitura individual
- Curso de formação
- Não tive contato com o documento

54) Pela sua experiência, você considera que em relação à BNCC, os professores:

- Estão lendo sobre a BNCC.
- Estão lendo o texto original da BNCC.
- Estão bastante inteirados sobre o documento.
- Conhecem o suficiente para o trabalho.

- Conhecem muito pouco
- Desconhecem o documento.

55) Como você avalia o conhecimento da BNCC pelos professores da rede pública estadual de ensino?

- Não conhecem
- Conhecem pouco
- Conhecem o documento parcialmente
- Conhecem
- Conhecem muito

Qual o seu conhecimento sobre os seguintes documentos:

56) Orientações curriculares

- Não conheço.
- Ouvi falar.
- Conheço a seção da área de linguagens.
- Li na íntegra.

57) Currículo Bahia

- Não conheço.
- Ouvi falar.
- Conheço a seção da área de linguagens.
- Li na íntegra.

58) Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino em que trabalha.

- Não conheço.
- Sempre participo da atualização anual do PPP.
- O grupo gestor elabora o PPP para a escola.
- Não há discussão sobre esse documento na escola.
- Participo das reuniões sobre o PPP quando sou convocado.

59) Em sua escola já houve algum momento para pensar ou discutir a implementação da BNCC? Caso sim, quando e que tipo de evento? Qual a duração de horas dedicadas ao estudo da Base?

---

---

60) Conforme expresso na BNCC, o ensino de inglês é obrigatório, sendo essa a única língua compulsoriamente ofertada além do português.

- Não concordo. Poderia ter a oferta de outra(s) língua(s).
- Discordo parcialmente. O inglês é essencial para a formação.
- Nem concordo, nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente. O português e o inglês são as únicas línguas essenciais.

61) Isso é positivo ou negativo? Quais as suas considerações?

---

---

62) A implementação da BNCC trará mudanças POSITIVAS no ensino de inglês?

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente
- Nem discordo, nem concordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

63) Que mudanças POSITIVAS a BNCC traz?

---

---

64) A implementação da BNCC trará mudanças NEGATIVAS para o ensino de inglês?

- Discorda totalmente.
- Discorda parcialmente
- Nem discorda, nem concorda.
- Concorda.
- Concorda totalmente.

65) Que mudanças NEGATIVAS a BNCC traz?

---

---

66) Um currículo bem estruturado é a base para uma boa prática docente.

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente
- Nem discordo, nem concordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

67) Você acredita que a BNCC será capaz de mudar o ensino no Brasil?

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente
- Nem discordo, nem concordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

68) Como você prevê que o ensino de língua inglesa na escola pública estará após a completa implementação da BNCC?

- Nada eficiente
- Pouco eficiente
- Eficiente
- Muito eficiente
- Da mesma forma que está atualmente, não mudará.

69) Na sua opinião, a BNCC valoriza ou desvaloriza o trabalho do professor de língua inglesa? Justifique.



