



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem

EDUARDO FERNANDO FRANCINI

LÍNGUA INGLESA NA BNCC PARA OS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL:
PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE LINGUAGEM E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
LINGUÍSTICAS

CAMPINAS
2024

EDUARDO FERNANDO FRANCINI

LÍNGUA INGLESA NA BNCC PARA OS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL:
PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE LINGUAGEM E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
LINGUÍSTICAS

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos
da Linguagem da Universidade Estadual de Cam-
pinas como parte dos requisitos exigidos para ob-
tenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Hilsdorf Rocha
Coorientador: Prof. Dr. Guilherme Jotto Kawachi

Este exemplar corresponde à versão final da
Dissertação defendida pelo aluno Eduardo
Fernando Francini e orientada pela Profa.
Dra. Claudia Hilsdorf Rocha e coorientada
pelo Prof. Dr. Guilherme Jotto Kawachi.

CAMPINAS
2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Tiago Pereira Nocera - CRB 8/10468

F846L Francini, Eduardo Fernando, 1981-
Língua inglesa na BNCC para os anos finais do fundamental : percepções docentes sobre linguagem e políticas educacionais linguísticas / Eduardo Fernando Francini. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Claudia Hilsdorf Rocha.

Coorientador: Guilherme Jotto Kawachi.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Linguística - Estudo e ensino. 2. Política de educação linguística. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Língua inglesa - Estudo e ensino. I. Rocha, Claudia Hilsdorf, 1965-. II. Kawachi, Guilherme Jotto, 1986-. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. IV. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: English language component in the Brazilian National Common Core for the middle years : teachers' perception on language and language education policies

Palavras-chave em inglês:

Linguistics - Study and teaching

Language education policy

Common National Curriculum Base

English language - Study and teaching

Área de concentração: Linguística Aplicada

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Claudia Hilsdorf Rocha [Orientador]

Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

Karina Aparecida Vicentin

Data de defesa: 02-02-2024

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-2742-3471>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/1338545870939830>



BANCA EXAMINADORA:

Cláudia Hilsdorf Rocha

Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

Karina Aparecida Vicentin

**IEL/UNICAMP
2024**

Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.

DEDICATÓRIA

Esta dissertação é dedicada aos professores – àqueles que participaram diretamente da pesquisa e a todos os demais que vivenciam a profissão. Professores que tive até aqui, alguns dos quais carrego comigo, e outros que ainda terei.

Em especial, dedico à professora que há mais de duas décadas compartilha comigo sua existência e à nossa filha: Roberta e Nina, vocês duas, cada uma a seu modo, são potência, afeto, coragem, equilíbrio. São AMOR. São VIDA! Não só esta escrita, mas tudo que busco construir/transformar, dedico a vocês.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa teve o financiamento incalculável de horas e horas de apoio, energia, investimento financeiro, parceria e paciência de diversas fontes provedoras e talvez eu falhe em nomear todas.

Agradeço

à Roberta e à Nina. Não sei ao certo se amor se agradece; acho que não. Mas com certeza agradeço sobretudo pela convivência diária, por estarem ao meu lado e me transformarem. Amo-tus!

aos meus pais Rose e Fernando (falecido durante esse período de pesquisa) e ao meu irmão Juninho pelo incentivo aos estudos, incentivo à curiosidade pelas pessoas e coisas do mundo; vocês foram os primeiros a financiar esta dissertação – muito obrigado! A curiosidade pelo mundo foi ainda nutrida pelas minhas avós e meu avô, sogros (também falecidos durante esta pesquisa), tios e tias, primos e primas – de pertinho ou mesmo distantes. Elias, Cristina, Paula e Claudia (minha família, não agregado), muito obrigado por toda “magia negra” e pela “casa de acolhimento”!

aos meus orientadores, Claudia e Guilherme, por não deixarem que essa curiosidade se perdesse em discussões iníquas, mas sim que fosse canalizada de modo leve e com muito zelo em uma pesquisa responsável e responsiva; Claudia, talvez você nunca perceba o quanto de fato faz diferença os posicionamentos que assume enquanto pessoa, mulher, mãe, amiga, acadêmica, pesquisadora, orientadora, professora...em nós que estamos à sua volta, mesmo que seja um pouquinho de tempo só! É um privilégio tê-la em nossas vidas! Junto com vocês, agradeço a generosidade das profas. Sandra e Karina por apurar e refinar as ideias discutidas a diante e pelo transbordamento de emoções que causaram em mim. Agradeço, ainda, aos profs. Tiago Pellim e Joana de São Pedro pelo aceite de suplência na banca – muito obrigado!

ao CLQ - Colégio Luiz de Queiroz pela oportunidade de manter esta pesquisa em campo, entendendo-a como parte integrante da minha rotina profissional.

aos amigos Kátia, Rafael, Fernando, Ana, Júlio, Vera, Marcelo, Renata, Fátima, Maria (a primeira ‘boss’) – vocês são uma rede super do bem de apoio “material e imaterial da humanidade”; com vocês, estamos mais fortes para enfrentar o que for. Muito obrigado!

aos colegas companheiros das disciplinas de mestrado e à equipe da secretaria de pós-graduação do IEL pela receptividade e pelo incentivo ao longo da pesquisa. Agradeço, ainda, aos demais professores e à direção do Instituto – as pesquisas tão necessárias produzidas aqui espelham a qualidade e a seriedade com que conduzem a rotina do IEL. Muito obrigado mesmo!

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta competências e habilidades relacionadas ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI) para os Anos Finais do Ensino Fundamental que derivam de pressupostos ideológicos e teóricos acerca do papel que o inglês assume nas sociedades atuais e sua importância para os alunos no mundo globalizado (DUBOC, 2019). Trabalhando em encontros formativos com um grupo de professores de LI da rede estadual paulista, a escuta ativa demandou interesse para investigar de que modo tais pressupostos explicitados pela/na Base são percebidos por eles em suas práticas pedagógicas. Ao considerarmos estas duas instâncias – BNCC e o fazer docente, as formações em serviço indicam clara ruptura ou falta de diálogo entre ambas e, sem o peso institucional, a voz do professor é silenciada (FREITAS, 2014; LIBERALI, 2018). Ainda, os conceitos e princípios oferecidos e parametrizados pela Base são pouco problematizados metodologicamente; não há muita discussão ou espaços formais para a recontextualização didática desses princípios e parâmetros. Além da análise documental-bibliográfica que irá situar a BNCC como instrumento de política pública educacional linguística proveniente de uma ideologia sobre língua/linguagem, a pesquisa de caráter interpretativista pretende apontar como o discurso vigente no documento é percebido, explicitado e realocado (SANTOS, 2021), de modo menos dicotômico e mais situado, pelos professores de uma comunidade de prática (HARASIM, 2012). Dados da pesquisa indicaram que a maioria dos docentes entende a Base como sendo uma normativa construída com representatividade, sendo ela um norteador para o que devem ensinar. Há, no entanto, uma divergência grande sobre a visão de língua do documento e aquela(s) dos participantes. Tais incoerências surgem, principalmente, em momentos que os professores buscam confrontar a BNCC com suas realidades. Em resposta aos dados, a pesquisa propõe uma análise de possíveis fatores que desencadeiam as divergências e apresenta abordagens críticas transdisciplinares como possibilidades de relocalização e (re)criação das propostas de LI (BIESTA, 2017; SHOHAMY, 2006; COPE e KALANTZIS, 2000; SANTOS, 2021).

ABSTRACT

The Brazilian National Common Core (BNCC) presents skills and abilities related to English language teaching and learning for the Middle Year (grades 6 to 9) that derive from ideological and theoretical assumptions about the role that English assumes in today's societies and its importance for students in the globalized world (DUBOC, 2019). Working in formative meetings with a group of teachers from the state of São Paulo, active listening demanded an interest in investigating how such assumptions made explicit by/in the BNCC are perceived by them in their pedagogical practices. When we consider these two instances - BNCC and teaching, in-service training indicates a clear rupture or lack of dialogue between both and, without institutional power, the teacher's voice is silenced (FREITAS, 2014; LIBERALI, 2018). Still, the concepts and principles offered and parameterized by the Base are little methodologically problematized; there is not much discussion or formal spaces for the didactic recontextualization of these principles and parameters. In addition to the documental-bibliographical analysis that will place the BNCC as an instrument of linguistic educational public policy arising from an ideology about language/*linguaging*, the interpretative research intends to point out how the current discourse in the document is relocated (SANTOS, 2021), in a less dichotomous and more situated way, by the teachers from a community of practices (HARASIM, 2012). Data from the research indicated that most teachers understand the BNCC as being a policy made with representation, being a guide for what they should teach. There is, however, a great divergence regarding the language vision of the document and that of the participants. Such inconsistencies arise, mainly, at times when teachers seek to confront the BNCC with their realities. In response to the data, the research proposes an analysis of possible factors that trigger divergences and presents transdisciplinary critical approaches as possibilities for relocation and (re)creation of English language proposals (BIESTA, 2017; SHOHAMY, 2006; COPE and KALANTZIS, 2000; SANTOS, 2021).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Oportunidade	33
Figura 2: Competências para a vida.....	33
Figura 3: Ideologia-Mecanismos-Prática	50
Figura 4: Crença-Base-Ecologia	50
Figura 5: Ideologia	52
Figura 6: BNCC – mecanismo ideológico	53
Figura 7: Língua Inglesa - progressão das aprendizagens.....	76
Figura 8: Estrutura do processo cognitivo na taxonomia de Bloom – revisada.....	77
Figura 9: Dupla fratura - um problema central da crise ecológica	82
Figura 10: Mapa da Região Geográfica Imediata de Piracicaba	88
Figura 11: Horas oficiais dedicadas à formação sobre a BNCC.....	89
Figura 12: Pontos fortes da BNCC	94
Figura 13: Fraquezas da BNCC	94
Figura 14: Síntese das opiniões sobre as unidades temáticas de LI	100
Figura 15: Síntese das opiniões sobre objetos de conhecimento de LI	101
Figura 16: Síntese das opiniões sobre as habilidades de LI	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: As viradas linguísticas e minhas experiências de aprendizagem e ensino de língua inglesa	14
Tabela 2: Objetivos específicos e ações da pesquisa	20
Tabela 3: Dados dos contextos dos participantes da pesquisa	23
Tabela 4: Instrumentos e procedimentos metodológicos	25
Tabela 5: Partes obrigatórias para construção de uma habilidade	39
Tabela 6: Exemplos de habilidades para língua inglesa na BNCC	49
Tabela 7: Alterações nas habilidades para LI	71
Tabela 8: Mapeamento de leitura da Base feita pelos participantes da pesquisa	90
Tabela 9: Adesão aos pressupostos da LI na Base	98
Tabela 10: Tipos de discurso emergentes na pesquisa	112

Sumário

PREFÁCIO	12
ONE TRAIN MAY HIDE ANOTHER TRAIN	12
ESTA DISSERTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	17
EXPANSÃO E CONTRAÇÃO	17
O OBJETIVO GERAL	19
A METODOLOGIA	22
ORGANIZAÇÃO	27
CAPÍTULO 1	30
O ARRANJO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO	30
A ESTRUTURA DA BNCC	34
“A BASE NÃO É CURRÍCULO”	36
ENTÃO, É O QUÊ?	42
A BASE COMO MECANISMO DE POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E LINGÜÍSTICA	44
CAPÍTULO 2	49
POLÍTICA LINGÜÍSTICA E PLANEJAMENTO LINGÜÍSTICO – IDEOLOGIA E PRÁTICA	49
DO DISCURSO NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS	54
TRABALHAR COM A LINGUAGEM É NECESSARIAMENTE AGIR POLITICAMENTE	58
O APAGAMENTO DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO	61
CAPÍTULO 3	66
A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM COMPASSO COM AS DEMANDAS DO SÉCULO XXI	66
AS VISÕES DE LÍNGUA INGLESA QUE EMERGEM DA BASE E AQUELAS QUE A DESAFIAM	72
“UMA PREOCUPAÇÃO CENTRADA EM LÍNGUA E EDUCAÇÃO”	77
CONTRA O DETERMINISMO INEXORÁVEL, AS ECOLOGIAS	80
CAPÍTULO 4	84
OS CAPÍTULOS ANTERIORES	84
ESSA NÃO ERA A PESQUISA QUE ME INTERESSAVA	85
A PARTE 1 DO QUESTIONÁRIO	88
A PARTE 2 DO QUESTIONÁRIO	89
A PARTE 3 DO QUESTIONÁRIO	95
“NÃO É SÓ APRENDER A LÍNGUA, MAS PENSAR SOBRE ELA”	102
CAPÍTULO 5	106
UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA	106
UMA COMUNIDADE RACIONAL	114
CONCLUSÃO: UMA COMUNIDADE OUTRA	118
EPÍLOGO PARA O DEVIR.....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS [OBRAS CITADAS].....	129
BIBLIOGRAFIA AMPLIADA [OBRAS DE PESQUISA NÃO CITADAS DIRETAMENTE]	139
APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	143
APÊNDICE 2: ÍNTEGRA DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES.....	149
APÊNDICE 3: A PESQUISA EM IMAGENS.....	166
ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO	170
ANEXO 2: TROCAS DE E-MAIL COM A DIRETORIA DE ENSINO - PIRACICABA	179

PREFÁCIO

One Train May Hide Another Train

(sign at a railroad crossing in Kenya)

In a poem, one line may hide another line,
 As at a crossing, one train may hide another train.
 That is, if you are waiting to cross
 The tracks, wait to do it for one moment at
 Least after the first train is gone. And so when you read
 Wait until you have read the next line —
 Then it is safe to go on reading.

(...)

So always standing in front of something the other
 As words stand in front of objects, feelings, and ideas.
 One wish may hide another. And one person's reputation may hide
 The reputation of another. One dog may conceal another
 On a lawn, so if you escape the first one you're not necessarily safe;

(...)

One small complaint may hide a great one.
 One injustice may hide another — one colonial may hide another,
 One blaring red uniform another, and another, a whole column. One bath
 may hide another bath

As when, after bathing, one walks out into the rain.

One idea may hide another: Life is simple

Hide Life is incredibly complex, as in the prose of Gertrude Stein

One sentence hides another and is another as well. And in the laboratory

One invention may hide another invention,

One evening may hide another, one shadow, a nest of shadows.

(...)

When you come to something, stop to let it pass

So you can see what else is there. At home, no matter where,

Internal tracks pose dangers, too: one memory

Certainly hides another, that being what memory is all about,

The eternal reverse succession of contemplated entities.

(...)

One song hide another song; a pounding upstairs

Hide the beating of drums. One friend may hide another, you sit at the
 foot of a tree

With one and when you get up to leave there is another

Whom you'd have preferred to talk to all along. One teacher,

One doctor, one ecstasy, one illness, one woman, one man

May hide another. Pause to let the first one pass.

You think, Now it is safe to cross and you are hit by the next one. It can
 be important

To have waited at least a moment to see what was already there.

Esta dissertação

é sobre percepções; minha intenção é explicitar os entendimentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de um grupo de professores de língua inglesa atuantes em escolas públicas da Diretoria Regional de Ensino - Piracicaba. No entanto – e tenho a obrigação de adverti-los logo no início, esta dissertação pode esconder outra. Assim como no poema de Kenneth Koch¹, aqui também sugiro que esperemos um pouco e deixemos tudo passar para descobrirmos o que lá já estava.

Esta dissertação pode esconder outra dissertação: dando destaques a algumas vozes, negligenciamos outras – a pesquisa em períodos pandêmico e pós-pandêmico nos restringe. Mais ainda, o medo da censura e a insegurança, não raramente, nos silenciam.

Esta dissertação pode esconder outra dissertação: refletindo sobre “os outros”, reflito sobre mim. De natureza interpretativa, a pesquisa traz um recorte não-neutro, o ponto de vista do pesquisador, situado em um lócus de enunciação privilegiado.

Esta dissertação pode esconder outra dissertação: aquela que eu nunca escreveria, considerando os dez anos iniciais da minha experiência como professor de inglês – tudo era tão simples que problematizar as práticas era mesmo inconcebível (podem pular para a página 59 se quiserem antecipar como era para mim não pensar nos imbricamentos complexos da linguagem).

Esta dissertação pode esconder outra dissertação: aquela que talvez intencionasse eu escrever. Aquela que discorria da maneira mais objetiva e fundamentada possível as ideias elucubradas em anos de docência, formação e pesquisa. Aquela cheia de achados. Aquela!

Ao se aproximarem desta (não d'aquelas), perceberão logo o apego às experiências individuais e coletivas que tive como sujeito: aprendendo a língua inglesa como língua estrangeira, ensinando a língua inglesa como meio de comunicação e de acesso à informação e, posteriormente, colaborando com professores em suas formações-em-serviço para reflexão de suas práxis. O olhar atento de vocês certamente intuiu as diferenças de se pensar o ensino de língua em cada um desses momentos. Aliás, talvez essa seja uma vantagem de se aventurar na pesquisa acadêmica em

¹ Uma tradução possível está disponível em: <http://revistamododeusar.blogspot.com/2010/06/kenneth-koch-postagem-atualizada-com.html>. Acesso em: jan. 2020.

Linguística Aplicada aos quarenta anos: contar as décadas de vida a partir de diferentes configurações ou entendimentos ('viradas', do termo original em inglês *turns*) sobre os processos linguísticos. Na Tabela 1, insiro uma síntese de tais viradas, a partir da leitura de Stephen May (2014). Os anos são apenas referenciais, uma vez que para que as viradas ocorram, as discussões e propositivas já haviam emergido em tempos anteriores.

Tabela 1: As viradas linguísticas e minhas experiências de aprendizagem e ensino de língua inglesa

Década	Virada	Premissa	Enquanto isso, eu...
80	Cognitiva	Surge após o estruturalismo e ainda preserva algumas de suas características - como o foco na normatividade, mas sob a ótica funcional-semântica: intencionalidade e cognição do indivíduo.	Com 8 anos de idade, fazia aulas de inglês, duas vezes por semana, em escola de idioma. Ouvia diálogos de interações cotidianas e lia textos de temáticas universais, seguidos de práticas orais (<i>drills</i>) e escritas (<i>fill-in-the-blanks</i>).
90-2000	Social	Também de influência do campo da psicologia, há uma mudança de paradigma de linguagem centrada no sujeito para a perspectiva de linguagem como ato social.	A fala em casa era a seguinte: "inglês para passar no vestibular, para arranjar bom emprego". Mais tarde, como professor, reproduzi isso: textos jornalísticos e científicos, muita música, muito vídeo (<i>Friends!</i>), RPGs - não com viés de alcançar o outro, de conhecer diferentes modos de pensar/agir, mas ainda com caráter pragmático da língua global.
2010	Multilíngue	Foco no repertório multilíngue dos indivíduos (contrapondo uma visão monoglôssica); reflete a relação de língua e poder e critica aspectos como a idealização do falante nativo, conceitos de interlíngua, competência linguística e fossilização, dentre outros.	Em 2009, com 28 anos, sai das salas de aula para coordenar um programa de dupla certificação em parceria com a <i>Texas Tech University</i> em escolas privadas no Brasil. O lema era aulas EM inglês e não aulas DE inglês.

Fonte: Dados originais da pesquisa

Sempre houve uma tentativa do mercado (neoliberal², como veremos no Capítulo 2) de interpretar as viradas e transformá-las em atividades cuja característica principal é manter o status econômico da língua inglesa como bem de consumo valioso. Nesse cenário, e em meio às reformas educacionais no Brasil – das quais os agentes econômicos também participam, surge a BNCC como tentativa de resposta

² O capítulo seguinte define e contextualiza o neoliberalismo; contudo, já deixo aqui explicado que “neoliberal”, no trecho da pesquisa, adjetiva disposições socioeconômicas específicas de uma classe dominante cujo interesse é mostrar como verdade que as sociedades são controladas por uma força externa – o mercado, e que os governos devem se restringir a um papel mínimo regulatório.

às múltiplas demandas curriculares e como símbolo de igualdade entre as diferenças abissais das redes e sistemas de educação. Com a Base, vem meu interesse por entender a criação de políticas públicas educacionais, seus processos de direito e atores envolvidos. Dada à minha trajetória e experiência profissional, o interesse especial por políticas linguísticas que incidem nas práticas docentes e discentes.

Esta dissertação pode esconder outra – uma que começou em 2017. A pedido do Consulado Britânico de São Paulo, escrevi um parecer crítico sobre o componente curricular Língua Inglesa na então terceira versão do texto da Base. Logo me inteirei de que o pedido foi apoiado por um grupo de editoras inglesas que atuam no país (Cambridge, MacMillan, Oxford e Pearson) e que tem especial interesse nas discussões de normativas curriculares, as quais futuramente influenciariam o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD). O parecer, apresentado oficialmente em audiência pública em setembro daquele ano, no plenário do Conselho Nacional de Educação (CNE), em Brasília, teve como conclusão dois pontos (FRANCINI, 2017, p.11):

“(1) apoio insuficiente para que os demais atores dos sistemas elaborem guias curriculares, materiais didáticos e planos de aulas, tanto em relação aos pressupostos teóricos quanto à organização dos objetos do conhecimento; e (2) necessidade de revisão da literatura para consideração de pesquisas e boas práticas não contempladas na matriz e/ou para, quando consideradas, revisar os enunciados das habilidades de modo a refletir (ou mais bem indicar) tais ideias.”

O ponto (1) justificava-se pela falta de coerência entre o texto introdutório do componente e suas tabelas de habilidades; o ponto (2) apelava para uma reflexão sobre a visão monoglóssica de ensino de língua retratada pela maioria dos descritores das habilidades.

Em um escopo mais amplo, a comparação entre os componentes Língua Inglesa e Língua Portuguesa na BNCC indicou que este último, diferentemente do primeiro, apresentava uma lógica interna de matriz curricular que privilegia as práticas de linguagem, e, por isso, busquei o entendimento de sua construção. Em 2018, fui aceito como aluno especial na disciplina LP200 Currículo e Produção de Material Didático em Língua Materna, oferecida no Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada na Unicamp, ministrada pela Profa. Dra. Jacqueline Peixoto Barbosa, que me acolheu pelo interesse de estudar, a partir da visão de uma das principais redatoras para Língua Portuguesa no segmento do Ensino Médio, o processo de construção da matriz. Em 2019, considerando os estudos na área de ensino/aprendizagem de

língua inglesa, me inscrevi para a disciplina LP213 Tópicos em Segunda Língua/Língua Estrangeira, ministrada pela Profa. Dra. Claudia Hilsdorf Rocha, cujo estudo me apontou para a necessidade de uma investigação profunda não só do objeto BNCC, mas, primordialmente, das práticas que, de fato, emergem a partir dela.

Em paralelo, participei da comissão sobre a BNCC da Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba que tinha como principal objetivo analisar o documento e propor um modelo de redação de currículo local que estivesse de acordo com a normativa e privilegiasse o contexto regional. Dessa experiência, surge a pesquisa dos impactos da BNCC na construção do currículo piracicabano (FRANCINI e MORENO-PIZANO, 2020), para o MBA em Gestão Escolar (USP-PECEGE).

Por fim, essa dissertação pode esconder outra dissertação: aquela cujo embrião foram os encontros formativos de 2018 a 2020 com equipes de professores de língua inglesa da Diretoria Regional de Ensino para tratarmos justamente das habilidades de inglês na Base e, logo em seguida, para refletirmos o Currículo Paulista e os cadernos de inglês da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Em todas as dissertações que estão para ler – nesta que escrevo e nas outras que acharem escondidas – há duas chaves-de-leitura comuns. Uma delas é situar a pesquisa no campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC), o qual, como define Pennycook (2018), é um modo de celebrar o uso da língua e a educação linguística conectados, ao mesmo tempo, às condições locais e às formações sociais mais amplas, amparando-se no objetivo de se fazer uma mudança social, cultural e política; a segunda, como apontada por Signorini (2018), é a desarticulação entre as práticas locais dos atores sociais e suas contribuições para a solidificação do conhecimento sobre questões multilíngues em diferentes contextos do país.

Boas leituras!

INTRODUÇÃO

Expansão e contração

em torno de desejos e impulsos, as políticas públicas são os meios e modos pelas quais intencionalidades são postas em ações (ADAMS, 2014) – com a devida ressalva de que tais ações podem não ocorrer ou, caso ocorram, podem não ter o efeito desejado. De modo geral, são constituídas por propositivas, objetivos e metas, voltadas para a ação. Para Rizvi e Lingard (2010, p. 4, apud ADAMS, 2014, p. 25) as políticas públicas são “padrões de decisões no contexto de outras decisões tomadas por atores políticos em posição de autoridade (...) expressando os fins e os meios para guiar as ações e o comportamento das pessoas”.

Trowler (2003, apud ADAMS, 2014) argumenta que as dissonâncias relacionadas às políticas públicas emergem, fundamentalmente, devido a três fatores: tensões entre os elaboradores das políticas públicas e aqueles que as porão em prática; o fato de os enunciados propositivos das políticas serem abertos a múltiplas interpretações; e pela complexidade de implantação da política nos contextos locais. Ainda no campo de disputas, na contração e na expansão, duas linhas teóricas principais parecem ter maior influência sobre os criadores de políticas públicas – uma de caráter tecnicista-empirista e outra, socioconstrucionista. Naturalmente, elas se fundem em muitos pontos e uma distinção rígida entre as linhas pode ser difícil de se traçar; costumeiramente, enquanto a linha tecnicista foca em identificar um problema para a partir dele mobilizar uma ação governamental que atinja diferentes resultados almejados, a visão construcionista questiona a neutralidade das tomadas de decisão, problematizando as situações e impingindo-lhes de significado social, histórico, cultural e político (ADAMS, 2014).

Ao situar a Base Nacional Comum Curricular para Língua Inglesa (LI) como instrumento de política pública educacional linguística, parece-me claro o reducionismo monolíngue frente às políticas anteriores (DUBOC, 2019), fruto de uma ideologia que entende a supremacia da língua inglesa como promotora de mobilidade social por meio dos mercados globalizados. Ainda, para clamar o direito por tal mobilidade, a versão da língua entendida para ensino-aprendizagem deve ser a versão “nativa”, “sem sotaque estrangeiro” (SHOHAMY, 2006).

Muito embora o texto introdutório sobre o componente LI na Base advoga justamente o oposto desse caráter territorialista, de herança colonial, o viés estruturalista monoglóssico é amplamente explicitado na matriz nacional para LI que “organiza, linear e hierarquicamente, temas, objetos de conhecimento e habilidades, com exemplos de conteúdos linguísticos fixos e estáveis” (DUBOC, 2019, p. 8).

Na educação brasileira, inúmeras políticas públicas podem ser relacionadas ao viés tecnicista-empirista, principalmente aquelas que apontam que o sucesso escolar é medido pelo resultado do aluno em avaliações de larga escala, ignorando aspectos como a vulnerabilidade social, fundamentais para o sucesso educacional: enquanto esforços são postos em prática para melhorar o rendimento escolar, mecanismos para redução da pobreza, por exemplo, não fazem parte do escopo de ação. A problematização das questões sociais, por outro lado, levaria a levantamentos de questões de ordens diferentes e, portanto, apresentaria diferentes instrumentos e planos de ação responsivos às especificidades sócio-histórico-culturais.

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais têm o potencial de transformação estrutural e curricular para além do direito de justiça social (RAWLS, 2013), sobretudo como promotoras de equidade cognitiva, i.e., na realocação dos saberes (SANTOS, 2019, 2021). Tal realocação deve ser almejada na problematização das políticas públicas, engajando os saberes científicos com outros tipos de conhecimentos, propiciando “a identificação dos saberes, a reconstrução e a validação dos conhecimentos não científicos” (SANTOS, 2019, p. 108). Essa epistemologia promove o diálogo entre as vozes distintas ao reconhecer que nas salas de aulas nem todas as vozes são igualmente validadas para garantir práxis transformadoras, voltadas para manter as diferenças, não para eliminá-las (ou aturá-las). Essa mesma característica dialógica deve prevalecer nos instrumentos de políticas públicas educacionais e nos sujeitos que as executam na ponta.

Trabalhando em encontros formativos com um grupo de professores de LI da rede estadual paulista, a escuta ativa demandou interesse para investigar de que modo as recentes reformas educacionais, em especial a BNCC como instrumento de política pública educacional e linguística, promovem tais ideais no entendimento – e, portanto, na prática – dos professores. Ao considerar estas duas instâncias (BNCC e o fazer docente), as formações em serviço indicam clara ruptura ou falta de diálogo entre ambas. Sem o peso institucional, a voz do professor é silenciada. Ainda, os conceitos e princípios oferecidos e parametrizados pela Base são pouco problematizados

metodologicamente; não há muita discussão ou espaços formais para a recontextualização didática desses princípios e parâmetros.

Considerando o papel social da Linguística Aplicada, ao assumir plenamente seu caráter crítico, questionar constantemente os pressupostos normativos, impregnando de responsabilidade política (PENNYCOOK, 2021) os atos de ensinar-aprender língua, é assumir a “privação sofrida” com “uma leveza de pensamento que a torna capaz de tentar enfrentar e modificar a precariedade da existência em sociedade” (ROJO, 2018, p. 254). É justamente nesta seara que incidem as políticas linguísticas – **manipulações e batalhas entre ideologias linguísticas e práticas**. Analisar, portanto, o fenômeno de acolhimento (ou de interação) de um instrumento de política linguística por seus executores (usuários na ponta, na entrega de suas aulas) é relevante na construção de conhecimento, aproximando a academia do seu papel social. A escassez de trabalhos que se voltam à voz e ao pensamento dos professores em relação às suas vivências das políticas, com foco na realocização, reforça a necessidade investigativa junto a esses sujeitos.

Valho-me do pressuposto de que as políticas linguísticas educacionais sejam repensadas a partir de uma perspectiva da ecologia de saberes (SANTOS e MENESES, 2013), para que possam ser realocizadas de modo mais situado e crítico. Para tanto, é urgente investigarmos as representações docentes frente às políticas e às práticas pedagógicas, ou seja, como os docentes as percebem e praticam-nas.

Alguns artigos recentes discutem a BNCC como política linguística e procuram indicar os referenciais teóricos e visões de língua/linguagem que entendem estarem representados no documento (SILVA e XAVIER, 2021; BERTONHA 2020, DUBOC, 2019; FORTES, 2019; LIBERALI, 2019; LUCENA e TORRES, 2019, LOPES, 2019). Como professor-formador e pesquisador, no entanto, tomo como foco de pesquisa a relação entre as políticas públicas linguísticas educacionais – por meio da BNCC (Linguagens, LI) – e as representações e vivências didático-pedagógicas dos professores. Os objetos de investigação são as tensões vivenciadas e percebidas frente às ideologias linguísticas e visões de língua/linguagem e de educação mobilizadas pelos professores.

O objetivo geral

deste estudo é a investigação da percepção de um grupo de professores e professores-formadores frente às parametrizações presentes para Língua Inglesa na BNCC para o Ensino Fundamental – Anos Finais (EFAF), **com vistas à análise das principais tensões emergentes no processo de realocização/recontextualização didático-pedagógica do citado documento, compreendendo a BNCC como instrumento de política pública educacional e linguística**. A tabela a seguir apresenta os objetivos específicos que derivam dessa ideia geral de pesquisa e as respectivas ações planejadas para delimitar meu escopo investigativo:

Tabela 2: Objetivos específicos e ações da pesquisa

Objetivos específicos	Ações da pesquisa
A. Investigar as percepções sobre a BNCC (Língua-gens, LI), bem como as ideologias linguísticas e visões de língua/linguagem e educação linguística mobilizadas por um grupo de professores e professores-formadores da rede estadual paulista. Esse objetivo específico envolveu as seguintes ações:	A.1 conceitualizar e contextualizar no viés teórico privilegiado da pesquisa as noções de discurso, ideologia e ideologia linguística e de língua/linguagem; A.2 definir perfil de professores para montar o grupo de sujeitos participantes da pesquisa; e A.3 formular um questionário para investigar as percepções desses professores sobre a Base.
B. Analisar os principais pontos emergentes de tensão entre as propostas oficiais e os entendimentos do coletivo docente. Esse objetivo específico envolveu as seguintes ações:	B.1 conceitualizar e contextualizar no viés teórico privilegiado da pesquisa as noções de política pública educacional linguística, pedagogias e currículo; e B.2 analisar o documento, cruzando as informações com os dados obtidos através das respostas obtidas no item A.2.

Fonte: Dados originais da pesquisa

Tais objetivos iniciais de pesquisa emergiram a partir de uma reflexão crítica sobre o efeito das normativas presentes para o ensino-aprendizagem de LI na BNCC, principalmente em discussões com professores de inglês da rede pública de Piracicaba e região (leia na página 22 mais detalhes sobre o grupo) nos encontros de formação em serviço no segundo semestre de 2019. Ademais, para cada ação proposta aqui há um instrumento e/ou procedimento de pesquisa específico relacionado ao método – conforme mostrará a Tabela 3 na página 24.

As conversas informais com professores de inglês durante formações presenciais que precederam a pesquisa – principalmente nas Orientações Técnicas (OTs) com a equipe de inglês da Diretoria de Ensino da região de Piracicaba – também desencadearam uma série de hipóteses sobre a Base em si e sobre o entendimento

que estes professores e colegas formadores têm a partir dele na tentativa de alinhamento com suas práticas. Assim, ao iniciar a pesquisa, parti do pressuposto de que há:

- **rupturas** entre o texto introdutório do componente Língua Inglesa e seus quadros de objetos de conhecimentos e de habilidades (DUBOC 2019);
- **contradições** na ideologia linguística explicitada pela escolha da apresentação do Inglês como Língua Franca (ILF), possivelmente reforçando o caráter monolíngue da política em oposição à visão de ILF que valoriza a criatividade de falantes não nativos, em harmonia com uma epistemologia do sul (SANTOS e MENESES, 2013), de construção conjunta (*co-construction*) a partir de normas multilíngues (CANAGARAJAH, 2016);
- **replicação** de modelo de políticas linguísticas cujas matrizes curriculares seguem um ensino hierárquico e estrutural por meio da valorização de uma variante culta da língua; ou seja, ainda há uma padronização de modelos hegemônicos de prestígio social (SHOHAMY, 2006); e
- **diferenças** na recepção do documento pelos docentes, a partir de suas experiências/narrativas pessoais, de acordo com o que entendem sobre o próprio propósito de ensino de inglês nos seus contextos de atuação (Anos Finais do Ensino Fundamental, em escolas públicas de cidades do interior paulista).

Para confirmar (ou refutar) as rupturas, as contradições, a replicação de modelos e as diferenças na recepção da Base, em face dos objetivos, as ações descritas na Tabela 2 foram sistematizadas e amparadas, metodológica e conceitualmente: o perfil metodológico busca dar foco e valor de pesquisa às percepções de sujeitos e, em sua perspectiva sociológica, assemelha-se às metodologias pós-abissais que buscam “conhecer-COM” ao invés de somente “conhecer-SOBRE” (SANTOS, 2018). Os entendimentos dos sujeitos desta pesquisa são conhecimentos que nos revelam olhares múltiplos, marcados por posicionamentos, seus lócus enunciativos (ORLANDI, 2009) frente às sociedades atuais. De acordo com Santos (2018), tais conhecimentos não se distinguem entre teoria e prática, uma vez que não existem

por si só fora das práticas sociais e, “ao falarmos desses conhecimentos, necessariamente falamos dos agentes, dos indivíduos e dos grupos sociais que os detêm e os dominam” (p. 196, tradução minha³).

A metodologia

de pesquisa buscou, por um lado, explicitar os contextos da homologação e da implantação de uma matriz prescritiva nacional para o ensino de língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental e suas potencialidades, através de levantamentos bibliográfico e documental enviesados pelo posicionamento e entendimento deste pesquisador; por outro lado, propus o agrupamento de distintas afecções experienciadas por sujeitos professores de inglês que estão em contato com tal matriz, possibilitando diálogos entre os fazedores de política pública e seus executores – ressaltando os níveis desiguais de poder de ação entre estes dois grupos de sujeitos. Trata-se, portanto, de uma pesquisa exploratória – bastante adequada para a LAC, cujo caráter qualitativo concentra-se no interpretativismo das respostas dadas por um grupo de professores a perguntas previamente elaboradas.

Assim, faz parte desse estudo um conjunto de professores e professores-coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNPs) da área de linguagens vinculados à Secretaria Estadual de Educação (Seduc) da cidade de Piracicaba, São Paulo. Essa investigação foi realizada, principalmente, com base na análise das respostas voluntárias dos participantes a um questionário e por meio de interações e respostas em momentos formativos que ocorreram na forma de Orientação Técnica, síncronas ou assíncronas, presenciais ou em tele presença, e por meio de entrevistas individuais e/ou em grupos. Todos os atuais 80 (oitenta) profissionais (professores e professores-coordenadores) atuam na Diretoria Regional de Ensino do interior paulista diretamente ligados ao ensino de Língua Inglesa, vinculados à Secretaria Estadual de Educação (Seduc) do Estado de São Paulo, com o seguinte perfil:

- estejam atuando com inglês na rede pública há pelo menos dois anos (período de início das discussões sobre a BNCC nas diretorias de ensino da Seduc);

³ Aproveito esta primeira citação traduzida para indicar que as versões em português dos demais excertos das referências em língua inglesa que surgirão ao longo da dissertação são de minha responsabilidade; conforme sugerido pela banca da qualificação, não se fez necessária a apresentação dos trechos originais.

- tenham participado de ao menos uma Orientação Técnica sobre BNCC ministrada pela Seduc e/ou por formadores locais a partir da formação principal da Seduc;
- aceitem responder às perguntas do questionário nos modos e meios informados – a saber, utilizando tecnologia (ferramentas *online* e aplicativos).

A partir desse perfil traçado e dentro do escopo de 80 (oitenta) profissionais convidados, 17 (dezessete) professores de fato responderam às perguntas em forma de questionário *online* (ver Tabela 4 mais adiante sobre os instrumentos da pesquisa), dos quais 15 (quinze) consentiram que suas respostas compusessem as análises desta pesquisa. Conforme dados de contexto provido por esses quinze participantes listados no APÊNDICE 2, a maioria dos docentes atua na rede pública como professor de inglês há, pelo menos, 10 anos. É interessante, ainda, percebermos que quase a metade dos docentes exerce outras funções, além de professor de língua inglesa – estes dados foram compilados na seguinte tabela:

Tabela 3: Dados dos contextos dos participantes da pesquisa

Tempo como professor de inglês na rede pública	Outras funções exercidas na rede pública
• 2 professores atuam há pelo menos dois anos • 1 professor atua entre 3 e 5 anos • 3 professores atuam entre 6 e 9 anos • 9 professores atuam há 10 anos ou mais	Sete (do total de quinze professores) indicaram que concomitantemente exercem outras funções, citadas a seguir: • Prof. de Educação Infantil • Prof. de Português • Prof. de Eletivas (Programa de Ensino Integral – PEI) • Coord. da área de Linguagens (PEI) • Prof. Coord. do Núcleo Pedagógico • Coord. Pedagógico • Vice-diretor

Fonte: Dados originais da pesquisa

O APÊNDICE 3 ilustra com imagens um pouco da trajetória dos principais eventos ao longo de 2017 a 2023 que de certa forma resultou nesta pesquisa – uma exploração a partir de uma nova matriz nacional para LI em meio às formações docentes. Fazer pesquisa exploratória tende a maximizar o poder do pesquisador por dar ênfase aos seus interesses primários de pesquisa e, ao mesmo tempo, por abrir espaço para apontar outros interesses que emanam da própria pesquisa (COHEN, 1988, p. 501s). É como se eu pudesse alertar a vocês, leitores: interessa-me saber como X percebe ou é afetado por Y, mas não consigo prever, de início, o que virá daí – mesmo tentando encaixar X e Y em conceitos já conhecidos. Do mesmo modo,

entendendo o método qualitativo como uma das ferramentas da pesquisa exploratória, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) caracterizam o pesquisador que se aventura nesse meandro como “*bricoleur* e confeccionador de colchas”, esperançoso por “compreender melhor o assunto que está ao seu alcance” e ciente de que cada prática de pesquisa pode gerar “uma visibilidade diferente ao mundo”.

Segundo Mary Rangel (1994, p. 377), ao resenhar as ideias de Tomaz Tadeu da Silva (1993), “o enfraquecimento das fronteiras, que distinguem ou distanciam as disciplinas, e seus efeitos nas configurações (...) da era pós-moderna são fatores que se acrescentam às injunções políticas, provocando muitas indagações”. Ao situar a pesquisa no campo da Linguística Aplicada Crítica, entendo que os tópicos abordados na busca por atender as questões que compõem e que problematizam meus objetivos de pesquisa surgem de complexas interações entre língua/linguagem, sociedade e poder – elementos que potencializam a agentividade⁴ (MENEZES DE SOUZA, 2010 apud CARDOSO, 2015). Ainda, a transdisciplinaridade inerente a esse campo permite abordar os objetos de pesquisa – a BNCC e as percepções dos sujeitos de pesquisa sobre ela e sobre língua/linguagem – considerando as contribuições específicas do próprio campo em cruzamento com outras áreas dos saberes (como a Sociologia, a Antropologia, a Educação, dentre muitas outras), relacionando tópicos que só se desenvolvem na pesquisa por permearem e transbordarem tais áreas, como, por exemplo, política linguística, identidade e globalização (PENNYCOOK, 1998, 2017, 2021; BAUMAN, 1998, 2021), justiça social e pensamento abissal (SANTOS, 2019, 2021), interculturalidade (HOLLIDAY, 2010), diversidade (BAILEY, 2022).

Diferentes entendimentos geram ações diferentes na execução das aulas e conflitos nos momentos formativos. Assim, a hipótese principal que desenho é que a análise das respostas de um grupo de professores de inglês e formadores de professores a um questionário possa subsidiar uma discussão mais ampla da/para a análise da BNCC como instrumento de política pública educacional linguística, trazendo para o centro da discussão as vozes docentes e seus saberes, invisíveis talvez no momento de elaboração da política, mas absolutamente responsivos e atuantes exercendo seu papel nas salas de aula.

⁴ Proponho aqui a leitura do verbete “Agência”, escrito por mim como parte da avaliação proposta na disciplina LP023 - Políticas Linguísticas e Educacionais em Língua Estrangeira e de Segunda Língua em contexto de Internacionalização (IEL-Unicamp). Disponível em: <https://www.teach-ineducation.com/guest-writers.php?p=guest-writers-leia-reflexao-eduardo-francini-sobre-conceito-agencia-desdobramentos-educacao>. Acesso em: 16 ago. 2022.

Nesse sentido, fez-se necessária a análise documental-bibliográfica para discutir a organização de uma matriz curricular nacional para língua inglesa e os arranjos de sua concepção teórico-ideológica. Pimentel (2001) afirma que pesquisas dessa natureza são desenvolvidas por meio de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, e têm sido amplamente utilizadas com a finalidade de descrever e/ou comparar fatos sociais, estabelecendo suas características e tendências. Numa época em que as reformas educacionais estão em destaque, a metodologia ora escolhida interessa-se por buscar paradigmas, i.e., referenciais teóricos, que validam - ou refutam - as ideias levantadas a partir da pesquisa exploratória. Essa análise imprime, além da revisão literária através de pesquisa bibliográfica, a necessidade de levantar conjecturas sobre seu preito e efeito nos diversos contextos de educação formal, voltando o olhar do pesquisador nas práticas sociais e de linguagem.

A tabela que se segue busca ilustrar os instrumentos e os procedimentos mobilizados em diferentes etapas, buscando atender às ações e às questões da pesquisa:

Tabela 4: Instrumentos e procedimentos metodológicos

Etapas da pesquisa	Instrumentos / Procedimentos
Etapa 1 - situar a BNCC em seu contexto político-educacional e analisar as visões de língua/linguagem e de educação nela presentes, a partir dos referenciais teóricos privilegiados no estudo.	▪ Pesquisa bibliográfica; ▪ Análise documental; e ▪ Análise interpretativa que considera cruzamentos entre a revisão de literatura oriunda da pesquisa bibliográfica e as ideias da Base.
Etapa 2 - levantar as perguntas-chaves para a pesquisa: ▪ O que os professores participantes desta pesquisa pensam sobre a BNCC como um instrumento de política pública educacional? ▪ Quais ideologias linguísticas e educacionais são predominantemente mobilizadas por esses sujeitos? ▪ Quais os principais pontos de tensão observados quando os participantes propõem recontextualizações didático-pedagógicas das parametrizações oferecidas pela BNCC?	▪ Definição de perfil e de contextos de atuação dos participantes; e ▪ Criação de um questionário para ser respondido à distância, digitalmente.
Etapa 3 - discutir as implicações dos resultados obtidos (ou seja, das tensões e visões observadas) para o campo de políticas e planejamento linguístico e educacional e para a formação docente.	▪ Agrupamentos e categorização das respostas dos participantes; ▪ Discussão das estruturas sociopolíticas que permeiam o modelo educativo neoliberal; e ▪ Análise interpretativa que considera cruzamentos entre a revisão de literatura, a Base e as respostas ao questionário.

Fonte: Dados originais da pesquisa

A separação por etapas, embora possa configurar certa ordem cronológica, não implica em hierarquia dos conteúdos da pesquisa. Feita essa ressalva, vocês perceberão que há uma concentração maior de parágrafos (e de capítulos) para tratar dos instrumentos e procedimentos da Etapa 1, enquanto as Etapas 2 e 3 estão concentradas nos capítulos finais. Esse desenho metodológico é estratégico para ressaltar o que considero uma função didática da dissertação: marcar extensivamente os lugares, os entornos de alcance/atuação do objeto de pesquisa, a Base, provendo elementos contextuais, muitos dos quais serão retomados nos momentos de análise. Por mais que esta pesquisa fique datada pelas análises apresentadas, confinadas aos tempos-espacos contemporâneos à escrita, tais elementos contextuais permanecem como referência histórica. Logo adiante, na seção sobre a organização da escrita, essa distribuição de capítulos será explicada em detalhes.

Na prática, o fluxo metodológico desta pesquisa exploratória inicia-se com a familiarização sobre a BNCC - a obtenção de informações e apresentação de ideias preliminares, bem como a identificação de pontos de tensão que pudessem estar relacionados aos sujeitos entrevistados. Isso permitiu obter um panorama histórico, dados estatísticos e informações relevantes sobre o contexto, os quais foram seguidos pela identificação das principais teorias, conceitos e debates que permeiam a Base.

Em paralelo, houve a coleta de dados para registrar por escrito a opinião dos participantes da pesquisa, tornando conhecidas suas opiniões sobre a Base e suas características, através de um questionário cujo conteúdo na íntegra encontra-se no APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA. O conjunto de questões possui itens sistematicamente articulados entre si e foi disponibilizado de modo digital através da ferramenta Formulários do sistema Google para educação. O Comitê de ética em Pesquisa (CEP), aprovou o processo pelo qual os sujeitos voluntários pudessem participar do projeto (Parecer CEP No. 4.394.093, ainda sob o título provisório da pesquisa - *BNCC e língua inglesa: percepções docentes sobre linguagem e políticas educacionais e linguísticas*) e, considerando a dificuldade pessoal que enfrentei na interação com a Plataforma Brasil e no cumprimento dos parâmetros documentais, resolvi deixar o parecer como ANEXO 1 dessa dissertação, na intenção de apoiar outros pesquisadores na elaboração de seus projetos.

Por fim, prosseguimos com a análise das respostas, de forma qualitativa e quantitativa, dependendo da natureza dos dados obtidos (ver APÊNDICE 2: ÍNTEGRA DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES), uma vez que interessa-me conhecer os discursos dos sujeitos sobre o documento, inserindo modelos exploratórios e descritivos para então recorrermos às hipóteses explicativas (GIBBS, 2009). Esse viés implicou, necessariamente, em uma pesquisa de caráter interpretativista (ERICKSON, 1986) na medida em que fará os contrapontos das percepções e saberes docentes, classificando-os, ou antes, aderindo a eles rotulações específicas para fins de classificação e análise dos discursos.

Assim, com relação ao tratamento de dados, as informações provenientes dos métodos documental e bibliográfico foram analisadas por meio de técnicas de análise de conteúdo, identificando-se padrões, categorias e tendências presentes nas referências utilizadas. Já os dados provenientes do questionário foram estruturados a partir de pontos em comum entre as respostas dos professores, tomando como base o trabalho de Linda Harasin (2012) nas comunidades de práticas docentes, o qual busca categorizar os discursos em três tipos: social, intelectual e moderador. O uso e, eventualmente, a ampliação das categorias propostas por Harasin são válidos neste estudo na medida em que também os sujeitos da pesquisa “estão engajados em uma prática comum, se comunicam entre si, negociam e compartilham suas práticas” (HARASIM 2012, p. 142, tradução minha); ou seja, também se constituem como uma comunidade de prática.

A triangulação de todos os dados, ou seja, **a combinação dos resultados obtidos por estes diferentes métodos, permitiu uma abordagem efetivamente exploratória e pertinente às realidades dos sujeitos da pesquisa, possibilitando interpretações que de fato podem apoiar tanto os fazedores de políticas públicas quanto seus executores em seus papéis sociais.**

Tentei até aqui contextualizar a pesquisa, explicitando sua relevância social no campo da LAC em sua perspectiva sócio-histórica através dos objetivos propostos e das orientações teórico-metodológicas que situam minhas hipóteses e posicionamentos. A seguir, explicito a proposta de

Organização

O Capítulo 1 é dedicado à BNCC enquanto matriz curricular e instrumento de política educacional e linguística; nele, ressalto a influência das sociedades capitalistas globais, em suas expressões neoliberais, para a defesa de modelos de educação formativos freirianos, ou seja, libertadores, orientados pelos ideais de igualdade e de justiça social e cognitiva. Em especial, discorro sobre as escolhas na relação entre línguas e sociedades e a implementação prática dessas escolhas (CALVET, 2007) e sobre os dispositivos (instrumentos / mecanismos) que impõem e perpetuam comportamentos linguísticos de acordo com as agendas (inter)nacionais, políticas, sociais e econômicas (SHOHAMY, 2006). Amparadas por uma noção mais ampla de pedagogia e de currículo, a partir dos pensamentos de Tomaz Tadeu da Silva ([1999] 2020), Freitas (2014), Biesta (2013, 2016), Saviani (1997) e Freire (2000, 2020), tais ideias pretendem situar o contexto político-educacional e analisar as visões sobre língua/linguagem e educação correntes no Brasil, preparando o terreno para análise interpretativa das respostas dos participantes da pesquisa.

No Capítulo 2, defino alguns conceitos-chaves que historicamente incidem nas políticas públicas como discurso e ideologia, a fim de embasar o olhar sobre os posicionamentos docentes, com base em teorias do círculo bakhtiniano (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017, 2019). Além disso, são analisadas as implicações dessas ideias e posicionamentos para os campos educacional e linguístico, à luz de pesquisadores que nos alertam do lobby neoliberal que atua em tais campos (HOLBOROW, 2012; CHUN, 2017, CANAGARAJAH, 2017; HALL e WICAKSONO, 2020). Fechando o capítulo, promovo um entendimento mais aprofundado das ideias de Biesta (2016, 2017) sobre os propósitos da educação (qualificação, socialização e subjetivação) de modo que os domínios possam aparecer em equilíbrio também nas propositivas das políticas públicas educacionais.

Logo na sequência, no Capítulo 3, conceituo e explico os posicionamentos sobre a BNCC, as visões de língua/linguagem, proficiência, agência, competências e habilidades, ecologia de saberes e conceitos correlatos, a partir de Pennycook (2010a, 2010b, 2017), Szundy (2019), Cope e Kalantzis (2000, 2013) e Santos (2019, 2021) para, a partir de então, acolher as vozes docentes que reverberam – a seus modos e de acordo com seus entendimentos – tais visões.

Os Capítulos 4 e 5 terão como foco as respostas dos docentes; no 4, explico o que os professores e professores-coordenadores participantes desta pesquisa

pensam sobre a BNCC e as ideologias linguísticas e educacionais que são predominantemente mobilizadas por eles. No Capítulo 5, confronto meus entendimentos sobre os principais pontos de tensão observados quando os professores e professores-formadores propõem recontextualizações didático-pedagógicas das parametrizações oferecidas pela BNCC em LI.

CAPÍTULO 1

O Arranjo de Desenvolvimento da Educação

(ADE) de 2011, assinado pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT), deu início a um modelo de gestão pública educacional “aberta à participação de instituições privadas e não-governamentais, mediante convênios ou termos de cooperação, sem que isso represente a transferência de recursos públicos para estas instituições e organizações” (CNE 2011, p. 22). Freitas (2015) argumenta que esse mesmo modelo usado em países como Austrália e Estados Unidos promove a concessão do controle da educação “pela via das organizações e instituições sem fins lucrativos (Fundações, ONGs etc.)”. Esse controle ideológico sobre a educação materializa-se em políticas públicas educacionais alinhadas com os interesses empresariais; dentre os diversos planos, pareceres e resoluções (como o Plano Nacional da Educação de 2014), destacaremos aqui como um deles, a Base Nacional Comum, sofreu maior influência.

Abrindo um parêntese histórico, considero relevante trazer à memória dos leitores que, junto com o ADE, duas políticas linguísticas importantes também foram elaboradas e executadas nas gestões do PT – Ciências Sem Fronteiras (CSF)⁵ (2011) e Idiomas Sem Fronteiras (ISF) (2014). Esse conjunto é representativo dos esforços de concessão e de aproximação das políticas governamentais com o mercado: na reflexão do prof. Lynn Mario de Souza (2018, p. 210), tais políticas no âmbito da Educação Superior são exemplos de que é preciso certa cumplicidade (planejada, intencional) a aspectos da doutrina neoliberal para se efetivar programas que se preocupam com a justiça social e o coletivo social. Muito embora eu ainda questione se de fato tais programas conseguiram que, no escopo do quadro internacional em questão, o Brasil invertesse sua posição sulista de dependência do Norte global, concordo com o prof. Lynn Mario de que o comprometimento – ao menos na linguagem, que seja, com aspectos do pensamento neoliberal por parte dos fazedores de políticas públicas tem maior chance de subverter essa mesma lógica colonial.

⁵ Caso tenha interesse no assunto, leia o estudo analítico sobre o impacto e a organização do Programa Ciência sem Fronteiras nas políticas públicas da Educação Superior, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13938-produto-1-ciencia-sem-fronteira-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jan. 2020.

Fechando o parêntese e adiantando dois temas que serão aprofundados mais adiante, Gert Biesta (2005, 2017) preocupa-se bastante com a linguagem educacional que deriva dos sistemas econômico e empresarial neoliberais e discute propostas “para além da aprendizagem”; Boaventura de Souza Santos (2010), como citado por Souza (2018, p. 214), propõe uma abordagem crítica que busca desconstruir paradigmas hegemônicos do conhecimento e promover a diversidade epistêmica – por meio das ecologias (como a ecologia dos saberes, por exemplo, discutida no Capítulo 3). Trazer essa discussão aqui pareceu-me importante no sentido de ajudar a ilustrar o cenário no qual a BNCC é inserida: da mesma forma que programas como o CSF e o ISF buscaram irromper a monocultura do conhecimento gerado/manipulado globalmente a partir de valores do norte ocidental, a Base, em sua gênese, deveria servir às diversidades educacionais brasileiras em perspectivas decoloniais – como busco mostrar agora, retomando a linha cronológica proposta para este capítulo.

A carta de intenção do governo Dilma Rousseff para área da educação, denominada *Pátria educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*⁶, datada de abril de 2015, é pioneira em apresentar as ideias de uma base nacional curricular que abandonaria (p. 24)

“o enciclopedismo raso que tradicionalmente marca nosso ensino. Não se contentará, porém, em colocar enciclopédia menor -- conjunto de conteúdos consagrados -- no lugar da enciclopédia maior. Dará a capacitações primazia sobre conteúdos. E na maneira de tratar conteúdos preferirá o aprofundamento seletivo à superficialidade abrangente.”

Suas versões preliminares foram amplamente debatidas e criticadas nas academias e, em especial nesta universidade, contando com uma mesa de debate da Faculdade de Educação formada pela Profa. Dra. Gilda Cardoso de Araújo (UFES), pelo Prof. Dr. Raimundo Luiz Silva Araújo (UnB) e pelo Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas (Unicamp). O seminário “Pátria Educadora – Lema de quem para quem?”, em maio de 2015, já adiantava os pontos cruciais do debate da política pública: quem são os fazedores da política e a quem essa política serve?

Em setembro do mesmo ano o então ministro da educação Renato Janine Ribeiro submete a primeira versão da Base para consulta pública *online* e o que se

⁶ Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/04/qualificacao-do-ensino-basico-documento-para-discussao.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2020.

observa daquela versão até as versões homologadas em dezembro de 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e dezembro de 2018 (para as etapas do Ensino Médio) é o espelhamento cada vez maior dos processos corporativos no documento normativo: a aprendizagem do básico (ou “aprendizagens essenciais”, para ser exato no termo da atual BNCC) e a personalização da aprendizagem para aquisição de conhecimentos e atitudes, que subvertem as ideias de identidade e de educação crítica.

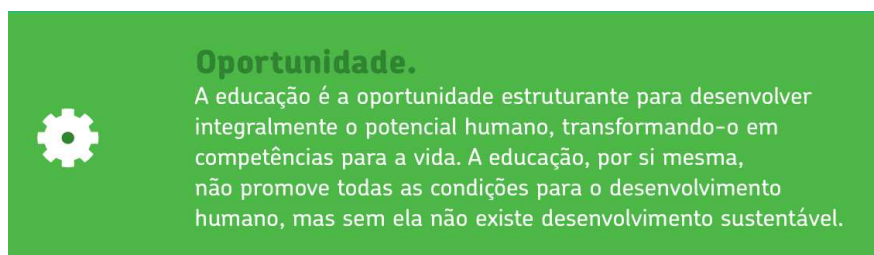
O impedimento da presidenta Dilma Rousseff em 2016 certamente contribuiu para uma distorção ainda maior dos ideais da reforma educacional pretendida. Como aponta o trecho introdutório do *Pátria educadora*, a educação pretendida promoveria a mobilização social (p. 4):

Temos agora de fazer a travessia para outra estratégia de desenvolvimento: produtivismo incluyente, pautado por democratização de oportunidades econômicas e educacionais. Trata-se de democratizar a economia do lado da oferta, não apenas, como foi até agora, do lado da demanda. A democratização do lado da demanda pode progredir só com dinheiro. A democratização do lado da oferta requer inovação institucional. E tem por contraparte e condição o aprofundamento da democracia.

No governo provisório de 2016 e no governo subsequente que usa como exemplos do exercício da liberdade individual a compra de armas de fogo e a exaltação ao período ditatorial brasileiro, certamente **aprofundamento da democracia não há**. Não obstante, a lógica de mercado neoliberal que assumem é liberal nas regulações de competitividade econômica e conservador na educação (ADAMS 2014): defendem métodos tradicionais de avaliação da aprendizagem (em geral, via sistemas de larga escala, padronizados), defendem o controle de uma matriz nacional comum na qual certas temáticas são censuradas, defendem modelos de escolas cívico-militares nas quais a subordinação hierárquica é entendida como respeito ao próximo.

Os principais financiadores de uma Base por competência importaram modelos que hoje formam a estrutura macro da BNCC – a saber, seu quadro de competências e a uniformização de descritores com propósitos claros de servirem à avaliação em larga escala. Vejamos, a título de ilustração, dois aspectos educacionais sob a ótica do mercado neoliberal: o direito à educação e a ideia de competências.

Em publicação de 2017 denominada *Competências para a vida*, o Instituto Ayrton Senna, através de seu braço de pesquisa eduLab21, descreve seus princípios e formas de atuação. Dentre eles, destaca-se o princípio da **oportunidade**, como mostra a figura abaixo, retirada da página 17 do documento:

Figura 1: Oportunidade⁷

Destacamos a importância da imagem (e não simplesmente o destaque dos dizeres) uma vez que a linguagem não-verbal é bastante representativa aqui: uma roda dentada (geralmente ligada à ideia de engrenagem) foi escolhida para ilustrar o princípio da oportunidade que, na visão do instituto, define a educação (“Educação é a oportunidade estruturante...”). A lógica neoliberal inverte o princípio e retira do sujeito seu direito à educação fortemente estabelecido em um estado de bem-estar social e reinventa seu *status* de acordo com o discurso meritocrático que o acompanha: uma oportunidade (não para todos...). Como se isso não fosse cruel o bastante, o Instituto prossegue e distorce uma das mais conhecidas e citadas frases que sintetiza o pensamento freiriano – “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67) – atribuindo seus valores (semânticos, inclusive) ao igualar ‘**transformação social**’ a ‘**desenvolvimento humano**’ e ‘**mudança social**’ a ‘**desenvolvimento sustentável**’. Biesta (2013, p. 33) nos chama a atenção para a “nova linguagem da aprendizagem” onipresente nos discursos educacionais contemporâneos. Um leitor desatento pode não perceber a diferença, ou mesmo ingenuamente, pode pensar que é o próprio pensamento de Paulo Freire sendo explicitado (sem a devida citação, bem verdade).

O segundo exemplo, retirado da mesma publicação do Instituto Ayrton Senna (p. 19), elenca uma lista de competências para a vida.

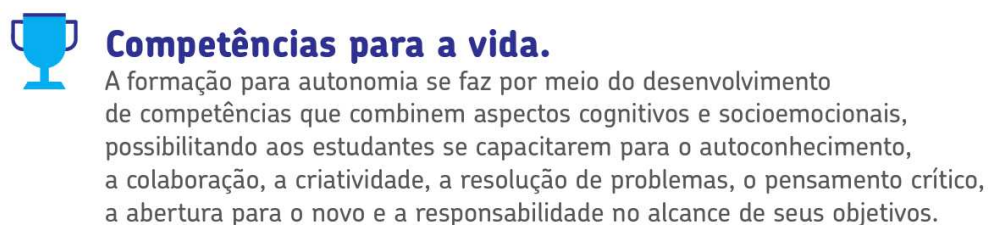


Figura 2: Competências para a vida

⁷ Figuras 1 e 2 disponíveis em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/compet%C3%82ncias-para-a-vida.pdf>. Acesso em: 27/07/2022.

Sem querer apelar para o nosso bom-senso sobre a imagem do troféu associada ao princípio de competência, é importante notar a lista de tais competências com as quais se alcançam “o primeiro lugar do pódio escolar”: a formação para a autonomia. O documento *Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso*, de 2015, produzido pelo *Center for Curriculum Redesign* e com tradução e publicação no Brasil pelos Institutos Península e Ayrton Senna, de prefácio da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), revela as pesquisas feitas em mercados globais e elenca competências em comum para o mundo do trabalho no futuro, serve de inspiração para as publicações do Instituto Ayrton Senna e, conseqüentemente, para a lista de Competências Gerais trazidas no bojo da BNCC. Novamente aqui, a forma semântica de apresentação das competências – despiando-se das roupas de mercado e ganhando novas vestes educacionais – busca naturalizar, por exemplo, a responsabilização do indivíduo pelo seu processo educacional (“responsabilidade no alcance dos seus objetivos”).

Com tudo isso em mente, é imperioso adiantarmos aqui que os grupos de redatores especialistas que contribuíram na escrita dos textos introdutórios e das habilidades para cada um dos componentes curriculares e para os campos de experiência conseguiram, a partir de suas áreas de pesquisa, expressar suas linhas principais: o pensamento científico (Ciências), as práticas de linguagem, os novos e multiletramentos e as culturas juvenis (Língua Portuguesa), para dar alguns exemplos.

As nossas críticas iniciais incidem sobre o contexto político e sobre os influenciadores (lobistas) que provocaram transformações na Base, sobre quem advoga e controla as demandas de mercado (não as ofertas, como pretendia o *Pátria educadora*) e sobre a estratégia da meta-aprendizagem para justificar a autonomia como finalidade do processo educativo nacional, não em função da emancipação do indivíduo mas pela responsabilização de estudantes, professores, diretores de escola etc. por suas métricas de desempenho. Incidem, ainda, sobre

A estrutura da BNCC

que privilegia a “explicitação das competências” (BRASIL, 2018, p. 13). Nessa estrutura, os descritores iniciam com verbos de ação cognitiva; ação essa que se espera ser alcançada pelo educando por meio da mobilização das habilidades (p. 9-10):

1. “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.”

A seguir, a Base apresenta os direitos de aprendizagem e os campos de experiências para os estudantes da etapa da educação infantil, seguidos de um quadro-síntese das habilidades a serem garantidas nessa etapa visando à transição para a etapa seguinte: o Ensino Fundamental. Aqui aparecem os componentes curriculares clássicos (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa – para os quatro anos finais desta etapa, História, Geografia, Ciências, Matemática e Ensino Religioso – de oferta facultativa).

Abrindo breve parêntese sobre a presença do componente Ensino Religioso, Ximenes (2019) revela que durante a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) perpetrada pela Procuradoria-Geral da República no Supremo Tribunal Federal (STF) a maioria dos representantes das religiões confessionais mostrou-se contrária ao componente em escolas, custeado por recursos públicos. Sem embargo, a ADI foi rejeitada e o componente permaneceu na BNCC.

A última etapa da educação básica, o Ensino Médio, teve sua redação apartada das demais etapas em 2017 uma vez que o próprio CNE divergia sobre a sua estrutura em específico, considerando o cenário mais amplo da Reforma do Ensino Médio. Aqui, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática (componentes presentes em todo o percurso do Ensino Médio), os demais componentes curriculares misturam-se nas quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza). Junto com o Ensino Profissionalizante, tais áreas formam também os itinerários formativos para que os estudantes possam exercer autonomia de escolha nos conhecimentos que desejam aprofundar. Uma autonomia bastante relativa, uma vez que as escolas precisam oferecer, obrigatoriamente, apenas dois itinerários para as comunidades que servem.

A BNCC, contudo, não é a totalidade curricular pretendida na escolarização básica.

“A Base não é currículo”

foi o mantra entoado desde a homologação da BNCC como resposta oficial às críticas ao documento, inteligentemente usado tanto para recomendar a sua prescrição curricular quanto para defender a liberdade de escolhas curriculares locais/regionais (um paradigma paradoxal da Base, conforme veremos a diante). Não obstante, se entendermos currículo como um componente essencial do sistema educacional formal que molda as experiências dos estudantes nas escolas, não há erro conceitual em assumir que a Base também o é.

Para fins dessa pesquisa, nossa análise contorna tal contenda para se debruçar sobre a Base a partir do que ela se propõe a ser e a fazer: “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais (...) ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018). Isso significa que a BNCC tem a **igualdade** como premissa e, ao mesmo tempo, como ação que emana dela para os agentes que conduzirão a política educacional.

A igualdade, portanto, parece-nos um ponto de início legítimo para reflexão do documento que é exemplo-modelo das reformas educacionais em curso no Brasil. Kohan (2019, p. 4), ao refletir sobre o viés ontológico da igualdade na filosofia de Paulo Freire, adverte que o termo é eminentemente político e que carece de explicação de sentido.

Sendo um documento que reúne as aprendizagens essenciais para todo os estudantes do país, a BNCC promove “a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2018, p. 15). Entendemos, dessa forma, a igualdade como princípio do próprio ato de educar, como condição primeira para a ação pedagógica. Por simples que seja, afirmar isso implica em dizer que a igualdade não é o objetivo final da educação – assim fosse, não lutaríamos tanto para combater uma educação hegemônica que privilegia enredos de apagamento das diferenças. Igualdade tampouco é o meio: nas palavras de Freire, a educação, apenas, não promove a transformação social, “mas sem ela essa transformação não se dá” (FREIRE, 1993, apud KOHAN, 2019, p.157).

Tentando, pois, aproximar o princípio de igualdade da matriz brasileira com a igualdade de Freire que educa para a emancipação, percebemos a Base como um mecanismo que reflete as características da era em que vivemos: com lacunas e permeada de contradições internas, numa bricolagem de sentidos que se amalgamam em torno de “competências gerais” e “habilidades”. Como ilustraremos nos capítulos

que se seguem, as lacunas ora exprimem incertezas, outrora silêncios. Já as contradições, ocorrem quando são expressos valores/intenções contrários aos descritores propostos em seus quadros de habilidades, ou mesmo quando tentamos inserir/localizar os pressupostos da BNCC nas análises do campo do currículo.

Fernando Cássio (2019) perfaz o caminho da criação de uma matriz única e sinaliza que o texto da XI Reunião Anual da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação) de 1988 demandava da federação uma base nacional comum para os currículos, tanto da Educação Básica quanto da formação de professores. Em 2015, essa mesma instituição, em parceria com a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), refuta formalmente a então versão da BNCC por entender que o princípio da igualdade que deveria garantir o exercício do direito à aprendizagem resultou na “descaracterização do estudante em sua condição de diferença” e tornou-se “uma lista de objetivos a serem aprendidos” (p. 20).

Freitas (2014) percebe que a ideia de igualdade educacional, assim como essa explicitada em uma base nacional comum, mascara a iniciativa liberal-conservadora de controle da escola e dos processos pedagógicos justamente por propor tais objetivos e, logo em seguida, por desenhar um modelo avaliativo de desempenho em larga escala que referencia o sucesso/fracasso da escolarização – cuja natureza é desigual, excludente, pelo próprio princípio. Aliás, duplamente desigual: 1 – os objetivos comuns são básicos (ou, se preferirem o eufemismo, “essenciais”), criando uma demanda de mercado para o ensino “além-do-essencial” suprida, majoritariamente, pelo setor privado, obviamente de acesso desigual a todos; 2 – a padronização (sinônimo aqui do ideal de igualdade) mantém as estruturas sociais estabelecidas através do modelo neoliberal de educação, com características como: *accountability* (ou responsabilização – inclusive do próprio estudante) e o funcionamento meritocrático orientado para o consumo, prestígio social, padronização e homogeneidade linguística e cultural) (ROCHA e MACIEL, 2018). alocação de verbas meritocráticas que ignoram as desigualdades e as dívidas sociais históricas com as sociedades às margens do mercado.

Se a Base elenca as aprendizagens essenciais, é possível concluirmos que a ideologia que a fundamenta ainda entende a educação como “uma questão de depósito e acumulação de informações e fatos” (SILVA, 2020, p. 60)? Obviamente que sim, mas com algumas ressalvas reformistas. Atingir o princípio da igualdade prescre-

vendo um caminho comum único não é factível dadas as realidades abissais brasileiras e as configurações possíveis de ser sujeito no mundo. Dessa forma, um arranjo amplamente difundido tenta reconfigurar o caráter reducionista da BNCC como exemplo de “educação bancária” para um discurso histórico-crítico no qual os conhecimentos universais devem ser transmitidos como forma de poder. Mas, diferentemente da filosofia educacional (marxista) de Freire, esse discurso não explicita poder como controle (imbricado politicamente) e sim dissimula o poder como ferramenta de/para acesso às coisas do mundo, de acordo com a lógica neoliberal. O “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2009) como forma de se atingir a mobilização social nos cenários atuais.

O conhecimento, por sua vez, ganha aplicabilidade para quem o detém – são as habilidades que os alunos devem demonstrar dominar. De acordo com a Base, as habilidades são um conjunto de ações cognitivas que se atrelam a determinado objeto do conhecimento em um contexto definido. Por exemplo, na etapa do Ensino Médio, uma habilidade esperada do aluno é utilizar o conhecimento sobre as radiações e suas origens para avaliar as potencialidades e os riscos de sua aplicação em equipamentos de uso cotidiano, na saúde, no ambiente, na indústria, na agricultura e na geração de energia elétrica (BRASIL, 2018, p. 555). Nota-se aqui, distintamente, como são constituídas as habilidades, conforme ilustramos na Tabela 1 a seguir, tomando como exemplo a habilidade descrita acima:

Tabela 5: Partes obrigatórias para construção de uma habilidade

O que se espera dos estudantes (ação cognitiva)	Conteúdo (conhecimentos)	Contexto (modificadores)
Avaliar a aplicabilidade da(s)	... radiação / fontes de radiação...	...em equipamentos de uso cotidiano, na saúde etc.

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de evidências da pesquisa bibliográfica.

Com a devida advertência de que “as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias” (BRASIL, 2018, p. 30), esse exemplo, assim como os demais descritores dos quadros de habilidades da matriz brasileira, intenciona alcançar um modelo de ensino estruturado a partir de habilidades como ferramentas (práticas, cognitivas e socioemocionais) para resolução de problemas da vida humana (PERRENOUD, 1999): um pequeno passo na mudança estrutural da concepção curricular, mas um salto gigante para os documentos normativos brasileiros, com foco na ação discente como resultado do ato pedagógico. Celebra-se aqui uma conquista do documento ao propor novo

paradigma: do “o que cada estudante deve dominar se quiser se dar bem na escola” (JACKSON, 1968 apud SILVA, 2020, p. 77) para o que se espera, essencialmente, que cada brasileira e cada brasileiro seja capaz de fazer após passar pelo sistema educacional formal.

O báratro de sentidos opostos sobre o que é igualdade gera a contradição entre uma normativa que controla o trabalho do professor quando deveria orientá-lo, padroniza e não liberta, define verticalmente os conhecimentos a partir de um ideal de sujeito global (ou sujeito global ideal) e não com/em diálogo com as representações e ressignificações dos sujeitos e seus fragmentos identitários. Claramente, “a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2018, p. 15) não é propriamente a igualdade freiriana emancipatória, uma vez que a primeira considera o indivíduo cronológico, na passagem do tempo entre a infância e a vida adulta, adquirindo competências e habilidades que levam da heteronomia para a autonomia, enquanto a segunda insiste em gritar que “não há emancipação individual sem emancipação social” (BIESTA, 2017).

Souza (2018, p.13), citando Boltanski e Chiapello (2005), retoma a lógica imperialista de que a busca individual por prosperidade econômica serve da mesma forma à coletividade, usada historicamente para subjugar e oprimir – “o que serve ao indivíduo serve à sociedade”. O neoliberalismo leva essa máxima à sua centralidade, como “não só uma maneira de governança de estados ou economias, mas intimamente ligado à governança do indivíduo” (READ, 2009, apud SOUZA, 2018, p. 206).

O dilema da Base é, em suma, sua potencialidade de elencar e prescrever tais expectativas sob as lentes neoliberais. O conhecimento é controle; não é possível dissociar do conhecimento a natureza de sua construção político-social problematizadora e o currículo, por sua vez, conforme escreve Silva (2020), carrega as marcas das relações sociais de poder – na contramão do pensamento pós-crítico que enfatiza a importância do contexto social, cultural e político na construção de uma matriz curricular almejando vivências escolares inclusivas, relevantes, transformadoras. A matriz brasileira, tanto em seus textos introdutórios quanto nos quadros descritivos, ignora isso ao propor conceitos como competências e habilidades e demais vocábulos oriundos de um glossário de/para a “aprendizagem” (*language of learning*, BIESTA, 2005) – ignora a descentralização do poder e a dá como certa, como a consequência lógica de uma organização que só reproduz o status quo da autonomia racional.

Pensar, pois, em igualdade para uma matriz nacional é problematizar sua necessidade e possíveis efeitos, é pensá-la a partir das teorias pós-críticas (nomeadamente entre parênteses, a seguir), considerando como distintas: as relações de poder entre as nações e os humanos (pós-colonialismo), os fatos sociais que se consolidaram como verdades/conhecimentos (pós-estruturalismo), as noções de sujeito e subjetividade manifestadas pelo Iluminismo (pós-humanismo). Mormente, conceitos como complexidade, diversidade epistêmica, interculturalidade e diálogo intercultural não devem ficar restritos aos textos introdutórios de um documento normativo, mas precisam permear de sentidos as propositivas de expectativas de aprendizagens para a promoção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade de saberes e as distintas perspectivas que convivem entre si nas sociedades.

Ainda, pensar em igualdade para uma base nacional, significa valorizar os diferentes saberes, práticas socioculturais, relações interculturais, identidades (populares, tradicionais, indígenas etc.) presentes em todo território nacional – não como curiosidades ou versões ilustradas que se contrapõem aos saberes científicos, mas como ancoragem para aprendizagens contextualizadas, significativas. Faraco (2009, p. 36-37), escrevendo sobre as ideias do círculo de Bakhtin, recorre ao pensamento heideggeriano justamente para enfatizar que “não há nessa partição [entre saberes populares *versus* saberes científicos] nenhuma negação da ciência; apenas uma reflexão que destaca o fato de que pensamento científico não é a única forma rigorosa de exercício da razão”.

Por fim, sinalizando para uma matriz que seja um **espaço disjuntivo** (BIESTA, 2017) – nem objetivista e nem só fenomenológico: uma matriz com os conhecimentos (habilidades / competências – que seja!) que existem (“tornam-se presença”) na disjunção de (re)localidades (espaços) e de seus usos pelos sujeitos, os eventos. Biesta (2010) atesta que a educação acontece pela interação entre os seres humanos e não entre os seres humanos e o mundo material ou os objetos de conhecimento, apenas. Assim, a habilidade descrita como avaliar a aplicabilidade da radiação necessariamente deve ser pensada de maneira multidimensional, em suas sinergias e tensões entre os campos da **qualificação, socialização e subjetivação**, como veremos mais claramente no Capítulo 2.

Tudo o que discutimos até tem impacto no planejamento curricular, na formação de professores e em outros processos que ficam de fora do escopo da pesquisa para fins práticos; procurei apresentar o documento-chave dessa dissertação,

com a certeza de que vocês já o conheciam de outras experiências pessoais. Por isso o foco direto na análise documental a partir da premissa da igualdade, declarada nas próprias intenções da Base, em contraponto com as ideias contemporâneas sobre currículo, pedagogia e educação, em abordagem transdisciplinar da LAC.

Aproveitamos a análise geral para tecer considerações sobre o mérito e os cuidados na implantação da matriz, propondo maior coerência entre seus textos introdutórios e os quadros descritores de habilidades, tomando as teorias pós-críticas como referência para esse alinhamento. No Capítulo 3, voltaremos ao documento para uma nova análise – dessa vez da seção específica de Língua Inglesa e das inferências sobre os pressupostos arrolados por lá.

Uma inquietação, contudo, persiste: se a Base não é currículo,

Então, é o quê?

Argumento aqui que a BNCC só pode ser entendida dentro de um escopo que abrange as últimas políticas públicas no Brasil, sendo ela mesma um mecanismo usado pelo governo para prover bem-estar social.

Para ilustrar esse argumento, consideramos a Lei de Diretrizes e Base (LDB, Lei 9.394/1996⁸) como uma política pública educacional, uma vez que, de acordo com Heclo (1972, apud ADAMS, 2014, p.25) possui as seguintes características: 1 – é formada por atividades relacionadas e suas consequências, 2 – é uma forma mais generalizada de tomadas de decisão, 3 – consiste de decisões e das inter-relações entre as decisões, e 4 – tem um propósito (e por isso estabelece objetivos, meios, metas e intenções declaradas). Um dos mecanismos pelo quais a LDB se concretiza enquanto ação é o Plano Nacional de Educação (PNE), que propõe metas a cada decênio para pontos específicos, considerados importantes para os propósitos educacionais do país. O Plano, por sua vez, também se concretiza nessa dinâmica de criação de mecanismos, a partir da qual surge a BNCC, como uma das propostas concretas referindo-se à Meta 7 - direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

A Base é, pela sua própria natureza e criação, um instrumento de política pública educacional e, como tal, apresenta-se como um elo inextricável entre a política

⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 mai. 2020.

e a sua implementação, emergindo de uma dinâmica complexa que, segundo Trowler (2003, apud ADAMS, 2014, p.24), engloba três fontes de tensões: os conflitos entre os criadores da política pública e os que a colocarão em prática, as declarações das políticas públicas que são abertas a uma grande variedade de interpretações – a BNCC, por exemplo, não apresenta um conjunto de referencial teórico explícito, e a execução da política pública na ponta como sendo extremamente complexa. Francini e Moreno-Pizani (2020) detalham sobre cada uma dessas fontes ao descrever o processo de criação de um currículo municipal à luz das diretrizes da BNCC e conclui sobre a importância dos professores na implantação das políticas públicas educacionais para amenizar tais tensões na ponta.

Voltando à ideia apresentada no começo dessa seção, a BNCC está no bojo das medidas que entendem que cabe ao estado praticar a justiça como equidade (RAWLS, 2000), na qual a “posição original de igualdade (...) é entendida como uma situação puramente hipotética” (p.13). A mudança do cenário político brasileiro cujo ápice foi o golpe, pode ter afetado o entendimento do então governo golpista do compromisso do estado brasileiro com essa visão de justiça, que acalentava os mais vulneráveis. Soma-se a isso o viés tecnicista-empirista de criação de políticas públicas, inclusive na área educacional, que passou a vigorar no país com o rótulo de “tomada de decisão com base em evidências”.

Pesquisador que sou, tenho de considerar as evidências – não sem antes questioná-las ou mesmo refletir sobre suas pertinências. Um exemplo disso, em nível estadual, é um instrumento de políticas públicas educacionais chamado Método de Melhoria de Resultados, um “programa estratégico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com foco na gestão das aprendizagens”, conforme divulga a Secretaria Estadual de Educação (Seduc). O programa pede que cada escola identifique problemas a partir da meta (lê-se “nota”) da escola no Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) e promova ações de melhoria. Pelo próprio nome, entendo que a preocupação não é com a aprendizagem e sim com o aumento do índice escolar (melhoria de resultados); além disso, o fato de ser um método quantitativo, apenas toca na superfície dos problemas sociais estruturantes e acaba por culpar os sujeitos envolvidos na ação pedagógica pelo seu eventual fracasso escolar – ou seja, pelo seu baixo desempenho em testes padronizados – ao invés de incentivá-los ao engajamento e à cooperação. O Guia Prático MMR – Etapas

de Planejamento 2020⁹ ilustra bem a dinâmica perversa do foco em resultados que assentou sobre o governo paulista e que em nível nacional segue na mesma toada, em projetos como a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências, de 2019 e o Plano Nacional de Alfabetização, de 2020, para citar os mais recentes.

O contrário disso seria entender a criação de política pública educacional na perspectiva socioconstrutivista, na qual ao invés de identificar um problema existente, a análise dos contextos permite entender as situações como construções sócio-históricas-culturais e problematizar tais constructos. Por exemplo, no caso do MMR citado anteriormente, ao invés de se estabelecer que o problema é a média baixa de determinada turma no exame de matemática e, portanto, traçar medidas para que a turma vá melhor na prova, a perspectiva socioconstrutivista reflete sobre o sistema de avaliação em si e a eficácia daquela prova em “medir os conhecimentos” dos alunos, ou mesmo sobre as causas sociais que atropelam os objetivos pedagógicos e permeiam as salas de aulas das escolas da rede pública estadual.

Identificamos a BNCC, estruturada em sua versão atual, como um mecanismo de políticas públicas educacionais tecnocrata e que apesar do princípio de igualdade inerente ao instrumento não atende aos pressupostos da justiça social (equidade, por exemplo) e, portanto, pode não impactar de maneira positiva as redes e sistemas de educação formal, sobretudo sem esses devidos reparos por parte dos que estão na ação direta de realizar/transformar a matriz em práxis pedagógicas. Novamente aqui, reforçamos a importância do professor e de seus entendimentos sobre os propósitos da Base e como recontextualiza as propostas nela contidas. Este é o coração da dissertação: fazer reverberar as vozes dos professores. Não sem antes aproximarmos-nos mais ainda do documento para revelar as intencionalidades da Base no contexto específico de ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

A Base como mecanismo de Política Pública Educacional e Linguística

Uma política linguística é, ao mesmo tempo, uma abordagem científica das situações sociolinguísticas e a elaboração de um tipo de intervenção sobre essas situações e os meios para se fazer tais intervenções (CALVET, 2007, p. 19). Ainda segundo Calvet, uma política linguística deve assegurar o direito à língua tanto no âmbito

⁹ Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2020/02/guia-prtico_etapa_pla-nejamento_2020.pdf. Acesso em: 02 de fev. 2020.

social (língua do Estado, por exemplo) quanto no direito à língua do indivíduo – sem que isso incorra somente nos casos de proteção às línguas minoritárias, mas sim no amplo direito que reconhece a multiculturalidade e o plurilinguismo como características globais. Tomo, então, como premissas de uma política linguística a preservação (como garantia) da diversidade linguística e a inclusão social, por meio das quais línguas regionais e/ou de grupos específicos sejam protegidas e propaladas como parte da valorização de diálogos interculturais e, principalmente, permitindo que todos os membros das sociedades tenham acesso aos serviços públicos e à participação efetiva na vida política.

Considerando, porém, os aspectos de uma política linguística educacional – como a questão da língua inglesa na BNCC, tais premissas colapsam.

No caso da matriz brasileira, a ação sobre a língua considerou o *status* e as funções sociais das línguas para promover as intervenções, acompanhando movimentos políticos e de mercados neoliberais que entendem que o uso de uma língua (o inglês, no caso) para as relações de trabalho e lazer em uma dimensão internacional é necessário. No lugar de preservação da diversidade e da inclusão social, temos a normatização e a prescrição mandatória monoglössica que se justificam nos currículos brasileiros pelo desejo pungente de desenvolvimento econômico e (mono)cultural, repetindo o mantra da globalização: saber inglês pode abrir oportunidades econômicas, facilitar o comércio internacional e promover a troca de conhecimento e ideias entre diferentes culturas. Xóan Lagares (2021, p. 52-53), escrevendo em defesa da visão glotopolítica, aponta para a necessidade de diálogos constantes entre os fazedores de políticas e seus usuários:

“(...) uma política democrática da língua exigiria uma informação linguística em duas direções. Os agentes que tomam decisões sobre as línguas devem saber que os usuários precisam participar das discussões e da sua própria implementação, considerando que os debates sobre língua fazem parte de confrontos em que interagem questões concernentes às relações entre identidades sociais e práticas de linguagem. Os usuários também deveriam ter elementos para elaborar suas representações de linguagem, com o fim de “abalar certezas demasiado cómodas e suscetíveis de bloquear o debate” (GUESPIN; MARCELLES, 1986, p. 6), para poderem expressar suas necessidades com maior liberdade.”

Reforço, com isso, a necessidade de tornar os pensamentos dos professores e demais executores e usuários de políticas públicas conhecidos. De maneira

muito modesta, essa pesquisa tratou de compilar e analisar as ideias daqueles que estão ainda em territórios muito provavelmente distantes dos agentes tomadores de decisões – professores de inglês de escolas públicas estaduais da região de Piracicaba, interior de São Paulo.

A proposta da BNCC apresentada para Língua Inglesa (LI) como componente curricular retoma a vertente política estruturalista de ação sobre a língua, apagando as intencionalidades ou as necessidades dos falantes e ignorando as situações plurilíngues presentes em diversos contextos do país. A matriz brasileira normatiza a língua como ferramenta de acordo com sua função (língua de ensino, língua internacional, língua objeto de estudo etc.) e justifica a escolha do inglês como língua franca (ILF) pela representatividade (alcance) dessa língua nos cenários globais.

A problemática epistemológica do ILF na BNCC foi eloquentemente tratada em artigo recente de Ana Paula Duboc sobre a qual a autora concluiu: “[ILF] vem coroar a falácia e o mito do inglês puro e idealizado pretendido historicamente em propostas curriculares e materiais didáticos” (DUBOC, 2019, p. 19). Concordamos com a autora sobre a potencialidade de exploração dos conflitos emergentes nas políticas públicas e ressaltamos uma vez mais que são os professores (sujeitos-intérpretes) que farão a política pública educacional e linguística acontecer: ouvi-los sobre suas percepções das tensões e conflitos implica em aproximarmos-nos de práticas que podem chegar a ser muito distintas do que se havia pensado originalmente.

Embora o ILF seja justificado, a matriz de expectativa de aprendizagem para LI é predominantemente normativa, e as situações de uso sugeridas não consideram totalmente as necessidades dos falantes para o engajamento em uma língua adicional em práticas de linguagem significativas. Em outras palavras, de caráter quase totalmente prescritivo, a Base como mecanismo para ensino de LI traz descritores de habilidades que ainda entendem as línguas alheias a um contexto discursivo, à enunciação.

As políticas públicas, conforme vimos anteriormente, devem constituir-se em redações claras, deixando pouca margem para distintas interpretações. Mas é no diálogo com os agentes e os usuários das políticas públicas que surgem as inquietações. Pensando dessa forma, tanto em termos de sua redação quanto na relação dialógica, a BNCC para a LI é falha por apresentar lacunas teóricas e divergências entre seu texto propositivo e seus quadros de habilidades. Essas inconsistências internas não podem ser confundidas com o caráter heterogêneo dos enunciados que,

segundo Bakhtin, expressam ao menos duas posições – a sua e a aquela à qual se opõem (FIORIN, 2016, p. 27). É pela subjetividade, ou seja, pela ação do sujeito a partir de suas relações sociais e seus *loci* de enunciação, que os assentamentos ocorrem, transformando a política pública educacional e linguística em práxis – e essa subjetividade docente é que nos interessa, pois percebemos diferenças na recepção do documento pelos professores, a partir de suas experiências/narrativas pessoais, de acordo com o que entendem sobre o próprio propósito de ensino de inglês nos seus contextos de atuação.

Nesse sentido de ignorar os contextos locais e de entornos dos sujeitos, enquanto mecanismo de política pública educacional e linguística que impõe o ensino do inglês, a base assemelha-se a políticas do tipo *top-down* (forçadas de cima para baixo) e que dada às realidades distintas do Brasil pode tanto encontrar respaldo social ou forças ideológicas opostas. Elana Shohamy (2006) faz a distinção entre política linguística e prática linguística - expandindo o conceito de Spolsky (2004) – justamente no entrave, nas batalhas entre forças “*top-down*” e “*bottom-up*” na implementação das políticas.

Por fim, a BNCC, como principal documento nacional para ensino de língua, reforça a ideologia nacionalista de que somos uma única nação monolíngue, que ostenta a hegemonia do ensino da língua inglesa e a “vende”, no bojo do mercado global, como ativo para progressão social. A BNCC como política pública educacional e linguística responde a uma situação social que entende o inglês (e não o espanhol, o alemão etc.) como *commodity* cujo valor do coeficiente linguístico vem aumentando no setor educacional (haja vista as recentes diretrizes para a educação plurilíngue – EM INGLÊS – no Brasil), porque seu valor no mercado também é alto. É uma política pública educacional e linguística que não consegue promover o multilinguismo já evidentemente existente nos cenários brasileiros, nas diversidades locais/regionais.

O neoliberalismo tem influenciado significativamente a educação brasileira, gerando desafios e impactos que afetam a qualidade do ensino e o acesso à educação. A concepção da educação como um investimento individual tem se mostrado limitada e excludente, tornando necessária a busca por alternativas que priorizem uma educação mais democrática, inclusiva e socialmente responsável. Investir na educação como direito social é um caminho promissor para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e preparada para enfrentar os desafios do século XXI.

No Capítulo 2, as definições de como me posiciono sobre conceitos como ideologia, discurso e neoliberalismo aliadas à ampliação das reflexões propostas até aqui poderão ajudar-nos a entender a importância da luta contra o monopólio linguístico e cultural que aparentemente toma conta das políticas linguísticas atuais e que segue como desafio na educação.

CAPÍTULO 2

Política linguística e planejamento linguístico – ideologia e prática

– como ilustrado por Rajagopalan (2013), geralmente aparecem sob o mesmo sintagma: política linguística; enquanto o primeiro termo busca agrupar decisões macro de caráter político que afetam aspectos da linguagem, o planejamento requer detalhamento de ações para implantação e para implementação das decisões. Tanto um quanto outro “são atividades executadas, via de regra, de modo “cima para baixo” (*top-down*)” (RAJAGOPALAN, 2013., p.30). Esse ponto, como veremos nos Capítulos 4 e 5, é crucial no entendimento da homologação de uma matriz nacional comum para a educação brasileira, em especial por não considerar em seus quadros prescritivos de habilidades as práticas existentes nas mais diversas realidades do país. Isso posto, passo, então a caracterizar a BNCC para Língua Inglesa, objeto desta investigação como um mecanismo ideológico que intenta, através das habilidades propostas para cada ano escolar, atingir uma outra realidade utópica – como demonstrado, por exemplo, pela tabela abaixo, construída a partir do documento oficial (BRASIL 2018):

Tabela 6: Exemplos de habilidades para língua inglesa na BNCC

Página do documento	Ano	Habilidade proposta
251	6º	(EF06LI24) Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).
255	7º	(EF07LI16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (-ed).
257	8º	(EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.
263	9º	(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

Fonte: BRASIL, 2018

A Tabela 3 traz um recorte pequeno, porém bem representativo do ponto que buscamos ressaltar – a Base é uma política linguística (como dito antes, de caráter político e que afeta a linguagem) originada sem o devido planejamento linguístico e imposta às redes e sistemas da educação básica no país, sem considerar as suas características específicas, suas riquezas, seus contextos ou mesmo urgências educacionais. “As línguas são categorias políticas e não ontológicas” (PENNYCOOK 2007, p. 94), foi uma máxima insurgente necessária para observarmos, do viés da

LAC, os efeitos da globalização¹⁰ nos fenômenos de ensino/aprendizagem da língua inglesa. Nessa perspectiva, podemos dizer que todos os processos humanos (incluindo linguísticos) são políticos; com isso, no entanto, **não rechaço aqui a natureza ontológica das línguas** – que inclui seus sistemas de crenças (o que assumem, o que afirmam / rejeitam sobre a existência) e de servir como meio através do qual as entidades imateriais são socialmente construídas (HALL e WICAKSONO 2020).

Como vimos no Capítulo 1, Shohamy (2006) considera, para além do planejamento, outros dois fatores que afetam as políticas linguísticas: as crenças (ideologia) e as práticas (ecologia). Por sua vez, entre a ideologia e a prática, há os mecanismos – “dispositivos (aparentes ou não) usados para afetar, criar e perpetuar políticas linguísticas de fato” (SHOHAMY, 2006, p. 54). São exemplos de mecanismos os exames de proficiência e as normativas para educação linguística. É aqui que situamos a BNCC para LI, objeto desta dissertação, justamente no entremeio, conforme a ilustração trazida por Shohamy (tradução minha), na Figura 3 e, ressignificada por essa pesquisa, como ilustra a Figura 4:

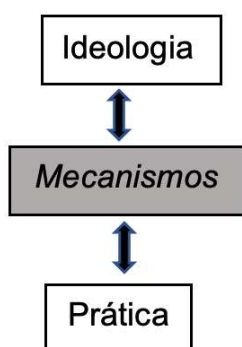


Figura 3: Ideologia-Mecanismos-Prática
Fonte: SHOHAMY, 2006, p. 54



Figura 4: Crença-Base-Ecologia
Fonte: Dados originais da pesquisa

Ao posicionar a Base dessa forma, volto ao pensamento de Rajagopalan de que as políticas linguísticas macro não se atêm aos fatos, mas sim às percepções. Nesse sentido, as percepções se assemelham às crenças (ideologia) trazidas por Shohamy com o propósito de intervir nos fatos linguísticos (ecologia): “Ela [política linguística] é, portanto, escancaradamente prescritiva” (RAJAGOPALAN 2013, p. 39).

¹⁰ Uso o termo globalização para me referir à “desconfortável percepção das coisas fugindo ao controle” (BAUMAN, 1998, p. 66); àquilo que é “de caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais”; à “ausência de um centro, de um painel de controle... um gabinete administrativo (*ibid.*, p. 67).

Logo, sendo a Base instrumento ideológico que prescreve os atos educativos (ao menos parte dele, como vimos – as aprendizagens essenciais), convém investigarmos o que se apreende por ideologia na educação e por ideologia linguística no documento.

Em sentido mais amplo, Meighan e Siraj-Blatchford (1997, apud ADAMS, 2014) identificaram quatro sentidos para o termo ideologia, a partir do contexto da Revolução Francesa: a ciência das ideias, um pensamento revolucionário que se opõe ao *status quo*, um falso pensamento abstrato sobre a sociedade humana e uma filosofia de grupo. A ideologia política, por sua vez, expressa o modo como os indivíduos sentem que a sociedade deveria ser gerida e envolve, na maioria das vezes, tópicos como justiça e equidade social, redistribuição de renda, provisionamento de serviços de bem-estar social pelo estado, dentre outros (BARTELETT e BURTON, 2012 apud ADAMS, 2014).

Certamente, tal polissemia fez com que a palavra – temida e, talvez por isso, combatida nas gestões de governos antidemocráticos – apareça no plural uma única vez na redação da Base: ideologias. Sem adjetivação (ideologia de gênero, ideologia política etc.), o vocábulo mantém-se discreto; não salta aos olhos de um leitor apressado; aparece na última posição da sentença, numa sequência de vocábulos que delimitam a competência 7 (sete) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: “reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e **ideologias**” (BRASIL, 2018, p. 87).

Percebam que a competência em questão pressupõe abordagens iniciais do letramento (como a ação de reconhecer/identificar) ao mesmo tempo que explicita a comunicação como prática social, que manifesta e negocia sentidos, valores, ideologias, ou seja, dialoga com todos os elementos nela situados. E é justamente no contexto discursivo que permeia a prática (a vida!) das pessoas que Volóchinov (2017, p. 113) sugere uma ideologia do cotidiano, na qual os sentidos perpassam o domínio da palavra interior nos sujeitos, “desordenada e não-fixada num sistema”, em contraponto à ideologia formalizada.

É essa a ideologia a qual me refiro e passo a tratar – apresentada uma única vez na BNCC, justamente na área de Linguagens: **a ideologia incidente na linguagem como “reflexo das estruturas sociais”** (VOLÓCHINOV, 2017, p. 8). Essa expressão tão simples em sua estrutura é impregnada pela ideia complexa de estruturas sociais, das quais tratam Marx (2008), como aquilo que resulta da interação entre a super e a infraestrutura, e Bakhtin (MEDVIÉDEV, 1992; VOLÓCHINOV, 2017),

no dialogismo de como a realidade (infraestrutura) reflete no signo e como este “refrata a realidade em transformação [superestrutura]”.

Nas palavras de Marx (2008, p. 47):

“(...) na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”.

A ideologia não se constitui como algo pronto nem estático: é dinâmica, movimento entre a aceitação e o não-contentamento; “é o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras” (VOLOSHINOV 1930 apud BRAIT 2005, p. 169). Constitui-se no entremeio, no entrave; na desarmonia (para Marx), no dialogismo (para Bakhtin) entre as forças produtivas e as projeções culturais – sendo essas últimas representativas de classes hegemônicas cujas aspirações alicerçam as ideias do mundo superestrutural. Para fins didático, insiro a figura abaixo no intuito de sintetizar o fenômeno da ideologia nessa perspectiva, o qual permeia o cotidiano, compondo o *intermezzo*¹¹, de onde também se nutre através das interações da vida cotidiana – fonte primária das “produções ideológicas acabadas” (VOLOSHINOV 2017):

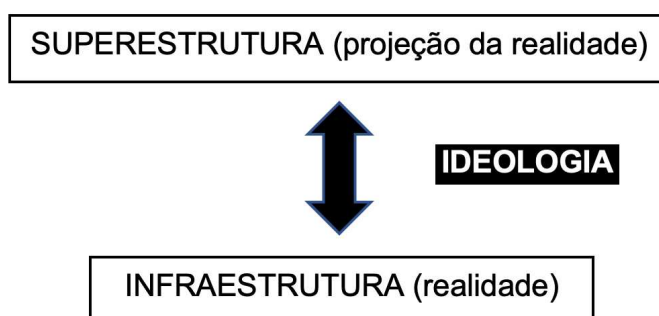


Figura 5: Ideologia
Fonte: Dados originais da pesquisa

¹¹ Uso a metáfora do *intermezzo* para relacionar o *lôcus* da ideologia porque situa-se entremeios e, principalmente, porque certas ideologias se sobrepõem às estruturas – sendo até mais conhecidas do que a própria realidade. Na música clássica, exemplos de *intermezzo* são *Carmen* (Bizet), *Manon Lescaut* (Puccini) e *Cavalleria Rusticana* (Mascagani) – estas peças surgiram apenas para preencher intervalos entre atos de óperas e acabaram roubando as cenas, tornando-se mais populares.

As ilustrações nos permitem perceber mais nitidamente a relação entre os pontos das Figuras 3, 4 e 5. Se considerarmos a infraestrutura como local das práticas, dos diversos campos de atuação humana, e a superestrutura como crença, que não necessariamente deriva diretamente das relações de produção, mas segue outra lógica cultural para exercer sua influência, entendemos que os mecanismos em si não são ferramentas neutras: além de estarem à mercê das crenças dos sujeitos, eles próprios, em sua constituição, são ideológicos, pois atuam nesse entremeio, servindo determinadas aspirações, conforme tento ilustrar na Figura 6:

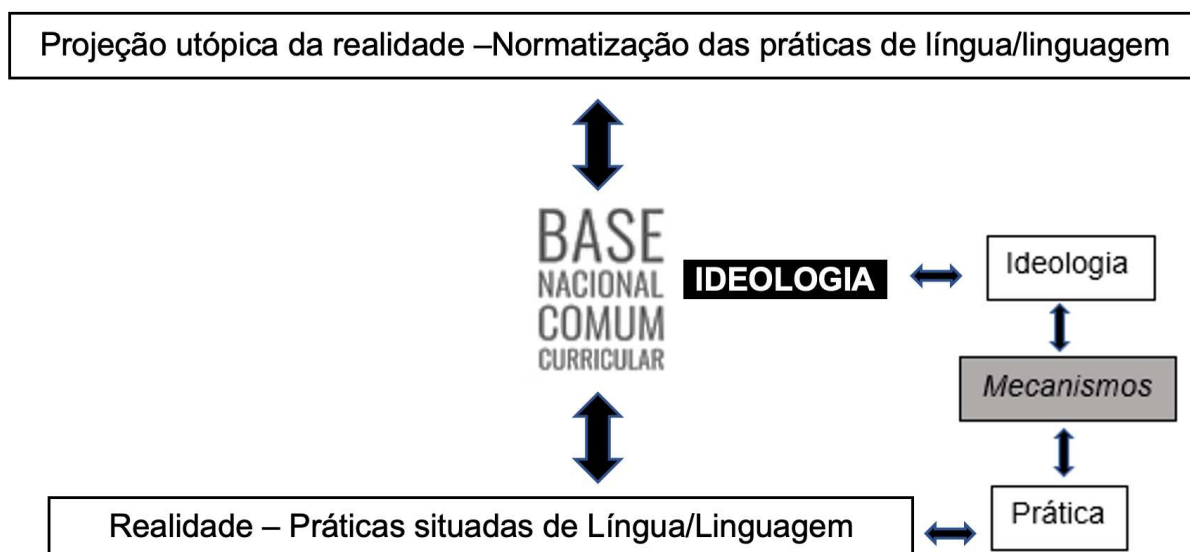


Figura 6: BNCC – mecanismo ideológico
Fonte: Dados originais da pesquisa

Entendendo, então, a BNCC como **mecanismo ideológico** de política educacional e linguística, para atingirmos de maneira mais efetiva os objetivos geral e específicos dessa pesquisa cabe a reflexão: quais ideologias são essas? Que projeções da realidade imbricam os sentidos desse documento? Quais discursos estão sendo mobilizados no meu contexto de pesquisa? O começo dessa análise já foi desenhado no Capítulo 1, ao me referir sobre os financiadores da educação brasileira.

Enquanto sujeitos, explicitamos sentidos através do discurso – “enunciados produzidos na interação cultural e ideologicamente orientada entre sujeitos socialmente organizados e historicamente situados”, conforme nos resumem Rocha e El Kadri (2018, p. 115) sobre a perspectiva bakhtiniana. Entendido desse modo, o discurso é mais do que um conjunto de palavras organizadas de forma coerente; é a própria interação humana que acontece dentro de contextos sociais específicos. O discurso, definido dessa forma, materializa-se nas palavras para refletir ou refratar as ideias da consciência:

“A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica, suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante etc. Constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido de sentido que os signos lhe conferem” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 26).

Sem a pretensão de opinar no debate que Bakhtin incita com os estudos da área de psicologia, principalmente em sua vertente psicanalista (vide MOURA-VIEIRA 2009, por exemplo), ressalto aqui duas premissas importantes que estabelecem e delimitam o escopo no qual as análises dos discursos docentes serão feitas no Capítulo 4: as manifestações ideológicas são acompanhadas de manifestações de língua/linguagem (verbal/não-verbal), ou seja, “a palavra acompanha e comenta todo ato ideológico”, e “todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 28). Tais premissas reforçam o caráter dialógico e a polifonia presentes nos discursos, com destaque para a importância do contexto para o entendimento dos enunciados, enfatizando a necessidade de considerar as vozes presentes e ausentes. E são justamente os elementos da enunciação que devem ser explicitados ao tratarmos

Do discurso neoliberal nas políticas públicas

Sardoc (2021) retoma o alerta de Dunn (2017) de que o termo neoliberalismo “não é intelectualmente preciso tampouco politicamente útil” (DUNN 2017, apud SARDOC, 2021, p. 2, tradução minha). Isso porque há um distanciamento do neoliberalismo atual de suas ideias anteriores, em um mundo dividido pela Guerra Fria; de fato, percebemos um movimento de apropriação discursiva no qual o neoliberalismo esforça-se por aproximar de ideias como as apresentadas no Capítulo 1, em discursos educacionais dos fomentadores da BNCC no Brasil sobre “oportunidade” e “competências para o séc. 21”. Percebe-se, então, uma característica fulcral na mudança da retórica neoliberal: a resignificação (a “re-semantização”, para Sardoc) do vocabulário igualitário e progressista que o despoja de seu legado histórico:

“o vocabulário neoliberal na educação também passou a incorporar conceitos antes fora de sua órbita gravitacional, e.g. equidade, justiça, igualdade de oportunidades, igualdade de gênero, bem-estar etc. Essa mudança de ênfase no uso e aplicação de linguagem e ideias firmemente fundamentadas em alguns dos os conhecidos slogans (e outros chavões) tiveram uma influência transformadora em nossa forma de pensar as políticas públicas em geral” (SARDOC, 2021, p. 6).

Marnie Holborow (2012) apresenta quatro dimensões do neoliberalismo: como uma teoria econômica, como uma nova versão do capitalismo, como discurso e como ideologia. Sobre essa última dimensão, Holborow enfatiza a visão marxista na qual a ideologia parte da “interação entre o material e o representacional, entre classe e visão de mundo, entre o que acontece na sociedade e o que parece ser bom senso” (p. 24, tradução própria). Ao fazer isso, entende que o resultado dessa interação é a busca pela verdade nessa relação dialógica, implicando em algumas premissas sobre a ideologia que se associam com a ideia de neoliberalismo. Uma premissa ideológica é a da parcialidade: se há “uma verdade”, logo há representação unilateral da realidade, representação essa articulada a grupos sociais específicos, mas construída de forma a ser uma representação geral (mundial); ora, se há parcialidade, uma outra premissa importante que dela deriva é a conformidade (aceitação) ou não da representação. Por fim, considera que a ideologia é influenciada por eventos mundiais reais e que coexiste com a linguagem.

As mesmas premissas são lançadas sobre o neoliberalismo: uma expressão dos interesses sociais específicos de uma classe dominante cujo interesse é mostrar como verdade que as sociedades são controladas por uma força externa – o mercado, e que os governos, portanto, devem se restringir a um papel mínimo regulatório, sob o risco – caso haja interferência maior, de colapsar a economia. Como consequência dessa ideologia neoliberal, as agendas atuais buscam reduzir as responsabilidades do estado de bem-estar social, seja através da responsabilização individual dos sujeitos, da privatização e/ou da terceirização de serviços que atingem nossos direitos fundamentais – dentre eles, a educação. No Brasil, a influência do neoliberalismo na educação, defendendo a redução do papel do Estado na economia e a ênfase na eficiência e competitividade, ganhou impulso na década de 1990, com as reformas educacionais que buscaram aprimorar a gestão escolar e promover a descentralização do ensino (SOUZA, 2003); acrescentamos a isso, como já discutido no início

do Capítulo 1, o Arranjo de Desenvolvimento da Educação de 2011 que possibilitou o acesso de empresas privadas e do terceiro setor na gestão educacional pública.

Essa adoção de políticas neoliberais na educação tem gerado impactos na qualidade do ensino brasileiro, como, por exemplo, a competição entre escolas que, incentivada pelo modelo neoliberal, resulta em uma busca desenfreada por melhores indicadores de desempenho, levando a práticas como a exclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem e o direcionamento do ensino para a preparação de exames, em detrimento de uma formação mais abrangente e inclusiva. Além disso, a redução do papel do Estado na educação compromete o financiamento e a infraestrutura das escolas públicas, dificultando a oferta de uma educação de qualidade para todos. A tendência de valorização da educação privada em detrimento da pública também pode contribuir para a exclusão de grupos vulneráveis que não têm condições de arcar com os altos custos da educação privada.

A crença de que a competição entre escolas promoveria uma melhora na qualidade do ensino e o incentivo ao ensino privado como solução para os problemas educacionais foram algumas das premissas defendidas pelos adeptos do neoliberalismo na área educacional brasileira. Ideias de meritocracia, com políticas de investimentos de capital privado em escolas públicas a partir de comparação de resultados em exames acadêmicos de larga escala são vistas como lógicas e viáveis para, por exemplo, melhorar o rendimento acadêmico de alunos. Como bem ressalta Holborow (2012, p. 30, tradução própria):

“A ideologia de mercado faz com que as relações sociais atuais apareçam como resultado de leis fora da história. Ela se apresenta não como ideologia, nem mesmo como crença, mas simplesmente como as coisas são; uma “verdade” penetrante. Esse subterfúgio contribui ainda mais para o que Žižek [2009] chama de “eficiência simbólica” da ideologia dominante de hoje. (...) Uma visão de mundo feita para se adequar a uma classe social específica. Como outras ideologias dominantes antes dela, a lógica neoliberal disfarça-se com a máscara do universalismo”.

Uma das questões centrais no debate sobre o neoliberalismo na educação é a concepção da educação como investimento, como direito social. A visão neoliberal tende a considerar a educação como um investimento individual, em que cada indivíduo deve arcar com os custos e ser responsável por seu próprio sucesso educacional. No trecho acima, Holborow descreve bem a capacidade do discurso neoliberal de transformar a bandeira defendida do individualismo como uma universalidade, que

aparece, por exemplo, como pilar da globalização – e aproveito para lembrá-los aqui das Figuras 1 e 2 apresentadas anteriormente, como ilustração desta manipulação enunciativa (“oportunidade” e “competências para a vida”, lembram-se?). Hanna Arendt, em *A condição humana*, ao refletir sobre o homem social e político, apresenta a tese do desaparecimento do necessário distanciamento entre as esferas privadas e públicas, entre a família e a *polis*, nas sociedades modernas. Como consequência, reforça que desta forma o discurso assenta-se na superestrutura, na projeção da realidade enviesada por interesses de grupos sociais (ARENDT 2007, p. 42). Entendo, assim, que na realidade projetada, os discursos hegemônicos não só excluem os limites entre os interesses do capital e de sua contrapartida como promovem discursos de enfraquecimento do estado de bem-estar social. Retomando a Figura 6 proposta, percebo, então, que o enfraquecimento acontece, inclusive, pelas normatizações das práticas de linguagem.

De certa forma, o questionamento de Christian Chun (2017) sobre como as pessoas compreendem os discursos do capital e os utilizam para defendê-lo ou rejeitá-lo instiga esta pesquisa ao promover questionamentos para um grupo de professores sobre um documento normativo oriundo de uma política pública no âmbito das ideias neoliberais. Percebemos nos discursos políticos sobre a Base as mesmas referências de ideias entre capitalismo e, por exemplo, **oportunidades, escolhas, democracia** que o senso comum dos sujeitos sobre fatores econômicos costuma associar.

Com isso em mente, olhando para os dados da minha pesquisa, antecipo logo um fato que me surpreendeu ao compilar as respostas obtidas: os professores, em sua maior parte, posicionaram-se a favor de um discurso (hegemônico, global, como vimos acima) sobre a BNCC enquanto garantidora “dos mesmos direitos de aprendizagem”¹² para estudantes de escolas públicas e privadas, ou seja, reproduzem a ideia midiática propagada de que um único documento curricular normativo, por si só, é suficiente para irromper as profundas mazelas sociopolíticas que contrastam as nossas realidades. Newton Duarte (2008), apoiando-se no constructo crítico-dialético para a educação, alega que essa é uma estratégia do discurso ideológico produ-

¹² Como exemplo da propaganda política sobre a BNCC, indico os vídeos da campanha de lançamento, disponíveis em: https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4&ab_channel=Mnist%C3%A9riodaEduca%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: jun. 2018

zido pelo capitalismo para que seja reproduzido socialmente como um fenômeno ilusório – sem que os sujeitos que o reproduzam, em sua maioria, tenham de fato consciência disso, com o objetivo de “enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões” (p. 14).

Orlandi (2007) aponta alguns meandros pelos quais os discursos autoritários como este exemplo da educação são dominantes nas sociedades atuais, utilizando-se de técnicas da linguagem e de termos científicos para dar credibilidade e impor seu modo interpretativo, aproveitando-se da dimensão imaginária do discurso que, na linguagem, possui forma material linguística e histórica (p. 31):

“É a ideologia que produz o efeito de evidência, e da unidade, sustentando sobre o já dito os sentidos institucionalizados, admitidos como “naturais”. Há uma parte do dizer, inacessível ao sujeito, e que fala em sua fala. Mais ainda: o sujeito toma como suas as palavras da voz anônima produzida pelo interdiscurso (a memória discursiva).”

Entendo que aqui Orlandi aproxima-se da ideia bakhtiniana de apropriação dos discursos de outrem (voz anônima, interdiscurso e memória discursiva) e relaciono este ponto como uma questão de leitura para interpretar os dados desta pesquisa: o quão contaminadas estão as falas dos sujeitos pelos discursos autoritários? Obviamente não conseguiremos medir isso com precisão; interessa-nos mais conhecer e aproximarmo-nos das ideias docentes sobre um mecanismo de política educacional linguística na tentativa de refletirmos sobre o quão distante está a política dos contextos de seus usuários. Por outro lado, teremos sim algumas pistas sobre tal contaminação ao expor respostas potencialmente conflitantes de um mesmo sujeito sobre alguns processos – o que pode indicar que sua opinião contenha mais elementos de outros discursos do que suas próprias evidências. Sem dar muito *spoiler*, cito um exemplo aqui: um sujeito de pesquisa que expressou um pensamento sobre o que é a BNCC em sua visão e que também relatou não ter lido o documento. Pode parecer paradoxal, mas não é incomum que as pessoas expressem opiniões sobre algo que não têm familiaridade. Percebam, pois, que “

Trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente

com toda a responsabilidade ética que isso acarreta” (RAJAGOPALAN 2003, p. 125); é “intervir de forma consequente nos problemas linguísticos constatados, não procurando possíveis soluções (...), mas teorizando a linguagem de forma mais adequada àqueles problemas (RAJAGOPALAN 2018, p. 165). Ampliando essas ideias do prof. Raja e diante dos desafios e impactos do neoliberalismo na educação brasileira, torna-se necessário teorizar sobre alternativas para uma educação mais democrática e por uma educação (linguística, inclusive) mais reflexiva.

Abro aqui o segundo parêntese da dissertação para explicitar questões paralelas nesse momento à lógica discursiva do texto, mas que ao serem explicitados amparam-me na continuação da escrita – como se tivessem que ser expostos agora para que a consciência fique mais leve depois. No início da minha trajetória profissional, ignorei o caráter político que poderia exercer estando como professor de língua inglesa para alunos de escolas privadas brasileiras. Refletindo sobre isso agora imagino que consciente fosse das lutas – nem sempre só simbólicas – no campo da educação linguística, talvez pouco pudesse mudar os planejamentos de aulas e as práticas de linguagem propostas. Uma coisa, porém, gostaria que fosse distinta – minha tendência à simplificação dos fenômenos, como relato no parágrafo seguinte. Só isso já garantiria um olhar sobre o que agora considero agenciamento docente no ensino de línguas.

Explico: língua inglesa enquanto componente curricular na educação básica privada no interior do Estado de São Paulo entre os anos 2000-2010 tinha lá seu reconhecimento de disciplina que não poderia faltar nas escolas de elite, visando o “domínio” das habilidades linguísticas por parte dos estudantes. Para o professor de inglês, bastava falar (“bem”) inglês e com sotaque – americano ou britânico, apenas. Havia certa liberdade individual de cátedra para escolha dos materiais didáticos, oferecidos aos montes pelas editoras estrangeiras no Brasil. Havia, ainda, entendimento unânime quanto ao que se considerava o método de ensino (obviamente, a abordagem comunicativa). Tudo muito pronto; tudo muito simples. Tão simples que nas reuniões pedagógicas (ao menos pela minha experiência daquela época), os professores de inglês juntavam-se aos professores de arte, música e educação física para planejar festa junina, festa da primavera e eventos afins. Recordo de sair feliz de tais encontros, enquanto meus colegas da matemática, língua portuguesa etc. arrastavam-se

para casa depois de discussões de horas acerca de tópicos como matriz de competências de um novo Exame Nacional para o Ensino Médio (Enem), ou formações específicas sobre aula operatória, taxonomia de Bloom, dentre outros.

Eu achava tudo muito simples e o que não era, dava um jeito de simplificar: os alunos de turmas heterogêneas deveriam passar por exames de proficiência para serem “enturmados de acordo com nível linguístico”; para garantir a oralidade, turmas grandes poderiam ser divididas em até no máximo 15 estudantes – tudo justificado pelo domínio pleno da língua. Mais do que isso – tudo bancado pelo capital (e pelas famílias destas escolas) que entendiam que tal investimento era necessário. Colegas professores de outras áreas não tinham suas turmas divididas assim. Os problemas discutidos em reuniões de pais – indisciplina, falta de tarefa ... como nada disso acontecia nas aulas de inglês, as reuniões eram bate-papo com as famílias sobre quem tinha ou não bloqueio para falar inglês, suas experiências pessoais de aprendizagens, intercâmbios. Não estou romantizando o processo (acho); era mesmo possível, por conta desta simplicidade – e por conta da juventude – dar 40-45 aulas semanais da Educação Infantil a cursos pré-vestibulares e, com isso, ter minha própria renda classe média antes dos 30 anos (o que para os meus pais, sem escolarização de nível médio, só foi possível com idade mais avançada e com muito, mas muito mais esforço físico).

Só fui refletir sobre a natureza política das minhas práticas docentes ou mesmo sobre a minha identidade como professor de inglês quando me percebi em maior tempo nas escolas, contudo fora das salas de aula. De certa forma, minha identidade moldava minha pedagogia (MORGAN, 2004) e na medida em que minhas relações profissionais no âmbito educacional ganharam outras perspectivas, a complexidade de tudo que já fazia (mesmo sem perceber) emergiu enquanto professor-coordenador e professor-formador.

As leituras de Maciel (2014) e mais recentemente Rocha (2020) são muito potentes em descrever como a escuta ativa – sensível e com afeto – transforma os encontros entre os sujeitos de maneira positiva. Além disso, cada texto, a seu modo, percorre um caminho de diálogo freiriano no qual escuta e afeto são instrumentos que servem para conhecer o outro e a si próprio. Fechando o parêntese e de volta à linearidade da pesquisa, é o entendimento do agir politicamente docente que me fez querer saber mais de mim, ouvindo mais sobre os colegas de profissão e seus pensamentos sobre objetos de políticas linguísticas que temos em comum:

“No processo de escuta do professor, não se parte do pressuposto que o pesquisador procure identificar um problema (...) Implica, todavia, a escuta sensível para se tentar compreender o contexto do outro, para se identificar questões não imaginadas e para se perceber como o conhecimento local pode interferir nas percepções do pesquisador” (MACIEL, 2014, p. 108).

De modo muito pessoal, foi observando outras práticas, outros discursos, que pude rever os meus. Acredito que ainda seja assim – principalmente no intervalo de 2020 até meados de 2023, drenado pelas experiências sofridas das mais diversas formas de luto e de lutas, esperançoso do “compromisso de transformação de nós mesmos e do mundo”, assumindo-me “*cúmplice* desse outro, na vida pensada em uma ética comunal” (ROCHA, 2020, p. 120, destaque da autora).

Esses encontros de corpos promovem a micropolítica dos cotidianos (ROCHA, 2020) e celebram a existência da pluralidade, da diversidade e da diferença – pontos a serem eliminados pela política neoliberal. Gert Biesta (2017, p. 108), citando Mouffe (1993, p. 140), aponta para o discurso liberal que “tenta garantir um consenso no domínio público, relegando todo pluralismo e discordância ao domínio privado”. Pensando nas políticas educacionais em curso, promovidas pela força liberal,

O apagamento da diversidade na educação

decorre da ênfase na aprendizagem como o objetivo primordial. A obsessão pela aprendizagem (e suas métricas, por consequência - a aprendizagem com base em evidências) reduziu a educação a um mero processo técnico, instrumentalizado, no qual o estudante-símbolo do sucesso escolar é aquele que garantirá sua empregabilidade. O foco no processo operatório-cognitivo também mina o agenciamento docente (sobre o qual falaremos mais no Capítulo 3), imbuindo aos professores rótulos de gestores do conhecimento (facilitadores da aprendizagem, *coaches* de alunos e por aí vai).

Voltando para as finalidades desta pesquisa, tomo como exemplo a Competência Específica 4 para LI:

“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” (BRASIL, 2018, p. 246).

Entendendo a educação em geral como um processo de vivência que ajuda os alunos a se tornarem seres humanos autônomos, responsáveis e reflexivos, e a educação linguística que prevê ações e interações dos estudantes moldadas pelas circunstâncias específicas em que estão inseridos, incluindo o ambiente físico, social, cultural e histórico, me parece que a competência em questão busca tornar homogênea a língua inglesa para fins de entendimento dos falantes, deixando em um plano obscuro como se dá o processo de elaboração de repertório para um falante que é alheio aos discursos específicos da língua em diferentes países e por grupos sociais também distintos. Essa competência – como declarado por Biesta acima referindo-se ao discurso liberal – intenta criar a ilusão (DUARTE, 2008) de que há foco na valorização da diversidade quando, em realidade, os “usos heterogêneos, híbridos e multimodais” ficam relegados à exemplos e curiosidades de uma dimensão intercultural superficial – da qual se ouve falar ou se lê sobre, mas sem de fato vivenciar. Ainda, decorrem desta competência, muito provavelmente, as habilidades que destaquei na Tabela 3 e sobre as quais iniciamos a discussão sobre política linguística no Capítulo 2 – propostas simplistas e utilitárias de educação linguística que não refletem a beleza e o desafio de mundo complexo e em constante mudança.

A descrição da Competência 4 exclui (apaga) a possibilidade de se aproximar das diferenças culturais já existentes entre os estudantes (na mesma sala de aula, da mesma comunidade). A profa. Claudia Hilsdorf Rocha, ao falar de sua afinidade com a pedagogia dos Multiletramentos (contextualizada mais adiante nessa pesquisa) sintetiza aquilo que na minha opinião é uma das mais bonitas e verdadeiras premissas sobre a experiência educacional enquanto institucionalização (escolarização) social:

“a possibilidade de contínua reprojeção de novos futuros sociais pela educação, na medida em que se reforça, em suas bases, a natureza potencialmente criativa, transformadora, do engajamento social e discursivo do aluno em todo esse processo de educação para a cidadania protagonista” (ROCHA, 2013, p. 4).

Isso dá um bom quadro; é uma propositiva para emoldurar, pendurar e contemplar. No Capítulo 3, ao falar de agência do sujeito que está na condição de aprendiz através da subjetivação e da socialização (MICK 2011; BIESTA 2010), entendo tratar também da “cidadania protagonista” da qual fala Claudia.

A dimensão ética da educação envolve questões mais amplas, como formação de caráter, desenvolvimento moral e cidadania ativa; transforma os lugares em espaços de convivência democrática, onde diferentes perspectivas e vozes são respeitadas e valorizadas – convidando os estudantes a participar ativamente das sociedades democráticas. Na reflexão que faz Biesta (2010), essa é a função da socialização que envolve a introdução dos indivíduos nas práticas, valores, normas e culturas de uma sociedade. Através desse processo, os alunos aprendem a se tornar membros ativos e contribuintes para a comunidade. A socialização também envolve a formação de identidade e de vínculos de pertencimento, ajudando os estudantes a desenvolverem uma compreensão de si mesmos em relação aos outros. Assim, não se trata de uma imposição autoritária de padrões, mas sim de um processo que permite que os mais jovens entendam e questionem as normas sociais.

Intrinsecamente ligada à socialização e em equilíbrio com ela, outras duas funções da educação, segundo Biesta, são capazes de demover a simples transferência de conhecimento e habilidades, buscando capacitar os indivíduos a se tornarem participantes ativos, críticos e comprometidos em suas vidas e em suas comunidades: a subjetivação e a qualificação. A primeira se concentra no desenvolvimento da individualidade e subjetividade dos estudantes, criando espaços seguros – a confiança e a responsabilidade são pontos-chaves na relação educacional (BIESTA 2017, p. 44) – para que os indivíduos expressem suas próprias perspectivas, valores e interesses. A subjetivação está ligada à formação de cidadãos críticos e ativos que podem contribuir para a sociedade de maneira informada e comprometida; não deve ser vista como uma busca egocêntrica, mas como um processo que permite que os alunos desenvolvam uma voz autêntica e uma capacidade de agir no mundo. Em obra recente, Biesta retoma o conceito de subjetivação por entender que desde sua primeira publicação, em 2008, o termo ainda é, por vezes, subjugado. Escreve ele assim:

“Penso que é mais útil começar por destacar o que está em jogo na ideia de subjetivação, que é a nossa liberdade como seres humanos: a nossa liberdade de agir ou de se abster de agir. Isso não é liberdade enquanto constructo teórico ou questão filosófica complicada, mas diz respeito à experiência muito mais mundana de que em muitas, e talvez até em todas as situações que encontramos em nossas vidas, sempre temos a possibilidade de dizer sim ou não, de ficar ou de se afastar, de seguir o fluxo ou de resistir (...) Dito de outra forma, a liberdade é uma questão em primeira pessoa, assim como, por exemplo, caminhar, que também é algo que tenho que fazer e ninguém mais pode fazer

por mim. É sobre como eu existo como sujeito da minha própria vida, não como objeto do que as outras pessoas querem de mim” (BIESTA, 2022, p. 44, tradução minha).

Por fim, a função de qualificação se relaciona com o desenvolvimento de saberes que permite aos indivíduos participarem efetivamente em atividades específicas e no mundo do trabalho. Essa dimensão da educação visa preparar os estudantes para lidar com os desafios práticos da vida e da sociedade; a qualificação também deve envolver uma compreensão mais profunda e crítica do mundo, permitindo que participem de maneira informada e reflexiva. A BNCC enfoca fortemente os aspectos cognitivos, prescrevendo conhecimentos específicos que os alunos devem aprender em cada etapa de ensino. Isso também reflete uma abordagem voltada para a qualificação, ou seja, para capacitar os alunos para uma futura vida profissional. Assim, a dimensão da qualificação na BNCC, reflete parcialmente a função de qualificação destacada por Biesta. Uma crítica comum à Base é que enquanto matriz prescritiva para qualificação, ela também serve de matriz avaliativa do desempenho dos alunos pelas habilidades estabelecidas, com foco em resultados mensuráveis da qualidade da educação a partir de modelos avaliativos em larga escala – a saber, as matrizes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desde 2019, “passa por um momento de transição no qual as matrizes utilizadas desde 2001 estão sendo progressivamente substituídas por aquelas elaboradas em conformidade com a BNCC”, segundo parágrafo que consta no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹³.

Enquanto no Capítulo 1 busquei explicitar a proposta educacional da Base a partir de sua premissa de igualdade que se mostra distinta da noção freiriana do termo, com o Capítulo 2 apresento o pensamento de Biesta sobre o propósito da educação para situar o entendimento da Base no escopo do pragmatismo instrumental, mesmo com (e apesar de) seu discurso ilusório. Nesse percurso, argumentei como o documento incide nas realidades brasileira como um mecanismo de política pública educacional e linguística para o componente de língua inglesa, servindo uma lógica neoliberal que ao mesmo tempo em que busca universalizar processos através de

¹³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 19 abr. 2022.

corporações transnacionais (como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, por exemplo¹⁴) também promove o individualismo travestido de celebração da diversidade e das diferenças que nos constituem.

O capítulo que se segue irá ampliar as ideias já apresentadas no que tange à pesquisa documental-bibliográfica sobre a BNCC, considerando visões e abordagens mais próximas ao campo pedagógico (didático) para traçar relações com as práticas possíveis de emergir nos discursos docentes analisados a partir do Capítulo 4.

¹⁴ Para conhecer outros agentes e se aprofundar no tema, sugiro a leitura de **A formação das novas gerações como campo para os negócios?** de Theresa Adrião e Vera Peroni. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2023.

CAPÍTULO 3

A educação brasileira em compasso com as demandas do século XXI

é o apotegma de um dos vídeos de propaganda de divulgação da BNCC, de 2017, exibido no canal do Ministério da Educação na plataforma de vídeos YouTube¹⁵. A partir do primeiro minuto, há um resgate memorial da Constituição brasileira de 1988 para transmitir a ideia de que a Base não foi homologada às pressas, em 22 de dezembro de 2017 – bem nos últimos dias de um governo tampão que se formara às custas da destituição da primeira liderança feminina do país¹⁶. Essa ilusão traz consigo outra denúncia: referindo-se à Constituição, o discurso elenca, então, como os ideais educacionais brasileiros devem ser para o alinhamento com as demandas das sociedades atuais, apresentados como “educação a serviço do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”.

Relacionando estes três pontos com três dos mais representativos documentos da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) sobre educação na atualidade, percebe-se total convergência ao discurso da aprendizagem (tema explorado no fim do Capítulo 2). Em *Educação: um tesouro a descobrir*, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (UNESCO 2010), entendemos que o pleno desenvolvimento da pessoa é ressignificado pelo discurso liberal como o “aprendizado ao longo da vida”: com avanços tecnológicos em ritmo acelerado e mudanças constantes no mercado de trabalho, os indivíduos precisam estar dispostos a se adaptar e adquirir novas habilidades ao longo de suas trajetórias profissionais e pessoais.

A qualificação para o trabalho, amparada no documento *Fundamentos da nova educação* (WERTHEIN e CUNHA, 2005), patrocinado pela Unesco, indica que só o conhecimento canônico tradicional não é suficiente para a massa de trabalho no século 21; habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, comunicação eficaz, colaboração, letramento digital e habilidades socioemocionais (empatia e inteligência emocional, por exemplo), são altamente desejáveis.

¹⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dRTN_4qWGcs. Acesso em: 19 abr. 2023.

¹⁶ O contexto sócio-histórico do qual emerge a BNCC é bem sintetizado por Tílio (2018).

O preparo para o exercício da cidadania, como exposto em *Educação para a cidadania global: preparando os alunos para o século XXI* (UNESCO, 2015), valoriza a compreensão global e a interconexão entre culturas e povos. Aprender sobre diferentes perspectivas culturais e colaborar com pessoas de todo o mundo tornou-se essencial para preparar os jovens para uma sociedade cada vez mais globalizada. A conscientização sobre questões ambientais e sociais é integrada à educação, visando formar cidadãos responsáveis e engajados com a sustentabilidade do planeta.

Em resumo, a educação para o século XXI, a partir dos três pontos da constituição brasileira e que encontram respaldo na corrente hegemônica internacional busca formar indivíduos preparados não apenas para acumular conhecimento, mas também para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo. Ela enfatiza o desenvolvimento de habilidades práticas, pensamento crítico e adaptabilidade, enquanto incorpora a tecnologia de forma significativa e promove valores como colaboração, cidadania global e sustentabilidade.

Esse rearranjo educacional pressupõe uma didática que realce tais características privilegiadas no contexto da educação básica formal – aulas centradas em narrativas de fatos e fenômenos, quase sempre protagonizadas pelos professores, viraram sinônimo de práticas arcaicas, abalando o fator de confiança na relação professor-aluno (como vimos em Biesta 2017). As mesmas três fontes de leitura apontadas acima trazem elementos de como as práticas educacionais devem acontecer, formando os pilares do que eu classifico como pedagogia do século XXI: tecnologia, flexibilidade e adaptação.

Plataformas de ensino *online*, recursos interativos, aprendizado adaptativo e ferramentas de colaboração são alguns exemplos de como a experiência educacional perpassa novas formas didáticas possibilitada pela tecnologia. E até mesmo por conta da natureza tecnológica, as instituições educacionais estão se tornando mais flexíveis para atender às demandas de contextos variados - incluindo modelos de ensino híbridos, educação a distância. A partir destes pilares, a pedagogia do século XXI valoriza a individualidade dos alunos, permitindo que eles sejam ativos nas dinâmicas de aula; as abordagens pedagógicas passam a ser rotuladas como “metodologias ativas” para chamar atenção que a práxis deve almejar, além dos conteúdos curriculares, a autonomia e a autodisciplina (ou autorregulação) dos estudantes. Como uma nota pessoal de observação, insiro aqui minha percepção de uma abordagem em especial, dentro do rol das metodologias ativas vem ganhando mais espaço no Brasil, tanto na

Educação Básica quanto no Ensino Superior: o aprendizado baseado em projetos (comumente conhecido pela sigla PBL), que estimula os estudantes a aplicarem seus conhecimentos e habilidades na resolução de problemas do mundo real.

Percebam, pois, que a lista de Competências Gerais da BNCC (trazida na íntegra no Capítulo 1) decorre exclusivamente das prerrogativas sobre o que se entende como educação para o século XXI – ao menos no discurso liberal globalizante, para o qual o Brasil se subscreveu. Percebam, ainda, que os capítulos iniciais dessa dissertação servem como chave de leitura para o que apresento no Capítulo 3, **considerando os aspectos positivos de um processo evolucionário da educação junto com a evolução do mundo, porém atento às ilusões ou ao menos às contradições dos discursos educacionais vigentes.**

Sobre as incoerências também presentes no documento, Tílio (2018, p. 13) contabilizou ao menos 154 aparições de termos relacionados à criticidade na Base e escreveu: “Embora a parte teórica da BNCC traga um discurso academicamente coerente (...), tal discurso teórico contradiz com o que é de fato proposto na discriminação dos conteúdos a serem abordados em cada Disciplina”. Em um parecer anterior de minha autoria, contabilizei as ocorrências dos verbos operatórios presentes nas habilidades propostas para LI na BNCC: corroborando e ampliando os achados do prof. Rogério Tílio, percebo que não só há inconsistência em termos de coerência interna sobre habilidades que fomentam a criticidade, como também ficou demonstrado que 80% dos verbos de ação que iniciam as habilidades trabalham com os estudantes o nível de memória, apenas – concentram-se no lembrar, compreender e aplicar – “sendo que essas duas últimas reforçam o caráter utilitarista de ensinar língua proposto pela Base e estão presentes em 71% da matriz” (FRANCINI, 2017, p. 5).

Ao caracterizar a educação e a pedagogia do século XXI, traçando relações com a BNCC, busco apontar a falha epistemológica do documento – uma inconsistência em sua gênese, em sua própria natureza de ser (política educacional) e de existir (enquanto programa prescritivo no âmbito nacional). Macedo (2018) buscou responder a um ponto que antecipamos no Capítulo 1 – o que é a Base? Para ela, a BNCC se apresenta como a complementariedade dos currículos locais e, portanto, é da ordem da aplicação – “a Base será implementada como currículo em ação” (MACEDO 2018, p. 30). E continua:

“Stephen Ball (2009) não é o único autor a denunciar os problemas de um modelo que, como este, aparta formulação de implementação curricular. A própria recorrência de estudos que apontam dificuldades de implementação, quando as políticas formuladas não entregam o que prometem, indica a falência do modelo. Na literatura nacional e internacional (Loveless, 2016; Ravitch, 2013; Reid, 2009; McCarty, 2009; entre outros), está cada vez mais claro que intervenções centralizadas via currículos formais falham sistematicamente”.

Com isso, Elizabeth Macedo faz uso das mesmas ferramentas da educação com base em evidências para encerrar a propositiva da matriz nacional: com tanta pesquisa sobre o fracasso da implantação de uma única base em nível nacional, por que o Brasil insistiu nesse modelo? Sua resposta curta (porém complexa): “Há um discurso pedagógico prescritivo que, com boas intenções, pretende ditar o que o Outro deve ser” (MACEDO, 2018, p. 30). Para Oliveira (2018, p. 57) essa é também uma maneira de perpetuar “as desigualdades entre eles [estudantes] e desrespeita seus direitos, transformando-os em obrigações limitadas por normas que não os atendem”.

Na propositiva, a Base declara sua visão de sujeito crítico; entretanto, deixa de atender os sujeitos reais, os estudantes que a partir do desenvolvimento das habilidades nela inseridas deixam de fazer escolhas, de agir intencionalmente e de ter controle sobre seu próprio aprendizado. A BNCC falha com esses sujeitos na agentividade enquanto aprendizes (MICK, 2011) que pressupõe habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e autorregulação – considerando, portanto, não só aspectos da construção de suas identidades enquanto aprendizes, mas principalmente na capacidade dos sujeitos de transformarem as realidades dos sistemas educacionais por dentro dele mesmo (MICK, 2011, p. 560, tradução minha). Para Carole Mick, a agência do aprendiz é uma dimensão que agrega as ideias de subjetivação e de socialização, tratadas no capítulo anterior para ilustrar como o discurso educacional ora em curso apaga a diversidade nos coletivos.

A abordagem por competências e habilidades na educação, como promovida pela BNCC, visa preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, como vimos no início do capítulo; a premissa é que ao focar nas competências e habilidades, os alunos são incentivados a se tornarem aprendizes ativos e autônomos, capazes de analisar criticamente situações complexas e para lidar com um mercado de trabalho volátil. A competência é uma combinação de conhecimento, habilidades, atitudes e valores que, quando mobilizadas (postas em ação), possibilita

ao sujeito realizar tarefas complexas do mundo real (entende-se aquele ainda deixado de fora da escola) de maneira eficaz. Ela envolve a capacidade de aplicar o conhecimento de maneira prática e adaptável. As habilidades, por sua vez, são as capacidades desenvolvidas para executar tarefas específicas. De modo bastante simplificado, o termo "competências" é frequentemente utilizado para se referir às capacidades gerais que os alunos devem desenvolver, enquanto as "habilidades" se referem a ações específicas que os alunos devem ser capazes de realizar.

Na sua intencionalidade de “ditar o que o Outro deve ser”, as listas de competências (gerais e específicas) e as tabelas de habilidades compõem o que venho chamando de matriz prescritiva; são nessas listas e tabelas que grande parte das incoerências e conflitos internos do documento se encontram, revelando o discurso ilusório. Isso não é uma crítica à boa vontade e à dedicação zelosa dos muitos redatores e leitores críticos da Base; ao contrário: é uma reflexão sobre o trabalho honesto dos especialistas que, de posse de suas crenças, teceram a matriz com o propósito justo. Falando especificamente agora do componente LI, no meu parecer entregue ao Conselho Nacional de Educação durante audiência pública¹⁷ sobre a BNCC em 11 de setembro de 2017, ilustrei algumas habilidades da então versão da Base no intuito de iniciar um diálogo com o documento; percebi na época que nada foi alterado para a versão homologada em dezembro daquele ano. Foi apenas mais tarde, em maio de 2018 que noto uma nova versão da Base (após sua homologação!) com alguma evolução – ainda que tímida, na reflexão da redatora, ou dos redatores, sobre alguns tópicos apontados anteriormente no parecer. Um rápido antes / depois, como exposto a seguir, com destaque em amarelo para o que é divergente (incluído ou excluído em alguma versão), nos ajuda a enxergar os detalhes das reformulações. Aproveito para reforçar que as habilidades trazidas aqui não totalizam o conteúdo do parecer – são apenas exemplos do que foi de fato considerado para mudança a partir da proposta. Eventuais alterações promovidas por outros pareceres ou propositivas fogem do domínio público uma vez que essa relação de alteração não é abertamente divulgada pelo Ministério da Educação. Uma tabela comparativa como apresento aqui só foi possível por conta de dados que eu tenho armazenado. Aliás, sem me delongar

¹⁷ A gravação da audiência está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I9CT43hQQR8>. Acesso em: 05 ago. 2023. O intervalo de tempo correspondente à manifestação em questão vai de 2:24:50 até 2:29:30.

sobre isso, pontuo que a falta de transparência no recebimento, acolhimento ou indeferimento das propositivas a partir das audiências públicas marcou negativamente o processo de construção da matriz como algo democrático, participativo.

Tabela 7: Alterações nas habilidades para LI

Versão da habilidade criticada no parecer (FRANCINI, 2017)	Habilidade reformulada na versão atual da BNCC de 11/05/2018 (BRASIL, 2018)
“(EF06LI26) Avaliar elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.”	“(EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.”
“(EF07LI09) Selecionar, em textos descritivos, a informação desejada como objetivo de leitura.”	“(EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.”
“(EF07LI10) Escolher, pela leitura de títulos e/ou temas sugeridos em ambientes virtuais, textos em língua inglesa de interesse para estudos escolares.”	“(EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.”
“(EF07LI14) Produzir textos de cunho descritivo/narrativo sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado em diferentes modalidades e suportes (linha do tempo/timelines, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).”	“(EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/timelines, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).”
“(EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando, de modo adequado, pronomes a eles relacionados.”	“(EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados.”
“(EF07LI21) Investigar o número aproximado de falantes de língua inglesa como língua estrangeira no mundo, para analisar o alcance dessa língua no mundo.”	“(EF07LI21) Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.”
“(EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro (going to e will) para descrever planos e expectativas e fazer previsões.”	“(EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.”

Fonte: Dados originais da pesquisa, a partir de FRANCINI, 2017 e BRASIL, 2018

Visualmente, observa-se que as habilidades da coluna da direita estão mais concisas. Ainda pelo visual, considerando os grifos amarelos, pouco texto foi acrescentado na revisão feita em 2018 e as palavras inseridas parecem dar conta da preocupação com o pensamento crítico (“problematizando”, “de fontes confiáveis”, “pesquisas”). Por outro lado, as partes em amarelo da coluna da esquerda que constavam da redação da habilidade em 2017 foram descartadas para aliviar sobre elas a crítica da prescrição linguística (“de modo adequado”, “going to e will”) e da interpretação do que vem a ser uma dimensão intercultural no bojo da globalização universalizante, como discutida no Capítulo 2 (“investigar o número aproximado de falantes de língua inglesa como língua estrangeira no mundo”). A próxima reflexão naturalmente a ser feita a partir disso é entender

As visões de língua inglesa que emergem da Base e aquelas que a desafiam

Já devidamente caracterizada como mecanismo de política linguística educacional, ou seja, como instrumento ideológico que atua na escolarização, vou concentrar minha análise em dois pontos da BNCC para LI: o que não há e o que há no documento – sem elocubrações sobre visões de língua/linguagem mais amplas que incidem sobre a Base, como já o fizeram alguns pesquisadores (SILVA e XAVIER, 2021; BERTONHA 2020, DUBOC, 2019; FORTES, 2019; LIBERALI, 2019; LUCENA e TORRES, 2019, LOPES, 2019) - artigos e dissertações que exauzem o tema e para os quais eu não teria muito o que acrescentar. Recomendo a leitura.

Ao optar por falar de visões de língua inglesa pela ausência e pelos indícios, opto pela coerência da dissertação que até aqui ocupou-se muito em tentar desvelar algo – não obscuro e sobre o qual ninguém conhece – mas algo que caracteriza “o que já estava lá”, como no poema de Kenneth Koch. Por exemplo, o apagamento de propositivas para língua inglesa nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Ainda em 2013, a profa. Telma Gimenez capitula um artigo sobre a questão demonstrando tanto as influências (diretas e/ou de patrocínio / imposição) internacionais quanto as aberturas dos contextos locais favoráveis à iniciativa –

“seja pela crença generalizada de que quanto mais cedo se aprende uma língua estrangeira melhor; [seja] como resposta às demandas da globalização econômica; [seja pela] pressão dos pais que esperam ver seus filhos se beneficiando social e economicamente ao competirem em vantagem no mercado de trabalho”. (GARTON *et al*, 2011, p. 4 apud GIMENEZ, 2013, p. 204).

Além, em suas referências, traz estudos que de fato inserem o fenômeno da educação em língua inglesa nos anos iniciais da escolarização de forma global, apontando também para a redução da faixa-etária inicial das crianças que são sujeitadas ao aprendizado de inglês, embora “as vantagens desse aprendizado precoce não estão estabelecidas” (GIMENEZ, 2013).

Em recente iniciativa, o manifesto “*Educação linguística na infância: em defesa do direito à formação cidadã e à aprendizagem de línguas nos anos iniciais da educação básica*” recolheu 357 (trezentas e cinquenta e sete) assinaturas de apoiadores entre 7 de outubro de 2020 e 18 de janeiro de 2021 para “demandar a criação

de condições legais e institucionalizadas para a inserção do ensino de línguas estrangeiras/adicionais na matriz curricular dos anos iniciais da Educação Básica, no âmbito da escolarização regular pública e privada”, dentre outros pleitos. O manifesto¹⁸, assinado por Cláudia Hilsdorf Rocha (IEL/UNICAMP – E-Lang/CNPq), Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL – FELICE/CNPq), Leandra Ines Seganfredo Santos (UNEMAT – GEPLIAS/CNPq) e Sandra Gattolin (UFSCar - E-Lang/CNPq), disponível no site da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll), entende aprendizagem de línguas “como um **direito da criança** perante a formação cidadã contemporânea” (ROCHA *et al*, 2020, p. 2, grifo meu).

Pois bem, essa ausência me espanta, uma vez que temos todos os elementos para a criação de uma política, que parece ter genuinamente o aval das sociedades em consonância com os interesses globalizantes transnacionais. Na minha opinião – vamos chamar de palpite, uma vez que não tenho nada que assegure essas hipóteses (e nada apareceu a partir das minhas pesquisas sobre o tema em nível nacional), três questões geraram o entrave da expansão da LI na BNCC para os anos iniciais: uma questão de natureza orçamentária, outra de recursos humanos e, por fim, a questão pedagógica. Sei que parece simplista trazer esse palpite para a dissertação, mas em breve amarro meu ponto.

Caso a Base trouxesse as competências e habilidades de língua inglesa como aprendizagens obrigatórias para EI e EFAF e provocasse mudanças na Lei das Diretrizes e Base 9394/96¹⁹, as instituições passariam a ter que fazer novas contratações de professores licenciados em Letras – Port./Inglês, gerando a oneração na folha de pagamento e/ou um rearranjo dos tempos de aulas dos professores polivalentes. Ainda, se fosse mesmo o caso de termos inglês desde as séries iniciais, haveria aumento de uma demanda que já existe para o escasso professor de inglês nas redes e sistemas públicos. Adiantando outro dado de coleta da pesquisa, alguns professores atuam como docentes de inglês para cobrir um espaço, mesmo não sendo de fato licenciados em LI. Obviamente, a própria política linguística poderia minimizar tais efeitos – como as forças liberais geralmente fazem - flexibilizando os entraves por exemplo, permitindo que qualquer pessoa “com notório saber” sobre a língua inglesa possa se candidatar para assumir o cargo de docência nas escolas. A terceira questão

¹⁸ Disponível em: http://anpoll.org.br/2022/wp-content/uploads/2020/11/Manifesto-LEC_FINAL_-27novembro-2020-1.pdf. Acesso em: 05 ago. 2023.

¹⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 ago. 2023.

não é menos complicada que as anteriores: quais as paixões a serem estraçalhadas nos embates pedagógicos sobre como estruturar uma matriz de LI para as crianças. Talvez alguém argumente aqui que muitas cidades e estados brasileiros já possuem referenciais curriculares nesse escopo; para esse alguém eu diria que havia também referenciais curriculares em todo o país (inclusive de âmbito nacional) e nem por isso a BNCC se beneficiou de tais documentos – ao contrário, o que vimos foi o oposto, demais documentos de estados e municípios que tiveram que se adaptar para receber o selo / carimbo “de acordo com a BNCC”.

Meu ponto é, a ausência de uma proposta para LI nas etapas iniciais – estando ou não ligadas às três questões hipotéticas que presumi – deve-se também ao fato de que a BNCC enquanto política linguística não difere de políticas linguísticas reducionistas anteriores (a não ser por seu discurso, por sua propaganda política que recorre ao discurso da educação para o século XXI como justificativa de sua existência, ainda que não proponha em seus objetivos de aprendizagem e habilidades ações que promovam atividades potencializadoras para pensamento crítico, a inclusão – por exemplo).

E como essa ausência se relaciona com os indícios presentes no documento e com as visões de língua? Duboc (2019) fala francamente: “A apropriação discursiva mais fluida prometida na introdução (...) aparece, contraditoriamente, ao lado do conceito de correção em algumas habilidades do eixo Conhecimentos Linguísticos”. Tomo a liberdade de ampliar o alcance dessa citação, argumentando que a visão de língua é estruturalista em sua essência uma vez que se faz presente, toma corpo de fato não no preâmbulo fluido, mas nas propositivas das habilidades – algumas, inclusive, que são estratégias para uma abordagem “de prática fragmentada [não situada de linguagem] atrelada a uma sequência de conteúdos (...) e podem ser tradicionalmente desenvolvidas pela abordagem da compreensão e pela velha proposta metodológica conhecida como APP (apresentação, prática e produção)” (XAVIER 2021, p. 200).

Além de não trazer propostas para as etapas, a Base também não situa o escopo das habilidades que traz; ou seja, não orienta sobre possíveis ampliações e/ou modulações a partir das suas habilidades. Essa é mais uma ausência na Base, mas que deixa indício para as redes e sistemas inferirem o caminho. Imaginem, pois, que se tome como referência as habilidades de LI para o EFAF na produção de quadros de habilidades para EFAI e EI: a Seduc-SP, por exemplo, inseriu no Currículo Paulista

em 2023 a matriz de habilidades para LI nos Anos Iniciais²⁰ que se espelha no modelo nacional e que parece buscar responder à pergunta - quais as habilidades que devem vir antes / que são prévias (ou pré-requisitos) das que aparecem a partir do 6º ano na Base? Uma vez mais, nos deparamos com a lógica de estruturas de conteúdos espiralados da qual ainda não nos desvencilhamos – mesmo com a Base. Assim, acredito que o texto introdutório para LI traz o “esperançar” muito mais em diálogo com os docentes do que propriamente com a coesão interna do restante da escrita para o componente. E esta é uma visão de língua que ainda desafia a Base:

“que se afasta da ênfase contínua na estrutura, no sistema e, em vez disso, abraça uma noção de prática. (...) Levando a sério a ideia do local, podemos caminhar em direção a uma apreciação muito melhor das ideologias linguísticas, dos entendimentos locais da linguagem, das maneiras pelas quais os próprios participantes se orientam para a linguagem” (PENNYCOOK, 2010b, p. 16.9, tradução minha).

Uma terceira ausência ainda pode ser percebida na Base – o silêncio sobre o planejamento linguístico de línguas outras diferentes do inglês nos currículos regionais e locais. Neste caso, entendo que também é possível imputar a culpa às três questões anteriores (orçamento, RH e consenso nas práticas pedagógicas), porém, como conclui Pennycook (2017, p. 321), somando a elas os interesses dos agentes que perpetuam a ideologia de que o norte ocidental deve manter controle dos processos coloniais ainda em curso: “se a disseminação global do inglês tem implicações culturais e políticas para aqueles que o aprendem e usam, também tem implicações para aqueles que instigaram essa disseminação”.

Tratando agora somente do que há na Base, Paula Szundy (2019) identificou grupos lexicais que permeiam o documento para indexá-los em categorias que possam explicar um pouco mais a natureza da BNCC:

“se, por um lado, grupos verbais como **utilizar** os conhecimentos, **entender** e **explicar** a realidade e **fazer** escolhas alinhadas e grupos nominais/substantivos como **projeto de vida**, **liberdade**, **autonomia**, **responsabilidade**, **flexibilidade**, **determinação** inscrevem a BNCC em ordens de indexicalidade relacionadas à ideologia neoliberal, por outro, outras escolhas linguísticas presentes nesses mesmos objetivos, tais como **continuar aprendendo**, **colaborar** para a construção, **consciência crítica**, **princípios éticos democráticos inclusivos sustentáveis**

²⁰ Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/01/CP-Efape_Ingles-Anos-Iniciais___P4.pdf. Acesso em: 05 ago. 2023.

e **solidários**, apontam para ordens de indexicalidade relacionadas às vertentes sócio-históricas da linguagem e dos processos de ensino-aprendizagem” (SZUNDY, 2019, p. 126, grifo meu).

Concluiu Szundy que o discurso neoliberal progressista prontamente incorporou ideias socio-libertadoras como uma forma de imputar valor aos seus produtos – inclusive no campo da educação: “questões (...) como diversidade cultural, igualdade social, entre outras (...) se mesclam a objetivos instrumentais traduzidos em competências e habilidades a serem replicadas nas diversas áreas do conhecimento” (SZUNDY, 2019, p. 127).

A Figura 7 a seguir é também um bom índice para uma vez mais nos debruçarmos sobre a visão de língua para o componente LI. O uso da Taxonomia de Bloom é justificado por Ferraz e Belhot (2010, p. 421) para “a identificação e a declaração dos objetivos ligados ao desenvolvimento cognitivo que (...) engloba a aquisição do conhecimento, competência e atitudes, visando facilitar o planejamento do processo de ensino e aprendizagem”.

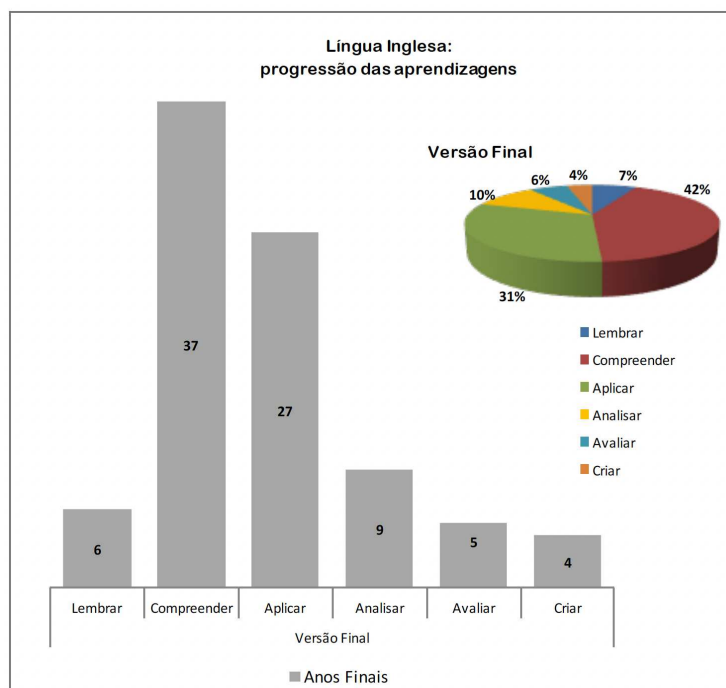


Figura 7: Língua Inglesa - progressão das aprendizagens

Fonte: Documento intitulado “Estudo comparativo entre a Versão 2 e a Versão Final”²¹

²¹ Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAIQw7AJahcKEwjwsbWPwMmAAxUAAAAAHQAAAAAQAw&url=http%3A%2F%2Fescolas.educacao.ba.gov.br%2Fsystem%2Ffiles%2Fprivate%2Fmideateca%2Fdocumentos%2F2017%2Fbnccstudocomparativo.pdf&psig=AOvVaw2gKPAR-cESN-5BUmbfF0P&ust=1691461732504964&opi=89978449>. Acesso em: 05 ago. 2023.

Percebam que 80% das habilidades propostas para inglês encontram-se em níveis não muito complexos (quero dizer, abaixo do fomento à síntese, avaliação, criação – processos que demandam perspectivas mais críticas em atividades do cotidiano escolar) no que se refere à capacidade cognitiva operatória, focando os processos de aprendizagem da língua inglesa na memorização (reconhecendo e reproduzindo), na compreensão (interpretando, exemplificando) e no uso (executando), conforme o quadro da Figura 8 revela:

- 1. Lembrar:** Relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Reconhecer requer distinguir e selecionar uma determinada informação e reproduzir ou recordar está mais relacionado à busca por uma informação relevante memorizada. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Reconhecendo e Reproduzindo.
- 2. Entender:** Relacionado a estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. A informação é entendida quando o aprendiz consegue reproduzi-la com suas “próprias palavras”. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Interpretando, Exemplificando, Classificando, Resumindo, Inferindo, Comparando e Explicando.
- 3. Aplicar:** Relacionado a executar ou usar um procedimento numa situação específica e pode também abordar a aplicação de um conhecimento numa situação nova. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Executando e Implementando.
- 4. Analisar:** Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Diferenciando, Organizando, Atribuindo e Concluindo.
- 5. Avaliar:** Relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Checando e Criticando.
- 6. Criar:** Significa colocar elementos junto com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Generalizando, Planejando e Produzindo.

Figura 8: Estrutura do processo cognitivo na taxonomia de Bloom – revisada
Fonte: FERRAZ e BOLHET, 2010, p.429

A partir dessa análise, corroboro a interpretação de Szundy sobre o discurso presente no documento e reafirmo – olhando para a representação majoritária das habilidades para língua inglesa centradas no reproduzir, interpretar e executar – que a Base ainda expressa uma visão desenvolvimentista de língua, focada nas habilidades linguísticas pautadas em sua maioria pela aquisição de vocabulário através de estratégias de leitura e em contextos / situações simuladas das realidades e apartadas delas – talvez pela ausência de temas transversais e/ou pela ausência de orientações mais voltadas ao campo da didática do que de currículo; ou seja, que o instrumento de política linguística demonstre em seus quadros propositivos

“Uma preocupação centrada em língua e educação”

conforme sintetiza o prof. Guilherme Kawachi (2015, p. 55) sobre a emergência de uma pedagogia dos multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2000). Com o binômio (língua-educação) em mente, as práticas pedagógicas são políticas por natureza; a pedagogia deixa de ser uma questão técnica sobre COMO “FAZER a transmissão de um cânone de conhecimento” e se aproxima mais da “REPRESENTAÇÃO nos processos culturais que moldam os significados e compreensões da EXPERIÊNCIA e da FORMAÇÃO DA IDENTIDADE” (USHER, 2013, p. 211 - destaque meu). Inserem-se, assim, tais práticas pedagógicas numa educação linguística crítica consciente de que “a língua [materna, estrangeira] padronizada reflete – mas, inevitavelmente, também refrata – uma visão de língua, cultura, e identidade, preservada e controlada por um projeto iluminista-modernista de sociedade” (MONTE MÓR, 2018, p. 270).

Por mais que a BNCC para LI apresentasse – (ou mesmo apresente, em alguns casos) habilidades das quais potencialmente surgissem práticas de linguagem social e culturalmente situadas, em (novos, multi) meios e modos expressivos, tecnológicos, considerando os interesses, saberes e experiências dos estudantes, a organização das atividades em sala de aula ainda poderia carecer de um conjunto de práxis que apoiasse o desenho e o planejamento curriculares no sentido de deixar (mais) evidentes, visíveis tais atividades ou mesmo para propor reflexões sobre suas intencionalidades.

Esse é um ponto também interessante para a minha pesquisa: uma vez que a partir do próximo capítulo conheceremos os pensamentos docentes sobre a Base, é importante termos em mente que o que emerge nesses pensamentos passa, necessariamente, pelo entendimento de como a BNCC é inserida nas salas de aula a partir das práxis individuais e coletivas desses professores. Visões engessadas de língua(gem) ganham corpo em metodologias e em abordagens que privilegiam os mesmos elementos centrais dessas visões: os conhecimentos linguísticos e as trocas interacionais de repetição controladas a partir da exposição de modelos que geralmente reproduzem variantes de prestígio da língua inglesa apresentadas por falantes também de grupos sociais de prestígio. Agora, sob o viés de uma perspectiva crítica de ensinar-aprender língua, como percebem os professores os possíveis métodos? A questão é absolutamente válida para identificarmos nos discursos de professores o quanto suas respostas podem ser/estar afetadas por atravessamentos outros, conscientes ou não – inclusive aqueles que incidem sobre suas formações profissionais;

novamente trago um *spoiler* do que virá: algumas das respostas sobre quais os obstáculos para implantação da BNCC incluem “Teria que ser mais prático” e “Requer estudos passa [sic] ter o domínio e entender”.

Ecoando Rocha (2013) e considerando as pesquisas e reflexões conduzidas no país sobre a formação de professores de línguas, suas crenças e atitudes (GIMENEZ, 2002, 2003), identidades (MOITA LOPES, 2003) e agência (JORDÃO, 2010) – por exemplo – argumento que a Pedagogia dos Multiletramentos (PM) é potente em fomentar a criticidade necessária na condução de redesenhos instrucionais centrados nos alunos e concebidos pela conscientização dos professores sobre os interesses dos estudantes e suas próprias experiências enquanto sujeito e falante da língua e de seus locais de atuação.

Entender a metalinguagem como o objeto do conhecimento na PM pode favorecer a reflexão sobre conceitos ultrapassados pelas viradas linguísticas – como falar “errado”, pronúncia “sem sotaque”, dentre outros que ainda dominam o ensino de línguas; ainda, revoluciona a maneira estrutural pela qual os currículos linguísticos são tradicionalmente apresentados (e a Base não é exceção): de estruturas hierárquicas para recursos (convencionais, culturais) de significação disponíveis (*available designs*), de habilidades linguísticas para o performar com / apropriar-se de tais recursos (*designing*), da reprodução normativa para a produção (criativa, agenciadora) e transformação de recursos (*redesigned*). Ao considerar os quadros do eixo Conhecimentos Linguísticos da Base na perspectiva do *design* linguístico proposto pela PM, seria possível propor planos de aulas que aguçassem o pensamento crítico. Por exemplo, a habilidade “(EF07LI16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado” (BRASIL, 2018, p. 255), que nas práticas de sala de aula é amplamente entendida como treino de pronúncia e de percepção auditiva das variações sonoras do /-ed/, como em *played*, *stopped* e *entered* (só para ilustrar), seria interpretada a partir de elementos como condições de entrega da fala (*delivery*) e/ou modalização. Fazendo (re)considerações sobre sua resenha ao manifesto da Pedagogia dos Multiletramento, após 25 anos desde sua escrita, o prof. Petrilson conclui (PINHEIRO, 2021, p. 18):

“Essa concepção crítica e ativa, de caráter transformador, do estudante como *designer* ativo de significado, a meu ver, busca, entre outras coisas, reconhecer a multiplicidade de práticas de letramentos, tanto aquelas valorizadas na escola, típicas de práticas de letramentos grafocêntricas; passando por aquelas não valorizadas no contexto escolar, que envolvem diferentes práti-

cas e culturas não hegemônicas; àquelas mediadas por tecnologias digitais de comunicação e informação, que envolvem atores humanos e não humanos nas redes sociais, por exemplo”.

As pedagogias, além do “objeto do conhecimento” (o “o que”), lidam também com o método, o “como” e suas implicações com a didática (abordagens). Vimos no exemplo acima que a habilidade “(EF07LI16)” provoca, pela natureza de sua própria indicação (reconhecer “a” pronúncia), atividades e práticas em sala de aula pouco (ou nada) dialógicas. O entendimento de que propostas de trabalho mais críticas leva em consideração que “o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido como parte integrante de interações colaborativas com pessoas de habilidades, formações e visões de mundo diversas reunidas em determinada comunidade epistêmica” (COPE e KALANTZIS, 2000, p. 30, tradução minha). Assim, a PM considera como uma das premissas do seu fazer pedagógico, a experiência imersa no uso (propósito) das interações discursivas (prática situada). Pensada como abordagem ao ensino, a prática situada é complementada por outras premissas da PM: instrução explícita (metalinguagem), enquadramento crítico (imbricamentos socioculturais) e prática transformada (agenciamento, ressignificação).

Tendo esse movimento de processos pedagógicos em mente (movimento que não pressupõe a ordem de tais processos e tampouco engessa a autonomia docente), habilidades como a “(EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial” (BRASIL, 2018, p. 263) deixariam de só repercutir nos planos de aula como a reprodução (e a complacência!) de discursos reais de poder e passariam a refratar, como o raio de luz ao atravessar um prisma, outros discursos possíveis, numa postura dialética com esse “conteúdo” que a Base traz. Relembrando Paulo Freire (2020, p. 52): “Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-la, de produzi-la, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos”.

Contra o determinismo inexorável, as ecologias

- as quais Boaventura de Souza Santos define como práticas “de agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e hete-

rogêneas” (SANTOS 2021, p. 151), que confrontam os mecanismos lógicos das monoculturas. As ecologias são os mecanismos próprios da sociologia das ausências (SANTOS, 2019), próprios das pedagogias críticas. Dentro da lógica dessa pesquisa, as ecologias são as linguagens do possível (GIROUX, 2003) frente ao que está posto; são os espaços disjuntivos (BIESTA, 2013) onde se dão os encontros dos professores com as políticas educacionais; são os entremeios ideológicos que nos lembram constantemente **das ausências que há** na nossa compreensão do mundo.

Boaventura categoriza cinco ecologias – uma para cada lógica hegemônica que exclui outras possibilidades: a **ecologia das temporalidades** confronta a lógica da percepção de tempo linear; a **ecologia dos reconhecimentos**, “uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos” (SANTOS, 2021, p. 157) que confronta a lógica da classificação social; a **ecologia das transescalas** confronta a lógica do universalismo e da globalização hegemônica; a **ecologia das produtividades**, contra a lógica produtivista; e a **ecologia de saberes**, que confronta a monocultura do conhecimento e do rigor científicos “com a identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente nas práticas sociais” (SANTOS, 2021, p. 151).

Embora todo o conjunto de ecologias incida tanto no meu objeto de pesquisa quanto nas análises interpretativistas, concentro-me aqui em completar o raciocínio deste capítulo trazendo de maneira mais contundente a urgência de percebemos o que falta, o que está ausente na Base e o que não transparece nos discursos dos professores no viés da ecologia de saberes. A escolha das habilidades de LI que compõem a matriz, apresentada num conjunto de “aprendizagens essenciais”, implica no esquecimento, na ignorância de outras; nessa lógica, torna-se “crucial questionar se o que se está aprendendo é válido ou se deverá ser esquecido ou desaprendido” (SANTOS, 2021, p. 151). Meus questionamentos para validação já incorrem, de maneira consciente ou não, na categorização de elementos (critérios científicos, por exemplo) também caros aos grupos que buscam a manutenção de certas ausências. A lógica da monocultura do conhecimento atende aos que têm acesso a saberes científicos, justamente por não estarem acessível, de modo equitativo, a todos os grupos sociais.

Trazendo um exemplo para ampliar e ilustrar a ideia de Boaventura por uma maneira mais justa de coexistirmos e coabitarmos o planeta, Malcom Ferdinand (2022, p. 24) expõe bem a lógica da monocultura como sendo “o problema central da crise

ecológica” ao denunciar que o ambientalismo no mundo atual busca esconder fraturas “sem questionar as injustiças sociais, as discriminações de gênero e as dominações políticas ou a hierarquia dos meios de vida e sem se preocupar com a causa animal” (FERDINAND, 2022, p. 25). Tais fraturas decorrem justamente da homogeneização de ideias ligadas à ecologia: a monocultura sobre preservação do planeta, ao se referir a animais, traz em seu discurso hierárquico aqueles mais “nobres”, mais selvagens – ursos-polares, baleias etc., sem se preocupar com uma classe inferior de animais como os porcos, cachorros, vacas etc.; ao se referir aos ambientes, o discurso dessa lógica hegemônica “esconde a diversidade de ecossistemas, dos lugares geográficos e dos não-humanos que o constituem” (FERDINAND, 2022, p. 24) – o ambientalismo trata de matas virgens, lagos, oceanos etc. e não das naturezas urbanas, dos criadouros, das favelas. Tais fraturas – nos âmbitos animal e ambiental – corroboram para a existência de uma monocultura de valorização de um “tipo” de humano: o branco, confirme sintetiza a figura abaixo.

VALORIZAÇÃO	planeta, meio ambiente, natureza	ursos-polares, lobos, águias, tigres, elefantes, baleias...	vacas, porcos, galinhas, ovelhas, cordeiros, atuns, salmões, camarões, <i>lambis</i> ...
		fratura animal	
		natureza virgem, <i>wilderness</i> , florestas, montanhas, lagos, parques, safáris...	idades, naturezas urbanas, favelas, <i>plantations</i> , campos de petróleo, periferias, criações, abatedouros...
	fratura ambiental		
	homem, humano, <i>ánthrôpos</i>	homem branco, cristão, com ensino superior e de classe abastada	humanos, homens, mulheres, pobres, doentes, racializados, Pretos, Vermelhos, Amarelos, árabes, indígenas, muçulmanos, judeus, budistas, jovens, homossexuais, idosos, pessoas com deficiência...
	VALORIZAÇÃO E HOMOGENEIZAÇÃO		

Figura 9: Dupla fratura - um problema central da crise ecológica

Fonte: FERDINAND, 2022, p. 25

É fato que o avanço das tecnologias da comunicação possibilitou maior circulação de conhecimentos pelo mundo; no entanto, prevalece o direcionamento “Norte-Sul” no fluxo que impulsiona as informações do que o contrário (“Sul-Norte”). Esse direcionamento dominante sustenta-se, conforme escrito anteriormente, no que Walkyria Monte Mór (2018, p. 270) descreve como “projeto iluminista-modernista de sociedade”, ou seja, no uso da razão humana como princípio e meio para se conhecer a verdade universal. É a mesma monocultura do saber denunciada pelo prof. Achille

Mbembe sobre os programas de ensino e pesquisa de inúmeras universidades africanas subjugados a um modelo epistêmico eurocêntrico de produção de conhecimento (MBEMBE, 2016, p. 31-32). É, ainda, por essa mesma lógica do domínio de certos saberes e de determinados meios de produção de conhecimento que são criadas muitas das políticas públicas educacionais e seus mecanismos de controle – principalmente aquelas que “plantam falsa esperança” (BORONSKI, 2022, p. 113) de que há igualdade de oportunidades (de aprendizagens, de mobilidade social etc.) para todos – como é o caso da BNCC e dos discursos políticos que a acompanham.

Para concluir, entendo que a PM tem potencialmente em sua gênese os elementos pressupostos da ecologia de saberes: a consciência de que não há epistemologias neutras – “as que clamam sê-lo são as menos neutras” (SANTOS, 2021, p. 213), e a necessidade de refletir sobre os saberes circunscritos às práticas sociais. Do mesmo modo, as práticas ecológicas de saberes podem ser abordadas na PM em processos de enquadramentos críticos e nas práticas transformadas, relocalizando e (re)criando saberes, pois reconhecem a:

“pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles (...) em processo constante da criação e renovação. O conhecimento é **interconhecimento**, é **reconhecimento**, é **autoconhecimento**” (SANTOS, 2021, p. 216, destaque meu).

As ideias apresentadas neste capítulo – iniciadas com a reflexão sobre educação no século XXI, passando pelos entendimentos sobre ensinar LI – indicam que a Pedagogia dos Multiletramentos, na perspectiva da ecologia de saberes, pode ser uma força positiva de aproximar as habilidades da BNCC para o inglês aos contextos locais, sendo este ponto – o distanciamento da matriz nacional das práticas locais, uma tensão emergente entre a política pública e seus executores e usuários. Como veremos a seguir.

CAPÍTULO 4

Os capítulos anteriores

buscaram conceituar e contextualizar, no campo da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2010a), os elementos-chaves que incidiram sobre a pesquisa, como discurso (VOLÓCHINOV, 2017; ROCHA e EL KADRI, 2018; ARENDT, 2007), ideologia e ideologia linguística (SHOHAMY, 2006; ADAMS, 2014; VOLÓCHINOV, 2017), noções de política pública educacional e linguística (CAVLVET, 2007; ADAMS, 2014), pedagogias e currículos (APPLE, 1996, 2002; ARROYO, 2013; BIESTA, 2005, 2010, 2014, 2016, 2017; SILVA, 2020; FREITAS, 2014; SAVIANI, 1997; FREIRE, 2000, 2020). Tratando esse estudo de uma análise das percepções docentes sobre a BNCC, busquei, tentando não ser repetitivo frente a outros estudos existentes sobre a Base (SILVA e XAVIER, 2021; BERTONHA 2020, DUBOC, 2019; FORTES, 2019; LIBERALI, 2019; LUCENA e TORRES, 2019, LOPES, 2019), situar a BNCC em seu contexto político-educacional e analisar o documento e as visões sobre língua/linguagem e educação nele presentes ou ausentes. Valendo-me do recorte teórico proposto que privilegiou abordagens transdisciplinares críticas (BORONSKI, 2022), como a qualificação, socialização e subjetivação enquanto domínios, propósitos da educação (BIESTA 2017), planejamento linguístico enquanto crenças e práticas locais (SHOHAMY, 2006), Pedagogia dos Multiletramentos (COPE e KALANTZIS 2000, 2013; ROCHA, 2013; KAWACHI, 2015; PINHEIRO, 2021) e ecologia de saberes (SANTOS, 2021) a serviço de uma nova práxis esperançosa, expus os pontos conflitantes da chamada educação para o século XXI, financiada pelo modelo neoliberal universalizante (BAUMAN, 2021) no qual os pilares educacionais de igualdade e justiça social são ressignificados, a partir de lógicas hegemônicas das monoculturas, em ideais de “oportunidade” e “mérito” (HOLBOROW, 2012; CHUN, 2017, CANAGARAJAH, 2017; HALL e WICAKSONO, 2020). Na prática, tais conflitos induzem a replicação de modelo de políticas linguísticas cujas matrizes curriculares seguem um ensino hierárquico e estrutural por meio da valorização de uma variante culta da língua inglesa (PENNYCOOK, 2010b, 2017); ou seja, ainda há uma padronização de modelos hegemônicos de prestígio social (SHOHAMY, 2006) – como observado na Base: rupturas entre o texto introdutório de LI e seus quadros de habilidades (DUBOC 2019) e contradições entre a ideologia linguística explicitada na escolha da

apresentação do Inglês como Língua Franca, reforçando o caráter monolíngue da política em oposição à visão de ILF que valoriza a criatividade de falantes não nativos, em harmonia com uma epistemologia do sul (SANTOS, 2019, 2021; MENESES, 2013), de construção conjunta a partir de normas multilíngues (CANAGARAJAH, 2016).

Passo a tratar agora do propósito principal da pesquisa que é a investigação da percepção de um grupo de professores de inglês que atuam em escolas públicas estaduais da Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Piracicaba sobre a BNCC enquanto política pública educacional, de modo geral, e enquanto mecanismo de política linguística, em específico, considerando para essa parte o componente de Língua Inglesa presente na matriz para a etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Neste capítulo, tento exercitar minha escuta atenta apenas reproduzindo, reverberando as vozes docentes – sem precipitar-me (ainda) em julgar os posicionamentos. Este momento serve para apresentar a vocês, leitores, o principal instrumento metodológico (questionário *online*) e sua lógica interna que desencadeou a ordem das perguntas. É o momento, também, de fazer uma síntese das respostas e explorar tal síntese no intuito de prover insumos para as inferências e interpretações vindouras. Não sem antes admitir que

Essa não era a pesquisa que me interessava

fazer em 2019. Eu estava interessado em repensar o modelo atual da Base e propor novos desenhos curriculares, diferentes caminhos para o ensino da língua inglesa que considerem os contextos dos falantes e suas necessidades e práticas; para tanto, eu precisava dedicar-me à pesquisa, com o apoio da academia para validar minhas ideias – assim pensava.

Ao me envolver com a BNCC em 2017 (contei isso lá no PREFÁCIO), o fiz usufruindo dos mesmos mecanismos ideológicos denunciados anteriormente aqui. Basta ler o parecer que escrevi na época (FRANCINI, 2017) para relacionar algumas das minhas sugestões à ideia de língua(gem) instrumentalizada e utilitarista – a mais gritante seja, talvez, a proposta de relacionar uma matriz linguística nacional aos níveis de proficiência do Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas, mais conhecido pelas suas iniciais em inglês CEFR (CONSELHO DA EUROPA, 2001) – o

que, de fato, foi feito mais tarde, em 2021, pelo Instituto Reúna, a partir de financiamento do Fundo de Prosperidade do Reino Unido, com apoio da empresa British Council²². Assim como eu o fiz anos antes, o Instituto Reúna erra epistemologicamente ao trazer os sentidos “técnico” *versus* “não técnico” de proficiência, justificando, a partir de um quadro retirado de Scaramucci (2000), que o primeiro (proficiência técnica) é isento de julgamento de valor comparativo entre um usuário da língua e os falantes modelos (“nativos”, por exemplo), sem conseguir mostrar quais são as premissas que embasam esse “combinado”, além da própria sugestão da tabela, originalmente concebida para diferenciar os USOS do termo “proficiência” e não os seus SENTIDOS (como expressa o Reúna). A própria profa. Matilde Scaramucci (2000, p. 16) esclarece em seu artigo que essa distinção (técnico X não técnico) “ainda não parece dar conta da complexidade do termo [proficiência]” e ressalta confusões relacionadas entre termos “proficiência” e “competência” – sendo o uso da noção de “competência” para LI proposto pela BNCC.

Conto isso aqui para ilustrar o quão fácil é se perder em pesquisa que satisfaz mais o ego do pesquisador do que realmente abre espaço dialógico e insere no contexto socialmente privilegiado das pesquisas científicas agentes que geralmente não estão presentes (ou que sempre estiveram lá, invisíveis). Tivesse eu encontrado quaisquer outros orientadores talvez essa seria uma pesquisa propondo uma outra matriz nacional para o ensino de LI, uma que melhor explicitasse os níveis de proficiência (no sentido TÉCNICO, claro 😊) a serem atingidos por todos os alunos do país, em cada ano/etapa da educação básica. A verdade agora é que não estou tão seguro de mim mesmo e das crenças que tinha sobre estabelecimento de padrões comuns de aprendizagens sem considerar os riscos de tomar como referência instrumentos, mecanismos que perpetuam a segregação social (mesmo advocating pela inclusão), perpetuam os conhecimentos verticais (mesmo com o discurso da diversidade individual), perpetuam as relações unilaterais de poder (mesmo lutando pela liberdade de escolhas, pela mobilidade social e pela igualdade de oportunidades).

É por causa da profa. Claudia Hilsdorf Rocha, pela sua fé na coletividade da natureza humana, pela coragem de assumir a vida denunciando que “fechados no individualismo e no pensamento essencializante (...) somos incapazes de nos unir em

²² Conheça o guia de proficiência para inglês (EFAF), do Instituto Reúna. Disponível em: <https://biblioteca.institutoreuna.org.br/Guia%20de%20Profici%C3%A2ncia%20-%20Anos%20Finais.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2023.

comunidades de *pessoas que acreditam* ser preciso (...) fazer escolhas comuns” (ROCHA, 2020, p. 116, destaque da Claudia), que essa pesquisa é fundamentalmente distinta daquela arrogante apresentada por mim em 2019 ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do IEL/Unicamp. É também por causa do prof. Guilherme Jotto Kawachi, por sua *joie de vivre* e por sua dedicação em sempre considerar nas suas pesquisas o que realmente importa no ensino-aprendizagem de línguas - as pessoas; por manifestar, através de suas experiências, que os conflitos “que emergem em nossas salas de aula podem ser abordados (...) em direção à sensibilização do aluno em torno de muitos entraves sociais que não podem (...) ser ignorados na prática pedagógica” (KAWACHI, 2015, p. 59). É, enfim, por conta dos muitos professores que conheço, dentre os quais alguns que me relataram de suas frustrações durante a pandemia e logo após a ela por terem suas vozes silenciadas por decretos (federais, estaduais e municipais) que determinavam sobre as aulas de modo geral, sem considerar suas experiências nas especificidades locais – inclusive nos diferentes espaços de um mesmo município.

Nesse espírito, a pesquisa mudou e tornou-se mais significativa para mim, ancorando as investigações em processos humanos, nas interações das pessoas com o objeto Base e a partir da provocação das mesmas através de um questionário *online* que servisse para explicitar: 1 - o que os professores e professores-formadores participantes desta pesquisa pensam sobre a BNCC; 2 - quais ideologias linguísticas e educacionais são predominantemente mobilizadas por esses participantes a partir dos resultados obtidos por meio da questão supracitada; e 3 - quais os principais pontos de tensão observados quando os professores e professores-formadores propõem recontextualizações didático-pedagógicas das parametrizações oferecidas pela BNCC em LI.

Para chegar nessas respostas, construí um questionário com 32 itens divididos em três partes, conforme explico a seguir, encaminhado aos professores em abril de 2021. Cabe deixar registrado – reforçando meu agradecimento, inclusive – que o questionário foi formalmente enviado aos professores de inglês da Diretoria de Ensino – Região de Piracicaba (mais detalhes da localização estão logo adiante) a partir da aprovação do então dirigente regional de ensino, Prof. Fábio Augusto Negreiros. A troca de e-mails contendo o meu pedido e posterior resposta da Diretoria de Ensino está no ANEXO 2.

A Parte 1 do questionário

é constituída por cinco questões e tem como função dar detalhes sobre os professores participantes da pesquisa, preservando suas identidades. De um grupo de 80 professores de inglês, 17 pessoas iniciaram o questionário, dos quais 15 efetivamente o completaram. Nossa análise corresponde, portanto, a cerca de 20% do total de professores de inglês da Diretoria de Ensino - Região de Piracicaba, servindo mais de 50 mil estudantes em 68 escolas, abrangendo também as cidades de Saltinho, Santa Maria da Serra, São Pedro, Águas de São Pedro e Charqueada - compondo a maior parte da Região Geográfica Imediata (RGI)²³ de Piracicaba, destacada em vermelho no mapa abaixo.



Figura 10: Mapa da Região Geográfica Imediata de Piracicaba
Fonte: Wikipedia²⁴

Os números indicam o alcance desses professores; dos que responderam ao questionário, quase a metade deles (46,7%) exerce outra função na rede pública de ensino além de professor de inglês – professor de português, professor de Educação Infantil, professor-coordenador da área de Linguagens (escola com Programa de Ensino Integral – PEI), coordenador pedagógico, vice-diretor escolar e diretor escolar. Completando o perfil do grupo, todos os participantes, no momento em que responderam o questionário, disseram fazer parte da rede de ensino estadual há pelo menos dois anos (contemplado, assim, o período de implantação da BNCC); destes, 60% atuam na rede há 10 anos ou mais – indicando a convivência com outras normativas anteriores (como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, por exemplo).

²³ Outras cidades da RGI, mas que não fazem parte da Diretoria de Ensino de Piracicaba são: Capivari, Mombuca, Laranjal Paulista, Rafard e Rio das Pedras.

²⁴ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%A3o_Geogr%C3%A1fica_Imediata_de_Piracicaba. Acesso em: 04 fev. 2023.

A Parte 2 do questionário

busca extrair tanto informações factuais quanto opinativas sobre a BNCC e sua implantação naquela Diretoria de Ensino através da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP). Ao todo, 14 questões estão concentradas nessa parte, sendo que algumas delas pedem aos professores mais detalhes sobre seus apontamentos, justificando suas opiniões.

Com exceção de quatro professores, todos os demais (11 professores) disseram ter recebido formação da Seduc-SP sobre a BNCC - ainda sobre os aspectos gerais do documento, sem falarmos sobre Língua Inglesa, especificamente. Ao serem questionados sobre a quantidade de horas usadas para formação, houve uma variação de respostas – conforme indica o gráfico abaixo. Cerca de 73% dos participantes afirmaram receber formação da Secretaria da Educação sobre a Base e, destes, 63% afirmaram que as formações tiveram uma carga-horária de ao menos 8 horas.

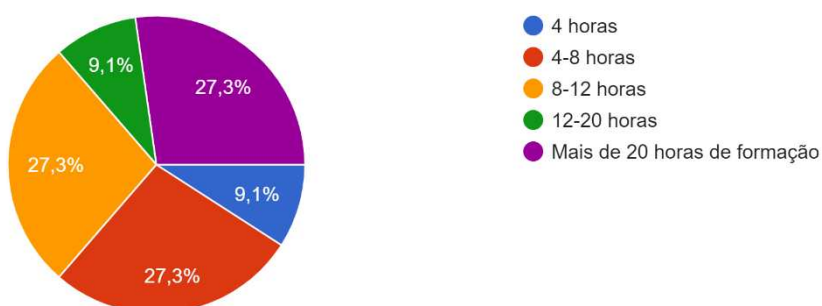


Figura 11: Horas oficiais dedicadas à formação sobre a BNCC
Fonte: Dados originais da pesquisa

Os professores foram também questionados sobre formações vindas de outras instituições (públicas, privadas ou do terceiro setor), além da Seduc. A maioria (66,6%) respondeu que não teve ou que não se lembra de ter tido outras instituições envolvidas em suas formações; os demais (33,4%) afirmaram que tiveram formações da BNCC propiciadas por outras instituições, sendo que quase 50% destas vêm do setor privado (incluindo uma Instituição de Ensino Superior de porte nacional).

A última questão factual da Parte 2 pedia que os professores apontassem o quanto leram do documento BNCC. Para tanto, deveriam apontar quais as partes (ou seções) do documento são conhecidas por eles. Neste item, os professores poderiam indicar mais de uma seção da Base, o que significa que para cada seção apontada, esperava-se um intervalo de 0 a 100%. A tabela a seguir identifica as leituras:

Tabela 8: Mapeamento de leitura da Base feita pelos participantes da pesquisa

% de professores da pesquisa	Seção da BNCC lida
13,3%	• Todas as 600 páginas do documento • Educação Infantil - Direitos de Aprendizagem e Campos de Experiência • Ensino Fundamental - Anos Iniciais (todas as áreas) • Ensino Médio (todas as áreas)
20%	• Ensino Fundamental - Anos Finais (todas as áreas)
33,3%	• Área de Linguagens para Ensino Médio
40%	• Quadros de Objetos de Conhecimento e Habilidades para Língua Inglesa
46,6%	• Área de Linguagens para Ensino Fundamental
60%	• Introdução e Competências Gerais
73%	• Competências Específicas para Língua Inglesa

Fonte: Dados originais da pesquisa

Os professores que indicaram ler todo o documento ou a maior parte dele justificaram o fato por estarem estudando a Base em Instituição de Ensino Superior ou por necessidade de capacitação para “trabalhar de acordo com o documento”. Dessas pessoas, apenas uma possui outra função além de professor. Os professores que apontaram uma quantidade menor de seções lidas, em sua maioria, possuem outra função além das aulas de inglês e justificaram o fato ou por irem direto nas partes que entendem estar diretamente ligadas aos seus contextos de atuação ou pela grande extensão do documento. Algumas das falas que sintetizam a essência das reflexões são: “Por ser da área de linguagem preferi ler mais os assuntos que me são pertinentes”; e “Vou lendo a Bncc conforme a *necessidade* [sic] de adequar minhas aulas a partir dela. Mas muitas vezes ela não condiz com a realidade da minha escola então preciso adaptar o conteúdo de acordo com o nível dos alunos”.

As demais questões propostas para essa parte pediam a opinião dos professores sobre que se considerou como fundamentos da BNCC (Capítulo1). De maneira breve, apresento os dados aqui para depois me ater mais sobre eles fazendo os possíveis cruzamentos com as discussões já levantadas e as perguntas principais que a pesquisa almeja responder.

Os participantes entendem que a Base foi construída com certo grau de participação de professores que estão em sala de aula na Educação Básica: 46,7% consideram que houve ampla participação e 53,3% consideram que a participação foi

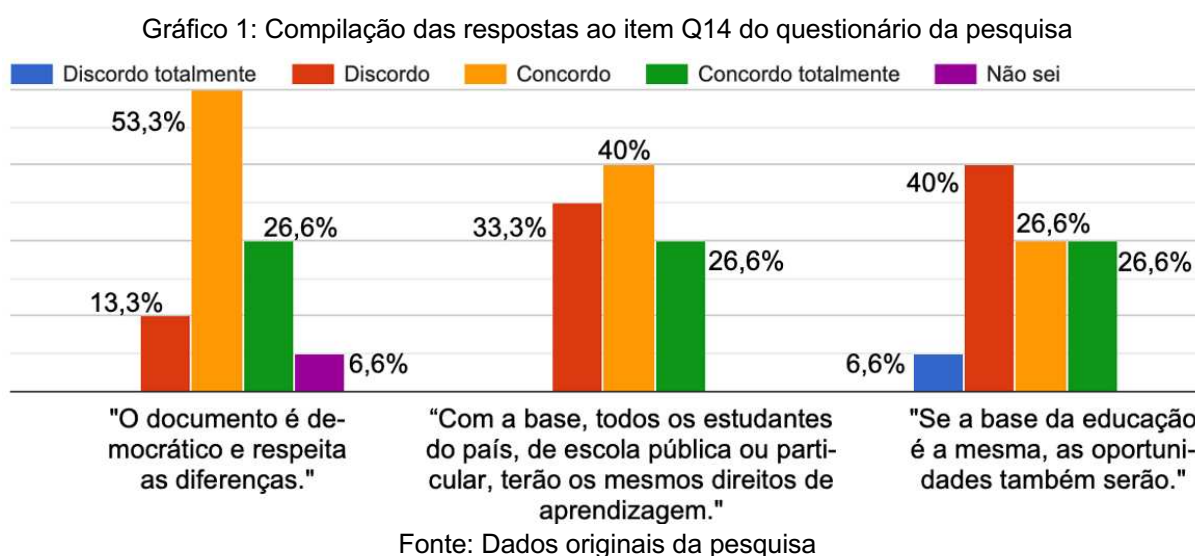
pequena. Nenhum professor indicou que o documento foi feito sem os comentários e observações de quem está na ponta de execução da política pública. Um comentário representativo do grupo que aponta grande participação de professores na criação do documento é que “sem a participação do professor não pode haver uma construção efetiva da BNCC”. Dentre as pessoas que apontaram pouca participação de professores, os comentários representativos apontam críticas ao modelo de consulta pública - “Nenhuma política pública acontece com ‘amplo debate’” e críticas quanto à representatividade - “Porque os professores que fizeram parte da construção da Bncc não fazem parte da nossa realidade de alunos da periferia que enfrentam dificuldades nos estudos da própria Língua materna, consequentemente não conseguem acompanhar e desenvolver as habilidades da Bncc da forma que é proposta devido as suas limitações sociais”; “Não me lembro de responder nenhum formulário em relação à BNCC antes de ser lançada”.

Ao descreverem suas impressões gerais sobre a Base, todos os participantes se posicionaram positivamente em relação ao documento, usando inclusive palavras e expressões em comum entre eles e encontradas também nos discursos oficiais, como “facilidade e apoio ao docente”, “clareza e objetividade”, “apoio aos discentes”, “norteadora”. 20% dos professores incluíram em seus comentários a ideia de que embora seja uma “boa iniciativa”, a Base é “distante da prática por enquanto”. Todos os participantes também concordam que a BNCC apresenta um conjunto de diretrizes importantes e úteis para eles, justificando em seus comentários que tais diretrizes são “um parâmetro a seguir”, “podendo usá-las no meu dia a dia”.

Apenas 13,4% dos professores concordam com restrições ou não têm opinião formada sobre as competências gerais elencadas pela Base para Educação Básica. Suas justificativas são: “Cada escola é uma realidade, então, as vezes não é possível atender todas as expectativas [sic] de aprendizagem. É preciso fazer adaptações, dependendo do perfil dos alunos” e “Não sei dizer até que ponto as competências gerais estabelecidas, são as necessárias [sic] para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno”. A maioria, 86,6%, concorda / concorda totalmente com as competências gerais propostas, justificando que são “uma forma de caminhar igualmente no estudo”, “um instrumento que apoia o prof. À [sic] um ensino e aprendizagem de sucesso”, “um documento que privilegia o ensino do século XXI”. Conforme análise que faremos mais para frente, destaco novamente aqui a convergência dos comentá-

rios com os discursos da política pública, os quais busquei antecipar ainda como hipótese de entendimento no Capítulo 1 e depois detalhados e confrontados nos Capítulos 2 e 3 – “igualdade”, “sucesso na aprendizagem” e “educação para século XXI”.

Buscando por mais elementos que ajudem na reflexão sobre os posicionamentos dos professores em relação aos discursos oficiais sobre a BNCC, disponibilizei no questionário um vídeo²⁵ que sintetiza, de acordo com o Ministério da Educação, as ideias da Base. Os participantes, após assistirem o vídeo, responderam se concordam com as ideias e comentaram suas respostas. O gráfico abaixo sintetiza as opiniões:



Embora cerca de 80% dos professores concordem com a afirmativa de que a BNCC é democrática e respeita as diferenças, 66,6% entendem que essa democracia inclui os mesmos direitos de aprendizagem para estudantes das redes públicas e privadas e, pouco mais da metade, 53,2% entendem que todos os estudantes terão as mesmas oportunidades considerando apenas a matriz nacional comum. Ainda assim, percebe-se um alinhamento da maioria dos docentes aos pressupostos da Base; considerando os dados internos da pesquisa, se identificarmos apenas os sujeitos que responderam “concordo” ou “concordo totalmente” para todas as frases, chegamos à quase a metade dos professores (46,6), que assim justificam seus posicionamentos: “Todos [os alunos] caminharam para um mesmo destino programado” e “acredito que a base vai ajudar o estudante de escola pública ter os mesmos direitos do estudante

²⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>. Acesso em: 09 ago. 2023.

que estuda em rede particular”. Um participante apenas escreveu a palavra “Avaliação”, como justificativa por concordar com as três afirmativas da propaganda. Um outro participante trouxe um excerto do site Observatório de Educação, mantido pelo Instituto Unibanco, comentando o seguinte: "Gosto muito do parágrafo a seguir, quando li me tocou muito:

"Vimos que os impactos da pandemia da Covid-19 na implementação da BNCC foram múltiplos, de modo que diversas correções de rota se fazem necessárias a fim de que o cronograma de implementação se mantenha. Além disso, vale destacar que diversas alterações propostas pela nova BNCC podem apontar caminhos bem-sucedidos de superação dos desafios impostos pela atual conjuntura, notadamente no que diz respeito ao caráter transversal do desenvolvimento de competências gerais, ainda mais necessárias para que a juventude esteja preparada para os efeitos da atual crise²⁶."

As opiniões contrárias foram justificadas de acordo com o seguinte ponto, representativo das demais ideias desse grupo: “Não é porque seguem uma mesma base que as crianças terão as mesmas oportunidades vivendo em situações sociais e financeiras totalmente diferentes. Ter uma base ajuda na construção de algo em comum, mas dizer que a mesma base gera as mesmas oportunidades é hipocrisia”.

A nuvem de palavras abaixo representa as respostas dos participantes sobre o que entendem que são os pontos fortes da Base. Em síntese, foram elencadas as seguintes ideias que se repetem entre os professores: “Clareza; Direcionamento dos conteúdos a serem trabalhados; embasamento pra elaboração das aulas; Ensino com metodologias e conteúdos que representam o futuro e os tempos atuais; Ensino de qualidade para todos; aprimora nosso ensino; Orienta o ensino e busca a equidade na educação; referência para os currículos escolares; Percepção do senso crítico; Promove não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o social, físico, emocional e o cultural”.

²⁶ Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/pandemia-aumenta-desafios-para-implementacao-da-bncc?utm_source=google&utm_medium=search&utm_campaign=professores_bncc. Acesso em: 05 ago. 2023.

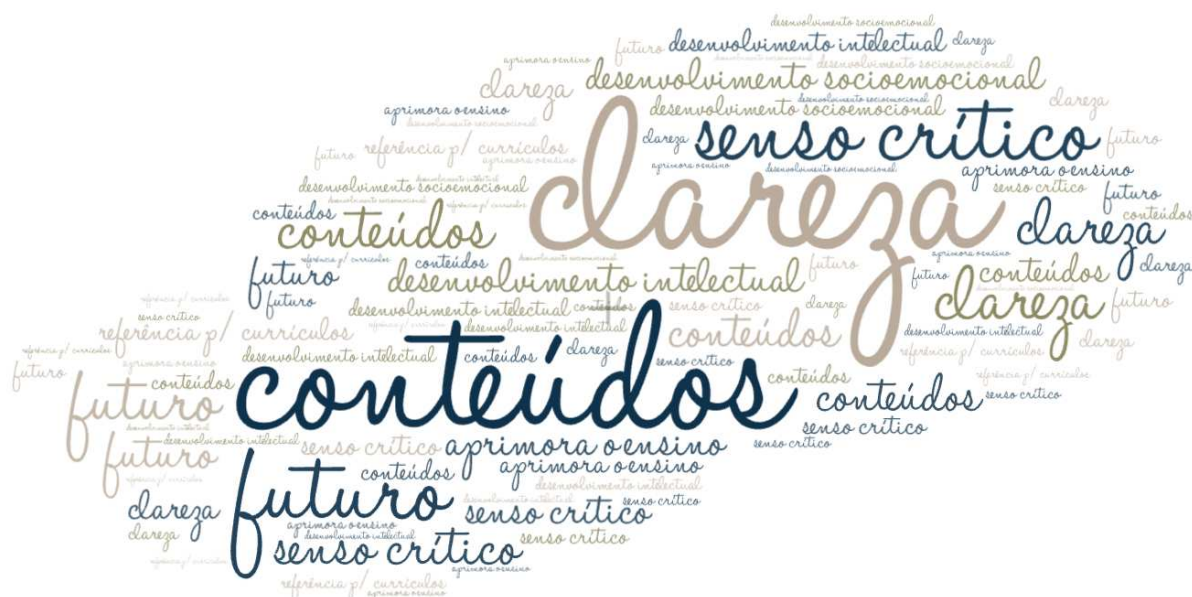


Figura 12: Pontos fortes da BNCC
Fonte: Dados originais da pesquisa

Ao refletirem sobre os pontos fracos do documento, 20% dos professores disseram não haver algum, em suas opiniões. Os demais, apontaram as seguintes preocupações: “[não considera a falta de] Acesso à tecnologia por parte das famílias dos estudantes; Discrepância entre o documento e a realidade do ensino no país; não contempla as diferenças; Imposição de certos esforços para as crianças numa faixa etária infantil, onde poderia causar danos no desenvolvimento; Longe da realidade do aluno da escola pública, mais carente; Muito extenso; O documento é complexo; Talvez teria que ser mais complexo; Prática pedagógica”.



Figura 13: Fraquezas da BNCC
Fonte: Dados originais da pesquisa

Embora os comentários não forneçam detalhes sobre, por exemplo, o que os professores entendem por “complexidade” ou “prática pedagógica” enquanto fraquezas da Base, entendo que aqui subjazem os pontos tratados nos Capítulos 2 e 3 – a saber, um modelo explorado pelas políticas públicas de “nova linguagem educacional com foco nas aprendizagens” (BIESTA, 2017) e a repetição de modelos estruturais de matrizes curriculares que implicam em práticas pedagógicas não-críticas, gerando conflito com algumas partes do documento da Base e, portanto, confusão dentro os professores.

Quando questionados sobre as oportunidades de implantação da BNCC em seus contextos e sobre quais seriam os empecilhos nesse processo, as ideias predominantes, tanto do lado das oportunidades quanto das barreiras, estão relacionadas ao “engajamento docente”, ao “fator político-social” e à “igualdade de oportunidades”. Alguns comentários, ainda, são mais contundentes: “[A implantação da BNCC] Não é viável em escolas de periferia”; “Nas escolas ainda há dificuldade de se perpassar o ensino tradicional, baseado no modelo reprodutivista”.

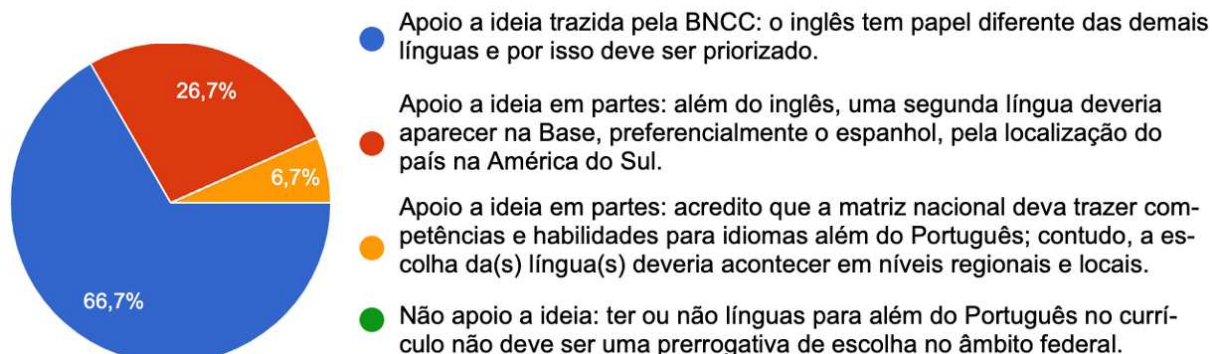
Encerrando a seção do formulário, abri espaço para comentários gerais, caso os participantes quisessem se pronunciar sobre quaisquer outros tópicos não privilegiados nas perguntas. Houve apenas um comentário sugerindo “fazer uma pesquisa do nível socioeconômico dos alunos da rede pública e o que isso influencia na aprendizagem”. Entendendo que muitos pesquisadores brasileiros se debruçam sobre esse tema há algum tempo e que hoje há dados que corroboram o nível de tal influência, lembrando Paulo Freire na luta contra o inexorável (Capítulo 3), vou me limitar a indicar um estudo nacional no qual a pesquisadora conclui que “alunos de estratos populacionais mais pobres estudam nas piores escolas e conseqüentemente apresentam os piores desempenhos” (COSTA, 2010, p. 20) e um outro estudo de interface mais local, próxima aos estudantes de Ensino Médio do Instituto Federal da Bahia, campus da cidade de Barreiras, no qual os pesquisadores afirmam que as “diferenças significativas de desempenho [entre alunos cotistas e não-cotistas] apareceram apenas nas primeiras séries dos cursos” (PINTO e TENÓRIO, 2014).

A Parte 3 do questionário

preocupa-se em explicitar os entendimentos dos professores sobre o componente de Língua Inglesa na Base. O gráfico abaixo ilustra o pensamento dos participantes em

relação a Língua Inglesa ser a única língua nomeada presente na matriz nacional, além da língua portuguesa.

Gráfico 2: Inglês como única língua estrangeira obrigatória na BNCC



Fonte: Dados originais da pesquisa

Os professores também se mostraram favoráveis à inclusão do componente LI nas demais etapas. Enquanto apenas uma pessoa afirmou que é importante manter a obrigatoriedade apenas para o EFAF, 60% concordam com uma matriz de inglês para a Educação Infantil, 66% para EFAI e 53,3% acreditam que, apesar do Ensino Médio contemplar a LI, as competências e habilidades de inglês deveriam ser ampliadas. Tanto as justificativas para a escolha de LI na Base quanto para a ampliação do componente nas demais etapas possuem pontos comuns: “é a língua mundial globalizada”, “conhecida no mundo todo”; “para que se coloquem [os alunos] no mercado de trabalho e se comuniquem no mundo digital”. Além disso, há um entendimento dentre os professores de que é preciso mais tempo de contato com a LI e de que o ensino da língua nos anos iniciais de escolarização contribui para sua aprendizagem: “É preciso mais prática e valorização da língua franca para poder formar o aluno protagonista nesse mundo tecnológico e competitivo” e “Quanto antes a criança começar a aprender um novo idioma, terão mais facilidade em memorização e aprendizado, e quanto mais tempo eles estudarem e praticarem o Inglês maiores são as chances de se tornarem fluentes na Língua”.

Coerentes aos seus posicionamentos sobre a BNCC como um todo, a maioria dos professores usa palavras e expressões como “satisfação”, “clareza e objetividade” e “exemplos práticos” para justificar suas impressões gerais favoráveis sobre o componente LI. Um participante apenas se manifestou contrário, enquanto outros três – apesar de concordarem, levantam as seguintes questões (que são desdobramentos de pontos já levantados sobre a Base como um todo nas seções anteriores):

“[A proposta para LI é] Boa. Mas meia [sic] complexa”, “Um pouco avançado para o conhecimento dos nossos alunos” e “Ainda estou em processo de estudo e acredito que as temáticas possam atender uma parte dos alunos que tinham acesso a livros didáticos”.

Mais de 90% dos docentes concordam que a seção específica de LI foi escrita com participação de professores que estão em sala de aula, embora haja uma divisão quase igual entre dois grupos sobre o grau dessa participação.

Especificamente, quando perguntados sobre se concordam ou não com os ENTENDIMENTOS DA BNCC SOBRE A LÍNGUA INGLESA E SEU ENSINO, as opiniões são mais divergentes: enquanto 53,3% afirmam estar de acordo, os demais se posicionam contra ou parcialmente contra os entendimentos para LI. Suas justificativas podem ser agrupadas nos seguintes pontos: “Não exatamente, porque não considera o nível de compreensão e dificuldade de cada aluno com a segunda língua”, “Não. Gosto de um ensino de Inglês prático e mais relacionado à realidade do aluno”.

Comentando suas percepções sobre as competências específicas para o inglês, todos os professores foram unânimes em concordar com elas: “[As competências] estão em consonância com àquelas em que eu acredito”, “Se usarmos essas competências teremos alunos habilitados no aprendizado da língua inglesa”. Ainda assim, muitos comentários surgiram (retomando pontos já destacados em outras perguntas) no sentido de entender as expectativas das competências em LI quando postas em relação aos contextos e crenças locais: “Na teoria são importantes e pertinentes, porém ainda há pouca prática em sala de aula”, “É um pouco complexo. Conversar em inglês. Usar as tecnologias. Infelizmente a nossa realidade é diferente. Dá para dar uma noção. Mas estamos no caminho. Para oferecer um aprendizado de qualidade”, “Para desenvolver todas essas competências, deveria começar na educação infantil com mais aulas semanais”, “Há muitos alunos ainda por turma para a observação prática da fundamentação nas escolas da rede pública de ensino” e “Não é só aprender a língua, mas pensar sobre ela”. Tratarei desse assunto um pouco mais além.

Caminhando para o fim do questionário, os participantes encontram trechos específicos retirados da BNCC nos quais alguns pressupostos sobre a língua inglesa são colocados. Para os fins dessa pesquisa, interessou-me saber quais os entendimentos dos professores sobre tais pressupostos e se estão de acordo com os eles. A

tabela seguinte expõe 3 pontos cruciais que sustentam teoricamente a visão de língua no documento junto com as reações dos participantes sobre os trechos:

Tabela 9: Adesão aos pressupostos da LI na Base

LI na BNCC	Concordo	Discordo	Não sei
Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias." (BRASIL, 2018, p. 241).	20%	33,3%	46,6%
"... a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido ..." (BRASIL, 2018, p. 241).	26,6%	33,3%	40%
"O tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais" (BRASIL, 2018, p. 242).	13,3%	33,3%	53,3%

Fonte: Dados originais da pesquisa

Dados internos da pesquisa, por exemplo as correlações entre as respostas dadas a diferentes perguntas pelo mesmo sujeito, demonstram que os professores que responderam discordar das propositivas mantiveram-se os mesmos para os três trechos. Portanto, houve mudança de posicionamento dos participantes apenas entre aqueles que responderam concordar ou que não sabiam. Apenas dois professores, por exemplo, sentiram-se confortáveis para concordar que ILF legitima os usos de LI nos contextos locais – esse foi o ponto que mais gerou dúvidas também. **Mais de 70% dos professores discordam ou não sabem como respondem ao fato de que LI não está relacionada às lógicas das monoculturas “de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido”.** 80% dos participantes discordam ou não sabem como responder sobre a LI propiciar engajamento e participação dos alunos “em um mundo social”. Como já expressaram anteriormente, os professores que responderam o questionário, em sua maioria, entendem que nas rotinas de seus estudantes de escolas públicas a LI não participa das interações sociais e assim distancia-se dos pressupostos privilegiados na Base: “O aluno precisa entender a importância do aprendizado do inglês, não apenas no contexto local, mas global”, “as alternativas não me parecem coerentes”, “A cultura sempre importante” e, por fim, indicam também a necessidade de terem mais insumos para opinar – “Penso muito sobre isso. mas ainda não tenho opinião totalmente formada”.

Na tentativa de cruzarmos mais dados para entendermos como esses posicionamentos docentes são formulados, apresentamos mais um trecho da Base com um quarto pressuposto para o ensino da LI:

"O status de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à "correção", "precisão" e "proficiência" linguística" (BRASIL, 2018, p. 242).

Sobre o trecho em questão, fiz duas questões, cada uma com uma pergunta de desdobramento. A primeira foi: "O que você entende por 'romper com aspectos relativos à correção, precisão e proficiência linguística'? Qual a sua opinião sobre isso?". Dois professores reagiram com "Não sei dizer" e "Sem comentários". Um único professor, apesar de não explicitar diretamente seu entendimento sobre a parte destacada, manifestou sua opinião a ela: "Acredito que o conhecimento de gramática seja uma boa alternativa para aprender uma língua estrangeira". Os demais participantes (80%) escreveram que romper com os aspectos mencionados (correção, precisão, proficiência), no entendimento deles, significa: "incluir a todos", "uma educação voltada para a interculturalidade", "Não ficar preso a ensino de tempos atrás", "O ponto central é a comunicação, e não o conjunto de regras que regem o idioma", "Nós professores deveríamos usar mais a prática oral", "Aceitar as diferenças da linguagem dos alunos, mas eles precisam entender que é função da escola mostrar que não é em toda situação do uso da linguagem, que essas diferenças serão aceitas". Os professores que se posicionam assim, têm opiniões favoráveis ao trecho e as justificam de diversas formas: "Concordo plenamente, pois disponibiliza o aluno a observar a condição de inteligibilidade na interação linguística", "O importante é se comunicar", "A comunicação desde que exista não necessariamente tem que ter esses atributos", "É você poder ir além procurar outras alternativas", "Creio que todos os profissionais precisam se atualizar e colocar em prática a sua formação em benefício dos alunos", "Temos um compromisso com a língua, mas não temos a obrigação de falar como um nativo", e "não existe certo ou errado".

A segunda questão, sobre o mesmo trecho, foi: "O que você acha dessa visão sobre ensino-aprendizagem de línguas?". Houve apenas uma omissão de resposta ("Sem comentários"); outras respostas foram bastante econômicas em expressar as justificativas das opiniões ("Concordo", "Muito boa", "Importante"). Das poucas

justificativas de posicionamento dos participantes sobre o trecho, destaco as seguintes – que entrarão no escopo das análises: “É preciso ter aptidão de ambas as partes aluno e professor para a obtenção do sucesso no processo de ensino aprendizagem”, “Acho que temos que ensinar os alunos a ler, falar e escrever, de forma que o aprendizado lhes sejam útil, e não cobrar coisas que não tem utilidade pra eles”, “É fundamental aprender a língua inglesa para formar um cidadão crítico-reflexivo, capaz de reconhecer-se em seu contexto em um mundo globalizado”, e “Eu acho que temos que aprender o correto, mas não que isso seja o mais importante”.

O final da Parte 3 do questionário é dedicado às UNIDADES TEMÁTICAS, aos OBJETOS DE CONHECIMENTO e às HABILIDADES estabelecidos para LI na BNCC. As figuras que se seguem sintetizam as principais ideias que surgiram e se repetiram entre os participantes da pesquisa ao serem questionados sobre suas opiniões sobre cada um dos itens. Nota-se opiniões negativas ou indecisas sobre as unidades e os objetos de conhecimento; porém todos são favoráveis às habilidades propostas para o inglês. Logo em seguida, aprofundo um pouco essa ideia.



Figura 14: Síntese das opiniões sobre as unidades temáticas de LI
Fonte: Dados originais da pesquisa

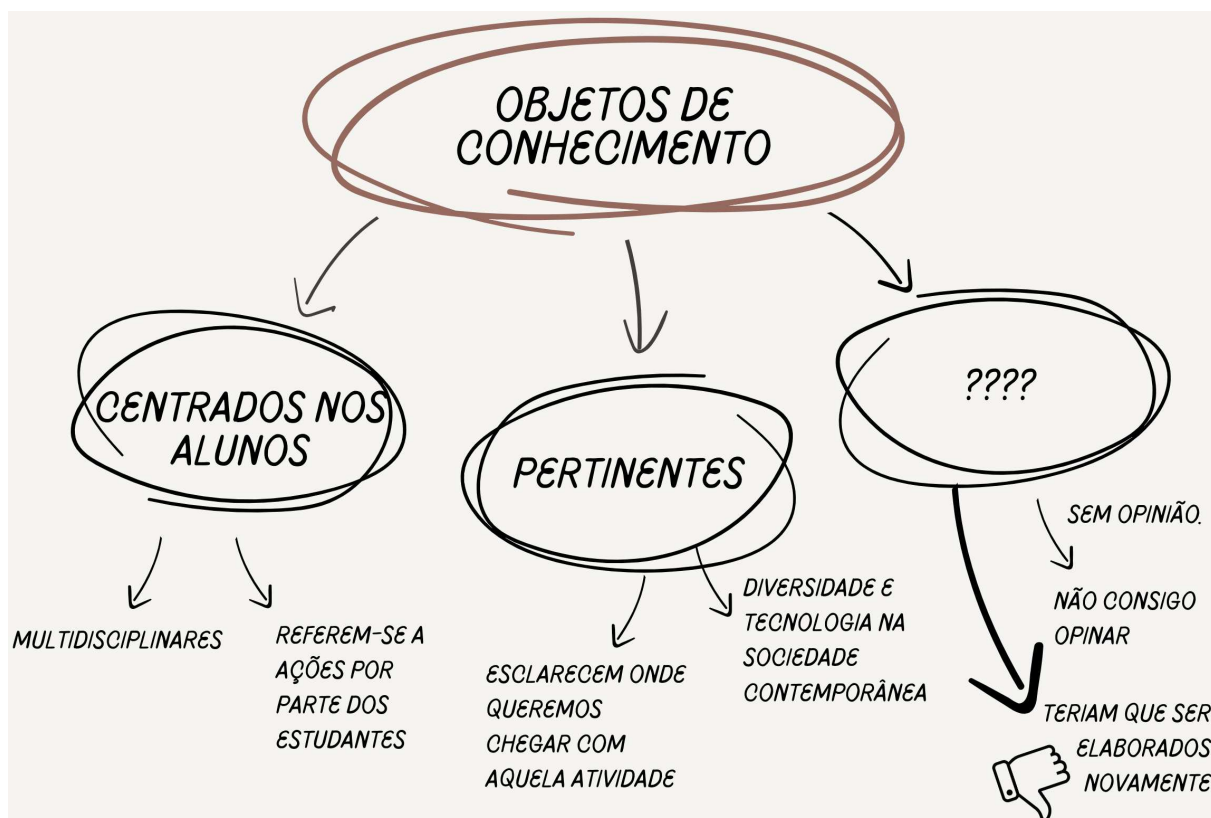


Figura 15: Síntese das opiniões sobre objetos de conhecimento de LI

Fonte: Dados originais da pesquisa

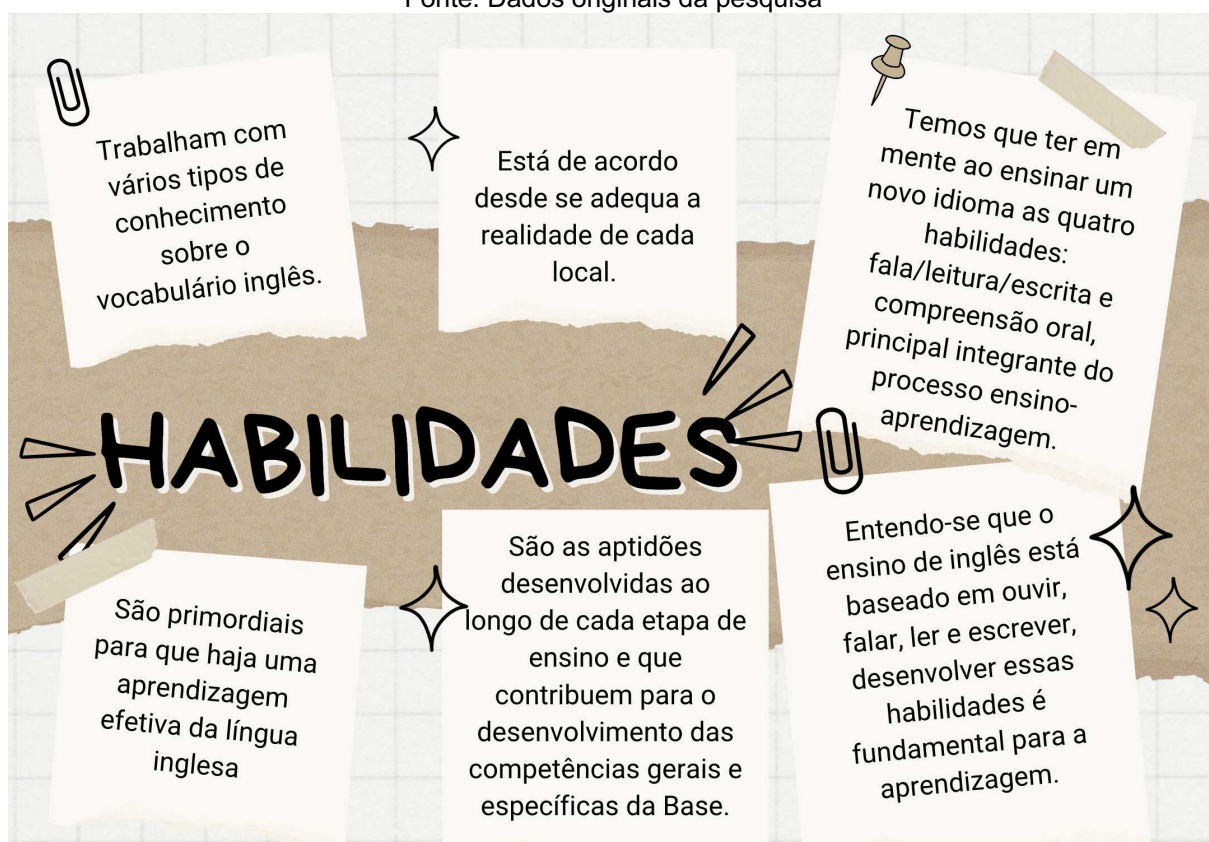


Figura 16: Síntese das opiniões sobre as habilidades de LI

Fonte: Dados originais da pesquisa

A 32ª (e última!) questão abre espaço para que os professores novamente se coloquem sobre temas diversos, tópicos eventualmente deixados de lado no questionário. Houve apenas uma manifestação, copiada na íntegra aqui: “O início da introdução do inglês, na [sic] 6º ano de ensino fundamental, deveria pressupor que o aluno mal conhece o funcionamento da língua materna,. [sic] Muitos chegam à escola sem saber ler e escrever o português e acabam sendo introduzidos em um idioma diferente. Não é fácil lidar com esse tipo de problema”.

Com isso, encerro a seção descritiva desse capítulo que procurou incluir os dados de pesquisa de maneira direta, a partir das respostas dos participantes nas três partes do questionário. Esse caminho descritivo me ajuda na identificação de semelhanças e diferenças nos posicionamentos encontrados, sendo a classificação de tais dados uma parte importante para as análises que se seguem.

“Não é só aprender a língua, mas pensar sobre ela”

- foi a construção utilizada por um dos participantes dessa pesquisa para justificar sua opinião sobre as competências específicas para LI na Base. Parece-me um bom começo para a análise sobre o que esses professores pensam sobre a BNCC e quais ideologias linguísticas e educacionais que são predominantemente mobilizadas por eles.

As seis competências específicas para Língua Inglesa da Base podem ser classificadas de acordo com as diferentes ações que buscam mobilizar: três delas tratam de identificar/conhecer certos objetos de conhecimento (lugar de si e lugar do outro no mundo globalizado, similaridades e diferenças entre as línguas e diferentes patrimônios culturais); uma competência é ferramental – utilizar (novas tecnologias); uma é de ordem performática – comunicar-se (na língua inglesa); e, finalmente, uma competência que envolve a (re)criação de sentidos na elaboração de repertórios linguístico-discursivos (BRASIL, 2018, p. 246). Embora sejam propositivas que parecem se afastar de perspectivas monolíngues de aprendizado do inglês – considerando, por exemplo aspectos socioculturais, as críticas dos professores que recaem sobre elas ainda se baseiam na ideia de uma competência linguístico-instrumental cujas práticas de ensino na escola têm como finalidade específica a aprendizagem da própria língua.

Todos os docentes foram unânimes em concordar com esses seis pontos – “são [competências] de extrema importância”, disse um participante. Ao saírem da

resposta simples sobre concordar/não-concordar, os professores fizeram outros comentários, como “teremos alunos habilitados no aprendizado da língua inglesa”, “essas competências ajudarão (...) ter uma aprendizagem muito significativa com relação a [sic] língua inglesa” e “os alunos desenvolvem [as competências] no transcorrer do processo do ensino de inglês”, que reforçam a ênfase no aprendizado da língua que, por sua vez, gera outros comentários que parecem inviabilizar esse viés crítico: “deveria começar na educação infantil, com mais aulas semanais”, “na teoria são importantes (...) ainda há pouca prática em sala de aula”, “É um pouco complexo (...) conversar em inglês. Usar tecnologia. Infelizmente a nossa realidade é diferente”; por fim, um comentário – da mesma pessoa que concorda com as competências, é mais direto: “Teria(m) que ser um pouco repensada(s) [as competências]”.

Consigo levantar aqui duas hipóteses sobre esse fenômeno – de como as competências permanecem sendo aquelas em que os professores acreditam e mesmo assim são aquelas a serem repensadas, na lógica dos mesmos docentes. Uma hipótese considera que a linguagem educacional com foco em “aprendizagem”, como discutida nos capítulos anteriores, transforma (ou confunde) ações de uma visão mais crítica de práticas de língua(gem) em processos operatórios mentais – como as ações da Taxonomia de Bloom – sistematizando, no caso das competências de LI, os verbos identificar, conhecer, usar, comunicar e elaborar, em função dos conhecimentos linguísticos (assim como acontece em outros componentes curriculares: identificar partes de uma planta, conhecer o ciclo da água, elaborar um parágrafo etc.). Outra hipótese, parte do entendimento de que a perspectiva dos novos/Multiletramentos é entendida sem seu viés crítico apenas pelos processos de metalinguagem – o que explicaria a expressão “não é só aprender a língua, mas pensar sobre ela”, e pelos usos das TICs, explicando o comentário “Os tempos mudaram não tem como fugir de tecnologia”. Talvez não seja uma, nem a outra. Acontece, pois, que ao comentarem sobre as competências, os professores deixam mais transparentes suas preocupações com as atividades a serem desenvolvidas nas suas salas de aulas. Cabe ilustrar ainda um último recorte dos comentários sobre esse ponto – “Há muitos alunos ainda por turma para a observação prática da fundamentação nas escolas da rede pública de ensino”.

Os participantes da pesquisa não comentaram os pontos – principais, diriam talvez os redatores da Base, sobre a língua inglesa estar já descaracterizada das

marcas históricas com as quais se apresentava tempos atrás (inglês britânico ou americano, falantes nativos de determinados grupos sociais como modelo etc.). Compreender as intencionalidades de tais competências para o ensino de inglês como língua adicional (no sentido de somar-se ao repertório de línguas dos estudantes – sem entrar na discussão do ILF, já superada) é crucial para que os professores percebam seus alunos como falantes bi/multilíngues, que articulam seus repertórios (incluindo em inglês) e suas próprias identidades socioculturais diversas na criação de sentidos. Vale dizer também que os professores lançaram dúvidas sobre como as competências se transformariam em práticas na sala de aula, mas que não tiveram a mesma percepção sobre os quadros de habilidades. Como também relacionados nos capítulos anteriores, os quadros de habilidades não garantem os pressupostos críticos do ensino de LI antecipados no texto introdutório e nas competências; dessa forma há coerência nos comentários do grupo de pesquisa.

Trago agora os recortes de comentários dos professores ao refletirem sobre uma das premissas de se aprender LI na perspectiva trazida pela Base – que rompe “com os aspectos relativos à correção, precisão e proficiência”. Alguns professores não se manifestaram sobre tal ponto enquanto os demais se dividem em dois grupos: um que reflete do ponto de vista linguístico apenas (“pq não existe certo ou errado [na língua]”, “Nós professores deveríamos usar mais a prática oral”, “o ponto central é a comunicação”, “O importante é se comunicar”, “observar a questão da inteligibilidade na interação linguística”) e outro grupo de participantes, bem menor, que entendeu a premissa como “ir além e procurar outras alternativas”, como escreve um professor, “uma educação voltada para a interculturalidade (...) formação de um ser humano crítico”. Com exceção de 3 professores, há um entendimento da maioria que que romper com os aspectos de controle linguísticos (correção, precisão etc.) é “Aceitar as diferenças de linguagem dos alunos, MAS ELES PRECISAM ENTENDER que é função da escola mostrar que não é em toda situação do uso da linguagem que essas diferenças serão aceitas”.

O texto da Base em questão (ILF implica em deslocar a língua de um modelo ideal de falante (...) – BRASIL, 2018, p. 242) parece-me ser entendido pelo grupo, então, não como a abertura a novos sentidos, a novas possibilidades de negociação de significados e de práticas mais plurais de usos da língua, mas sim como aceitação de desvios de modelos disponíveis e de prestígio da língua inglesa com base em es-

truturas gramaticais, ou mesmo como o ensino de “variação linguística”, sem novamente ter o peso de pedagogias mais críticas do(s) letramento(s). Estabeleci neste capítulo que há diferenças na recepção dessas ideias do documento pelos docentes, a partir de suas experiências/narrativas pessoais, de acordo com o que entendem sobre o propósito de ensino de inglês nos seus contextos de atuação; mostrou-se é recorrente – através de respostas do tipo “Não sei” – o conflito de entendimento pela maioria dos professores sobre os pressupostos de uma educação linguística crítica (presente nos textos introdutórios para LI e nas suas competências específicas, mas ausente nos quadros de habilidades).

O que incorre e decorre, então, nas práxis docentes a partir do que foi exposto até aqui? No Capítulo 5, tento explorar os pontos de tensão observados anteriormente para refratar os discursos dos professores enquanto propostas de recontextualizações didático-pedagógicas das parametrizações oferecidas pela BNCC em LI.

CAPÍTULO 5

Os participantes da pesquisa, representativos de um grupo maior formado por oitenta professores de inglês (alguns com outras atribuições adicionais) atuantes na Diretoria de Ensino da região de Piracicaba, possuem interesses comuns relacionados à profissão e são engajados em formações orientadas para as suas práticas individuais e coletivas. Formam

Uma comunidade de prática

(HARASIM, 2012), compartilhando uma linguagem comum que “reflete uma mistura de resolução de problemas com discurso socializador”. Linda Harasim argumenta, ainda, que comunidades de práticas são “informais, o que significa que são voluntárias e não mandatadas ou atribuídas por um local de trabalho ou organização” HARASIM, 2012, p. 145). Além disso, é importante que haja coesão entre os participantes para criação de vínculos que permite que a comunidade continue a existir.

A ideia de comunidade mostra-se adequada para a realidade dessa pesquisa quando proponho a sua referência tomada na perspectiva de espaço disjuntivo no qual o “tornar-se-presença de seres únicos, singulares, não é algo que pode ser controlado pelo espaço, mas é necessariamente algo que ‘interrompe’ o programa” (BIESTA, 2017, p. 79). Uma comunidade de prática é, assim, entendida por mim como espaço e evento, ou espaço e ‘encontros’ – momentos em que o sujeito “faz uso e abusa do espaço, torna-se presença” (BIESTA, 2017, p. 71). Ao analisar os aspectos constituintes de tal comunidade, a saber, o compartilhamento de um mesmo local geográfico (Piracicaba e cidades da região imediata), compartilhamento de objetivos e interesses comuns (reflexões de professores de inglês em escolas estaduais) e o compartilhamento de um senso de pertencimento e de propriedade sobre os demais elementos (o local, os objetivos e os interesses), considerarei as respostas obtidas na pesquisa como saberes de uma comunidade de prática, emanados em suas reflexões a partir do questionário proposto; tais saberes são dinâmicos: ao mesmo tempo, são objetos de estudo e são as práticas (individuais ou coletivas, tácitas ou explícitas); são, portanto, saberes horizontais, validados em seus contextos e sobre os quais cada membro da comunidade é autorizado a discutir – “tornar-se presença não é algo que se pode fazer sozinho” (BIESTA, 2017, p. 79).

Ao fazer tal consideração, assumo que não faço parte da comunidade de prática em questão; sou um estranho que por vezes interagiu com o grupo ora para compartilhar momentos de troca de experiências, ora para ouvir. Estranho, não no sentido de Arendt (2007) nem de Bauman (2021); ou seja, não como a diferença a ser exterminada tampouco como aquele que não se encaixa nas comunidades mundanas; ser estranho ao grupo aqui implica na minha não-autorização de analisar a validade ou a veracidade, ou quaisquer outros valores que o iluminado saber científico requeira, dos saberes produzidos por essa comunidade de prática. Como consequência de uma pesquisa que busca os entendimentos de uma comunidade específica de sujeitos, a minha análise não recai sobre os entendimentos dos sujeitos em si, mas em seus imbricamentos com outros discursos e objetos que tal comunidade e outras comunidades mais abrangentes possuem em comum – no caso, um mecanismo de política educacional linguística, a BNCC em suas propositivas para educação e para LI.

Assim, parece-me igualmente importante que as categorias usadas para falar sobre os discursos produzidos pelos participantes sejam as mesmas que emergem das comunidades de prática. Linda Harasim (2012), ao pesquisar sobre comunidades de práticas em meios digitais, identificou três tipos de discursos que se sobressaem em tais comunidades e que ao mesmo tempo são responsáveis por aferir certo valor apreciativo a elas: o discurso social, o intelectual e o moderador. Os estudos de Gary Barkhuizen (2016) sobre identidades dos professores de língua, atentam para o fato de que os tipos de identidades, embora impermanentes, advêm dos discursos produzidos pelos sujeitos, os quais, por sua vez, também refletem os principais tipos sugeridos por Harasim:

“As identidades do professor de línguas são cognitivas, sociais, emocionais, ideológicas e históricas – estão tanto dentro do professor quanto fora, no mundo social, material e tecnológico; estão sendo e fazendo, sentindo, imaginando e contando histórias. As suas identidades são luta e harmonia: são contestadas e resistidas, por si e pelos outros, e também são aceitas, reconhecidas e valorizadas, por si e pelos outros. São centrais e periféricas, pessoais e profissionais, são múltiplas, dinâmicas e híbridas, e estão tanto em primeiro quanto em segundo planos. As identidades dos professores de línguas mudam, a curto prazo e ao longo do tempo - discursivamente na interação social com professores-formadores, alunos, administradores, outros professores e a comunidade em geral, e na interação material com espaços, lugares e objetos em salas de aula, instituições e *online*” (BARKHUIZEN, 2016, p. 4, tradução minha).

Como explicitado para o contexto da pesquisa, não discutiremos aspectos relacionados às identidades dos professores ou mesmo associaremos suas respostas ao questionário de pesquisa a critérios (psico/socio)analíticos. Harasim e Barkhuizen contribuem aqui com a ideia de organizar minimamente os dados do questionário dentro de um escopo que faz sentido interpretar respostas dadas em meio *online* por um grupo de sujeitos professores de línguas, pertencentes a uma mesma comunidade de prática, com suas identidades individuais e coletivas. A interrelação entre as dimensões individual e coletiva, por exemplo, relaciona esses professores a um corpo físico (cognitivo, emocional, biográfico) e ao mesmo tempo a um corpo coletivo – não só o da própria comunidade em questão, mas aquele cujas identidades “podem ser também designadas ou impostas de fora para dentro” (BARKHUIZEN, 2016, p. 5). Somos todos conscientes de que a prática profissional do professor e seus discursos, suas identidades são mediadas pelas expectativas das tradições culturais e dos discursos sociais dominantes. Isso posto, partir de categorias de tipos de discursos comumente emergentes das comunidades de prática busca reconhecer o que é local (aquele geográfico e aquele considerado espaço disjuntivo de encontros) nas identidades dos professores, pois é “no espaço local, com suas tensões e sinergias (...), que a identidade profissional do professor é moldada e negociada por aquilo que ele/a traz para a escola e para a sala de aula e aquilo que é esperado que façam” (MAHBOOB, 2016, p.52). No local – em cada escola, em cada sala de aula, as práticas são relocalizadas, há recontextualização de sentidos, negociações de expectativas. No local, portanto, as políticas educacionais ganham corpos, quais sejam eles frutos dessas forças, com peso maior, obviamente, para a cátedra docente – potente nesse microcosmo.

O Capítulo 4 trouxe as respostas representativas das opiniões dos participantes para cada item do questionário, fazendo o devido contraponto e demarcando as ressalvas quando existentes. Agora, tento enquadrar as respostas em tipos discursivos recorrentes para explicitar que tipos de ideias são mobilizadas pelos professores ao entrarem em contato com as ideias da Base, considerando seus contextos. Em uma primeira lida, pareceu-me que havia predominância de um discurso moderador sobre os demais. Fazendo os devidos cruzamentos com as teorias educacionais e linguísticas trazidas no bojo das discussões dos primeiros capítulos, entendo que um discurso intelectual tenta prevalecer, sendo por vezes substituído pelo social. Vejamos!

O **discurso social** fortalece a coesão da comunidade, o engajamento e a satisfação de cada sujeito em fazer parte do grupo. Olhando para as respostas coletadas, percebo manifestações de discurso social dos participantes tanto no modo como escrevem, quanto nas ideias aventadas. Como exemplo, analiso a construção de duas respostas semelhantes escritas por professores diferentes ao opinarem sobre as unidades temáticas e os objetos de conhecimento propostos para LI na Base:

(A) “Fica mais claro e foca cada atividade no objetivo a ser alcançado”

(B) “Esclarece onde queremos chegar com aquela atividade”

Entendo que em (A) o professor subjetiva um alinhamento pessoal, enquanto em (B) a subjetivação é também socialização de coesão para o grupo de professores indicando que aquelas determinadas estruturas propostas pela BNCC satisfazem as demandas dos participantes da comunidade de prática de dois jeitos - por apontar de maneira direta determinado objetivo e por ser esse objetivo apontado algo “querido” por eles.

Outro exemplo: ao serem questionados sobre suas opiniões sobre certa visão de ensino-aprendizado de língua, dois participantes justificaram assim seus entendimentos:

(C) “Temos que buscar a qualidade e a equidade na educação”

(D) “Atualização e interesse dos meus colegas professores”

Nesse caso, o discurso (D) pode ser entendido como proferido por um professor que não se considera totalmente pertencente ao grupo de professores de inglês – seja por entender que os demais professores necessitam da atualização da visão de língua trazida pela Base e tinham interesse por ela e ele não, ou por se perceber mais pertencente a outra comunidade (no caso, a de professor de educação infantil, conforme salientado pelo participante – função que ocupa a maior parte de sua atuação docente). Em (C) é possível entender que a busca por qualidade e equidade, trazidas pela BNCC, é imperativa para esse professor assim como é para a comunidade de prática na qual se enxerga como representativo.

As expressões (A), (B), (C) e (D) possuem em suas escritas e em suas ideias características de discursos socialmente marcados, no sentido de expressarem aderência a uma linha mais ampla e hegemônica de pensamento ocidental sobre os tópicos a que respondem – em direção à formação de uma comunidade racional (como tento explicar logo à frente). A diferença proposta nesse enquadramento é que em (B) e (C) os sujeitos demonstram indicadores possíveis de serem interpretados

como sensação de pertencimento e de agenciamento dentro da comunidade de professores de inglês – falam COMO eles e, portanto, falam POR eles (na lógica do discurso social).

Outros exemplos de discursos sociais que encontramos nas respostas são:

- “Nós professores deveríamos usar mais a prática oral”;
- “Temos um compromisso com a língua”;
- “Mas estamos no caminho certo”; e
- “Só assim temos ideia da necessidade do aluno”.

Em (D), a proximidade do sujeito com o grupo é fato; o discurso, no entanto, afasta o interesse pessoal do falante daquilo que entende que é o interesse dos demais, fazendo a mediação entre o discurso da Base com os de seus colegas professores. O **discurso moderador** é, inicialmente, um posicionamento que visa a colaboratividade, a diversidade - mesmo que seja para buscar mais adiante uma convergência, uma ideia fechada sobre determinado tópico. Dentro de uma comunidade de prática, o discurso moderador garante também a coesão na medida em que contextualiza e, como vimos em algumas expressões dos participantes da pesquisa, monitora e avalia o que e como pensam os indivíduos da comunidade (“interesse dos meus colegas”).

São raros os exemplos de discurso moderador nas respostas do grupo:

- “Cada escola é uma realidade, então, às vezes, não é possível atender todas as expectativas de aprendizagem. É preciso fazer adaptações, dependendo do perfil dos alunos”;
- “Tudo o que é novo tende a gerar resistência, mas acredito que as perspectivas de implementação são válidas, porém, precisam estar atreladas a outras políticas públicas”;
- “O inglês é importante, mas o espanhol também, além de ser um idioma mais fácil de ser assimilado e há também empregos que exigem o espanhol”; e
- “Ninguém faz nada se não tiver habilidades e competências. Acredito muito nos professores que pensaram juntos na elaboração desse documento”.

A moderação também se beneficia do conhecimento do conteúdo, bem como das habilidades técnicas e da experiência com dinâmica de grupo e resolução

de problemas. O conhecimento conceitual da disciplina ou tópico, bem como o conhecimento pedagógico relacionado à aprendizagem colaborativa e à construção do conhecimento são muito valiosos, e espera-se que o conhecimento deste último cresça e melhore com a experiência. O **discurso intelectual** em uma comunidade de prática é um discurso colaborativo de construção do conhecimento em um contexto educacional que inclui (SCARDAMALIA e BEREITER, 2006, p. 100, apud HARASIM, 2012, p. 142, tradução minha):

“compromisso com o desenvolvimento (...); compromisso de buscar um entendimento comum em vez de um mero acordo, o que não é característico do discurso político, por exemplo; um compromisso de expandir a base de saberes que são aceitáveis, ao passo que (...) é comum atacar as alegações factuais dos oponentes”.

Os dados da pesquisa revelam que os discursos intelectuais incidem sobre dois pontos: a política pública em si e a pedagogia. Vejamos as seguintes declarações:

- (E) “[A BNC] Precisa de mais engajamento para atender às demandas da educação”
- (F) “[A BNCC é] Algo que deve servir como norteador, mas longe da realidade da sala de aula”
- (G) “Não sei dizer até que ponto as competências gerais estabelecidas são as necessárias para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno”
- (H) “As competências gerais no meu ver “mobilizam os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho”
- (I) “[Ponto forte da BNCC é] Perspectiva de ensino com metodologias e conteúdos que representam o futuro e os tempos atuais”
- (J) “[Ponto fraco da BNCC] Acredito que talvez seja impor certos esforços para as crianças numa faixa etária infantil onde poderia causar danos no desenvolvimento, já que nessa fase elas poderiam desenvolver outras habilidades lúdicas”
- (K) “O ensino de língua inglesa tem sido cada vez mais sucateado (pelo menos na rede pública estadual de SP)”

Esses depoimentos dos participantes diferem-se das posturas social e moderadora por apresentar novas perspectivas sobre os temas ou mesmo por gerar ideias que refletem seus posicionamentos, seus pontos de vista alternativos – mesmo sendo divergentes de outros (ou da maioria da comunidade a qual pertencem), como vemos em (G), (H) e (I). Assim, múltiplas perspectivas são introduzidas na comunidade que abordam o objeto – no caso a BNCC (e suas competências, habilidades, componente de LI etc.), como lemos em (E), (F), (J) e (K). “Tais comentários podem indicar a incorporação de uma nova perspectiva no pensamento, a elaboração de uma ideia existente com um exemplo ou levar a questionamentos adicionais” (HARASIM, 2012, p. 144, tradução minha).

Dentre os exemplos de discursos intelectuais, há um entendimento singular aprimorado que se conecta com o entendimento da maioria de pessoas deste coletivo; uma ideia-chave explícita por muitos ao serem perguntados sobre se concordam com os entendimentos da BNCC sobre a LI é a de que “a realidade dos alunos nem sempre é compatível com o proposto”.

O quadro-síntese abaixo relaciona de maneira quantitativa a incidência das respostas dos sujeitos de pesquisa a cada categoria, além de apresentar as características específicas de cada tipo de discurso:

Tabela 10: Tipos de discurso emergentes na pesquisa

	Social	Moderador	Intelectual
Características do discurso	• construção de laços comunitários; • engajamento dos participantes; e • satisfação dos participantes.	• conciliação de agendas; • monitoramento; e • conclusões/meta-análise.	• geração de ideias; • organização de ideias; e • convergência intelectual.
% de incidência na pesquisa	35%	20%	45%

Fonte: HARASIM, 2012 e dados originais da pesquisa

A análise qualitativa das respostas considerou se as declarações dos participantes de fato fazem referências aos seus posicionamentos, ampliando, contextualizando e dando sentido às respostas, para além de “sim”, “não”, “concordo” ou “não concordo”. Ainda, busquei por comentários que pudessem indicar a incorporação de uma nova perspectiva de pensamento/posicionamento a partir da reflexão proposta.

Nesse sentido, a pesquisa revelou-se intrigante: por mais que haja marcadamente a reprodução de discursos autoritários (BAKHTIN, 2015) – incluindo participantes que citaram a BNCC em espaços para darem as suas opiniões e justificativas – há também indícios de discursos sociais, moderadores e intelectuais cujas ideologias partem das vivências dos participantes, de seus entornos de atuação que ultrapassam as experiências puramente escolares.

É interessante notar que enquanto 67% dos participantes não questionam (ao contrário, defendem) o fato de o Inglês ser a única língua estrangeira que aparece na matriz nacional, 33% repercutem ideias outras que vão desde a defesa da inclusão da língua espanhola até a proposição de que as línguas adicionais devem ser de escolhas locais, das redes e dos municípios. Nas respostas dessa minoria, expressões como “mais oportunidades” de fato justificam seus posicionamentos; esses professores entendem que, embora o discurso dominante seja a obrigatoriedade da LI, deixando idiomas adicionais para as instituições locais, se não houver uma política linguística que marque como mandatória a escolha de uma língua adicional para além do inglês, a oferta do idioma simplesmente não acontece.

Ao concordarem com as competências específicas para LI na Base, todos os participantes tacitamente concordam com a visão de língua trazida no bojo do documento. Ainda assim, alguns professores conseguem lançar um olhar crítico para o processo, argumentando, por exemplo, que não há práticas comunicativas em LI nas salas de aula; ou seja, a matriz nacional não fomenta práticas situadas de LI: como já vimos, 33% dos participantes discordam e outros 47% não sabem responder se aprender inglês propicia a criação de novas formas de engajamento e participação social.

Outro ponto de tensão relevante é o entendimento dos participantes de que ensinar inglês como língua franca “tem como ponto central a comunicação, e não o conjunto de regras que rege o idioma”, ou ainda, de que é “um compromisso com a língua, mas sem a obrigação de falar como um nativo”. Os comentários nesse sentido podem ser conflitantes com as ideias trazidas pelas competências específicas – das quais todos os participantes concordaram e que ultrapassam tal discussão menor sobre a estrutura linguística. Essa complexidade de buscar entender a visão de língua dos participantes, passando por possíveis incoerências, leva-me a investigar tais percepções não só através de análise das respostas ao questionário, mas buscando relacioná-las ao perfil de comunidade à qual pertencem.

O grupo docente, enquanto comunidade de prática, tem mesmo o foco nas ações de sala de aula. Isso explica, por exemplo, o entendimento que têm de que a Base propõe “práticas de linguagem com foco na compreensão e na produção oral” e que os levam a “ensinar os alunos a ler, falar e escrever, de forma que o aprendizado lhes sejam úteis, e não cobrar coisas que não têm utilidade para eles”. A tensão maior emerge quando tentam, olhando para a Base, responder a essas perguntas – quais são essas práticas? o que é útil para os meus estudantes? Seja por não encontrarem respostas ou por não as acharem adequadas, os comentários que mais se sobressaem são de que o documento ignora as especificidades locais de cada escola.

Esse conflito torna-se maior porque, como vimos, não é a proposta da BNCC ser um currículo local. Pensando no Estado de São Paulo, por exemplo, o Currículo Paulista é uma cópia da Base e não contextualiza as competências e habilidades para LI, fazendo com que não haja realocização de saberes regionais. O mesmo acontece com a maioria dos municípios e, portanto, o que chega às escolas como documento curricular é praticamente a BNCC e nada mais. Desse modo, a normatização ganha um peso tamanho que a comunidade de prática corre o risco de se comportar como uma

Uma comunidade racional

que produz e é produzida por um discurso comum (LINGIS, 1994 apud BIESTA, 2017). O discurso da comunidade racional sobre a BNCC é tão forte que chega às escolas e aos planos escolares sem os devidos filtros e cuidados de adaptação às localidades; é tão forte que incita discursos autoritários do tipo “cumpra-se” e que faz com as produções didáticas sejam validadas “de acordo com a Base”²⁷.

Entendo que esse desejo de comunalidade e padronização possui raízes históricas que reproduzem os desejos de grupos hegemônicos de classificar as práticas existentes no mundo a partir de suas crenças – e a Base para LI não é justamente um mecanismo de crença ideológica, como argumentamos nos capítulos iniciais? Vi-

²⁷ Ver um exemplo de trabalho no qual eu apresento uma coleção didática a partir de sua adequação à BNCC. Disponível em: https://workstory.s3.amazonaws.com/assets/2165752/Insta_BNCC_low-res.pdf. Acesso em: 26 set. 2023.

mos, ainda, que grande parte da incoerência interna do documento deve-se à incapacidade de refletir nos descritores das habilidades para inglês as premissas de ILF apontadas no texto introdutório.

Leandro Queiroz (2020) entende que a diferença e a pluralidade dos sujeitos, das culturas sempre foram entendidas como desvios de padrões, fazendo surgir métodos que levariam à “salvação”. “Passados cinco séculos, a educação moderna/colonial continua operando, embora revestida por outros discursos, como educação para o desenvolvimento de competências e habilidades” (QUEIROZ, 2020, p. 94). O Capítulo 1 trouxe como o terceiro setor, financiado pelo capital, consolidou-se não só entre os fazedores de políticas públicas educacionais, mas também como as principais referências para elaboração e desenvolvimento das mesmas; o Capítulo 3 mostrou os debates teóricos sobre competência e a chamada educação para século XXI que possui algumas características como a resiliência para que os sujeitos possam dar conta das demandas de mercado – “dentro desse contexto, entendemos que a noção de competência trazida pela BNCC aponta para uma concepção de educação tecnocrática-didática e instrumentalista” (QUEIROZ, 2020, p. 104). O discurso autoritário de agenda neoliberal está tão emaranhado nos cotidianos que apenas 7 (sete) participantes da pesquisa criticam a falácia trazida nos discursos de propaganda de que um único documento normativo como Base é suficiente para garantir as mesmas aprendizagens essenciais para todos os estudantes em todos os lugares do país.

Michal Apple (2002, p 69), analisando os movimentos de reformas educacionais britânico e americano, identificou quatro tendências que emergem do neoliberalismo: privatização, centralização, vocacionalização e diferenciação. Chegando a este capítulo final da dissertação, posso traçar um paralelo similar ao que acontece no Brasil, uma vez que aqueles países foram estudos de caso e serviram de modelo para as políticas nacionais: a privatização entendida no país como a terceirização que o Estado incumbe ao terceiro setor, a centralização de uma matriz nacional, a vocacionalização por meio de competências e habilidades que instrumentalizam para o mercado e a diferenciação que é pretendida muito mais visando a esse mesmo mercado diverso do que a pluralidade e a multiculturalidade dos sujeitos.

A Tabela 1 no Prefácio indica que a cada virada linguística, a linguagem é vista menos como um sistema linguístico apenas e mais como prática social. Na contramão desse processo, em busca de um discurso comum para formar uma comunidade racional, estruturalista, a Base para inglês apresenta objetos de conhecimento

hierarquizados, descontextualizados, a partir dos quais as habilidades de língua são propostas. Como exemplo, relaciono na tabela a seguir os 19 (dezenove) objetos propostos para ensino no sexto ano (BRASIL, 2018, p. 248-250):

- (1) Construção de laços afetivos e convívio social;
- (2) Funções e usos da língua inglesa em sala de aula (*Classroom language*);
- (3) Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo;
- (4) Produção de textos orais, com a mediação do professor
- (5) Hipóteses sobre a finalidade de um texto;
- (6) Compreensão geral e específica: leitura rápida (*skimming, scanning*);
- (7) Construção de repertório lexical e autonomia leitora;
- (8) Partilha de leitura, com mediação do professor
- (9) Planejamento do texto: *brainstorming*;
- (10) Planejamento do texto: organização de ideias;
- (11) Produção de textos, escritos em formatos diversos, com a mediação do professor;
- (12) Construção de repertório lexical;
- (13) Pronúncia;
- (14) Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa);
- (15) Imperativo;
- (16) Caso genitivo ('s);
- (17) Adjetivos possessivos;
- (18) Países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial; e
- (19) Presença da língua inglesa no cotidiano.

Lembrem-se de toda introdução do componente para agora analisar que dos conteúdos propostos no exemplo acima, **a maioria é de caráter estrutural, com base em elementos gramaticais – objetos (2), (7), (11), (12), (13), (14), (15), (16) e (17); oito objetos são procedimentais, ainda no nível dos saberes linguísticos – (1), (3), (4), (5), (6), (8), (9) e (10); e outros dois que por si só não indicam conhecimentos e que estão categorizados na Base como objetos da dimensão intercultural – (18) e (19).** Eu incluo a produção oral e escrita como objetos linguísticos porque na Base o foco é justamente no repertório lexical, uma vez que as habilidades

relacionadas às produções são sempre marcadas pelo léxico temático: “planejar apresentação sobre a família”, “aplicar o conhecimento da língua para falar de si explicitando informações pessoais”, “produzir textos escritos sobre ‘gostos preferências e rotinas’ e por aí vai. Mesmo o objeto que indica a construção de laços afetivos está atrelado a uma performance linguística: “(EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade” (BRASIL, 2018, p. 248).

Reforço a memória repetindo a informação de que houve apenas uma crítica negativa em relação aos objetos de conhecimento de inglês pelos participantes da pesquisa; outros dois não souberam opinar e os demais professores disseram que estes objetos são válidos por, resumidamente, estarem centrados nos alunos e serem pertinentes ao que fazem em sala de aula. Com isso, reforço também que a visão de língua exposta por tais conteúdos não considera a subjetividade enunciativa e não entende a linguagem a partir de uma abordagem social, histórica e cultural, desenvolvida nos contextos locais. É entendida, antes, como uma sequência de repertórios lexicais e de estruturas linguísticas que servem para simulação (não socialização) dos estudantes em um falso (e forçado) contexto de uso do inglês.

Obviamente, os professores reconhecem essa visão como sendo aquela que sempre foi feita por muitos deles e, talvez por isso mesmo, a maioria a reconheça como sendo adequada. Citando Fanon (2008, p. 34), Queiroz (2020, p. 131) sinaliza para o fato de que o povo colonizado “toma posição diante da linguagem da nação civilizadora” e daí a dificuldade em repensar documentos curriculares que apresentem concepções de língua/linguagem a partir de lógicas plurais, contextualizadas às realidades dos estudantes, promovendo “sujeitos conscientes de seus *loci* de enunciação”.

Biesta (2017, p.84) diz que o “ideal na educação moderna é libertar as crianças e os estudantes de sua situação local, histórica e cultural, e colocá-los em contato com um ponto de vista geral e racional”. Se considerarmos a educação nesse contexto – e de modo mais específico a função da escola, percebemos que é um canal pelo qual se perpetua a voz da comunidade racional. Esse modelo de racionalidade comum que predomina desde a revolução científica do século XVI é manifestado também nas ciências sociais, transformando e ressignificando os discursos – educacional, inclusive, como já exposto – e valorizando determinados saberes em detrimento de outros – como claramente exposto nos quadros de unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades para LI na BNCC.

Entretanto, “o caráter corpóreo do conhecimento que mobiliza os indivíduos (...) nunca é mobilizado apenas com base em razões, conceitos, pensamentos, análises ou argumentos (...) a não ser que estejam impregnados de emoções, afetos e sentimentos” (SANTOS, 2019, p.149). Assim, busco finalizar a dissertação abraçando os aparentes conflitos e incoerências encontrados – tanto intrínsecos ao documento Base quanto os oriundos das respostas dos participantes – pois entendo que conforme nos aprofundamos nos vieses teóricos que fundamentam a minha análise, maior é a fragilidade e o perigo de deixarmos de lado (ou de não validarmos) opiniões que emergem de um senso comum tão poderoso quanto os saberes científicos. Um senso comum que nasce a partir das lutas sociais, que

“São produtos de bricolagens complexas nas quais o raciocínio e os argumentos se misturam com emoções, desgostos e alegrias, amores e ódios, festa e luto. As emoções são a porta que dá para o caminho da vida e são esse mesmo caminho na luta. E os corpos estão tanto no centro das lutas como as lutas estão no centro dos corpos. Os corpos são corpos performativos e assim, através do que fazem, renegociam e ampliam ou subvertem a realidade existente. Ao agirem, agem sobre si mesmos; ao dizerem, dizem de si mesmos e para si mesmos. (...) Os corpos mobilizam diferentes capacidades em lutas diferentes ou em diferentes momentos da mesma luta: às vezes capacidades das pernas, da mão, depois do ouvido, da voz ou do nariz” (SANTOS, 2019, p.138-139).

Conclusão: uma comunidade outra

é possível quando explicitamos pontos fracos de um mecanismo opressor (autoritário), quando propomos caminhos, recontextualizações para lutar contra tal opressão e, acima de tudo, quando reconhecemo-nos sujeitos capazes de trilhar esses caminhos. “É aí que reside a esperança (a abertura de uma possibilidade) e a alegria (a capacidade de se beneficiar dela), sem as quais nenhuma resistência é possível” (SANTOS, 2019, p.148). Uma comunidade outra é a “comunidade daqueles que não têm nada em comum” (LINGIS, 1994 apud BIESTA, 2017, p. 81) – entendida como o oposto da comunidade racional; nessa comunidade importa mais QUEM diz, com sua própria voz, do que de fato o que é dito:

“(...) quando falo ao estranho, quando falo me revelo ao estranho, quando quero falar na comunidade daqueles que não têm nada em comum, então tenho de encontrar minha própria voz,

então sou eu quem tem de falar – e ninguém mais pode fazer isso por mim” (BIESTA, 2017, p. 92).

Assim, percebi ao longo da pesquisa que “as explicações e as narrações intensas não se baseiam em teorias elegantes, mas sim em relatos desestabilizadores e mobilizadores que (...) interpelam as experiências concretas de grupos sociais concretos de forma a fortalecer as suas lutas contra a opressão” (SANTOS, 2019, p.147-148). Quando iniciei esse projeto, tinha já certos pressupostos que em sua totalidade foram confirmados, a saber: rupturas entre o texto introdutório do componente Língua Inglesa e seus quadros de objetos de conhecimentos e de habilidades, muito por conta das contradições entre a ideologia linguística explicitada na escolha da apresentação do Inglês como Língua Franca e as práticas de língua propostas nas habilidades; replicação de modelo de políticas linguísticas cujas matrizes curriculares seguem um ensino hierárquico e estrutural por meio da valorização de uma variante culta da língua; e diferenças na recepção do documento pelos docentes, a partir de suas experiências/narrativas pessoais, de acordo com o que entendem sobre o próprio propósito de ensino de inglês nos seus contextos de atuação.

Mais do que a confirmação dos pressupostos, encontrei nos autores privilegiados no viés teórico da pesquisa novos pressupostos emergentes a partir justamente das contradições percebidas, conforme capitula Boaventura (2008): **todo conhecimento científico-natural é científico-social, todo conhecimento é local e total, todo conhecimento é autoconhecimento, e, por fim, todo conhecimento visa constituir-se em senso comum**. Isso significa que o pensamento inverso na construção de uma matriz educacional é devido: o local é total, ao considerarmos as aprendizagens essenciais; nas palavras de Santos (2008, p. 74):

“ao contrário do que acontece no paradigma atual, o conhecimento avança [do local para o total] à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces”.

Ainda, os saberes locais também se tornam totais quando “traduzidos”, “quando emigram para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora de seu contexto de origem” (SANTOS, 2008, p. 75) – processo extremamente desencorajado pelas comunidades racionais.

Ao investigar as percepções sobre a BNCC e as ideologias linguísticas e visões de língua/linguagem e educação linguística mobilizadas por um grupo de professores, percebi que não há determinismo que dê conta de conceituar e contextualizar tais percepções – minha análise trata de possibilidades, de possíveis explicações para ações/pensamentos humanos que são projetados no mundo a partir de um espaço-tempo local: “cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta” (SANTOS, 2008, p. 78). Arrisco-me, mesmo assim, a consolidar e sintetizar o percurso que fizemos até aqui, explicitando minhas conclusões para as perguntas orientadoras do estudo, feitas para atender os objetivos da pesquisa – iniciando por o que os professores e professores-formadores participantes desta pesquisa pensam sobre a BNCC.

Apenas um participante disse ter lido todo o documento, fato que potencialmente restringe suas opiniões sobre a Base. No entanto, o número de leitores é maior quando indicamos seções em separado do documento, como a parte de introdução e competências gerais ou mesmo a parte das competências específicas para LI (rever Tabela 8, p. 90). Considerando esse aspecto, é possível; dizer que a maioria entende a Base como sendo uma normativa construída com representatividade, de relevância para a qualidade da educação, sendo ela um norteador para o que devem ensinar. Há, para cada uma dessas afirmativas, uma contrapartida explicitada pelos mesmos professores no decorrer da pesquisa: há representatividade, embora não percebam que suas escolas e seus alunos estejam representados na Base; ela é importante para a qualidade, embora entendam que somente a implantação da Base não é capaz de oferecer as mesmas experiências educacionais para todos os alunos; ela elenca os pontos a serem ensinados, contudo os entendimentos dos mesmos são diversos – passando pela estrutura gramatical até o foco em práticas orais etc.; ou seja, há diversos entendimentos sobre o que de fato deve ser ensinado em LI a partir da Base.

Esse último ponto já desencadeia a próxima pergunta de pesquisa sobre as ideologias linguísticas e educacionais que são predominantemente mobilizadas por esses participantes. Apenas 20% dos docentes concordam com a visão de que a LI promove novas formas de engajamento e participação no mundo; esse número sobe um pouco (26%) quando a Base afirma que o ensino de LI difere do ensino monoglótico, que tem o falante nativo como modelo idealizado, mas depois cai para 13% dos

participantes que corroboram que a visão trazida pela Base legitima o uso da LI em seus contextos locais (rever Tabela 6, p. 94). Há, então, nitidamente uma divergência sobre a visão de língua do documento e aquela(s) dos participantes. O fato curioso trazido pela pesquisa é que embora o número de pessoas que concordem com a Base seja pequeno, o número de pessoas que discordam também é (33%), apontando para uma porcentagem grande de professores (de 40 a 53%) que disseram não saberem responder sobre o viés ideológico de LI. É possível ter certeza parcial, apenas, sobre esse ponto da investigação: sabemos a ideologia mobilizada pela Base e sabemos que um pequeno número de docentes concorda com ela; não sabemos, com certeza, que ideologias outras são mobilizadas por eles.

Em relação a essa análise em específico, quero ressaltar o meu entendimento de que as respostas do tipo “Não sei” dadas pelos professores denotam um processo crítico-reflexivo dos mesmos ao confrontarem o documento com suas experiências; é um tipo de resposta honesta, coerente e sintomática de ser professor num tempo-espço atual de adequação à matriz nacional (matriz essa que ora é crítica, ora de prescrição metodológica, ora estruturalista – ou seja, que induz mesmo à confusão e nos deixa – a mim e aos demais colegas professores – genuinamente desorientados).

Arriscando-me ainda mais em precipitar-me para trazer conclusões, parece-me que algumas respostas dos participantes ao longo da pesquisa são possíveis indícios de seus pensamentos sobre língua/linguagem. Por exemplo, a baixa concordância ao uso da LI nos contextos locais possivelmente remete à ideia de que a língua inglesa serve para ser usada com o “outro estrangeiro”, provavelmente em mercado de trabalho futuro, fora do escopo das vidas escolar e cotidiana dos estudantes; quando os participantes apontam baixa concordância com a visão de língua cujo nativo é o modelo a ser alcançado na busca de proficiência, imagino que questões como norma culta e sotaque lhes são caros e servem de norte para suas aulas (reler, se necessário, as páginas 99 e 100).

Por fim, a última pergunta de pesquisa busca levantar os principais pontos de tensão observados quando os professores e professores-formadores propõem recontextualizações didático-pedagógicas das parametrizações oferecidas pela BNCC em LI. É claro que os entendimentos aqui passam pelas ideias dos docentes explicitadas nos parágrafos anteriores; contudo, ao se tratar de uma propositiva mais prática

(como as ideias são relocalizadas em seus contextos de atuação), olho para as respostas dos participantes quanto às unidades temáticas, os objetivos de aprendizagem e as habilidades de inglês, ou seja para os entendimentos dos professores sobre os quadros curriculares propostos pela Base. As Figuras 14, 15 e 16 (p. 100-101) trazem as sínteses das opiniões dos professores e sustentam minha análise. As unidades temáticas propostas para inglês são, em sua maioria, encontradas nos eixos de língua portuguesa – interação discursiva, compreensão e produção de textos (oral, escrito), estratégias de escrita, gramática. Isso posto, há uma segurança para a maioria dos professores de trabalhar práticas de usos da língua em tais unidades – que não se diferem, por exemplo, das orientações curriculares de documentos anteriores à própria Base. Mas para além dessas unidades, para LI em específico, há unidades do eixo da dimensão intercultural (manifestações culturais, a língua inglesa no mundo, a língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade, manifestações culturais e comunicação intercultural) cujas habilidades ora deixam dúvidas sobre o que de fato deve o professor se debruçar – como essa, “(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado” (BRASIL, 2018, p. 263) ora retomam o posicionamento hegemônico do Norte global sem incitar quaisquer visões críticas, como em “(EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial” (BRASIL, 2018, p. 263). Do mesmo modo, a maioria dos professores entendem os conteúdos trazidos como objetos do conhecimento (reveja alguns já listados para o sexto ano na página 111) são centrados nos alunos e pertinentes ao ensino de LI. Uma minoria não os compreende ou mesmo clama por conteúdos diversos – diferentemente das habilidades propostas para LI, com as quais todos concordam. Esses pontos são indicativos de que as práticas docentes pouco se alteraram em sala de aula, considerando os meios e modos de ensino de inglês a partir da Base; a aderência fiel às habilidades, como reportada na pesquisa, sendo essas habilidades opostas às visões encabeçadas sob o status de ILF, pode indicar foco maior no eixo dos conhecimentos linguísticos, a partir do qual as atividades pedagógicas são planejadas – mesmo para unidades temáticas pertencentes a outros eixos (interação discursiva, por exemplo). Há uma tendência que persiste em trazer a proposta de LI para as salas de aula a partir dos elementos

linguísticos, sendo essa tendência reforçada pela BNCC – seja pelos descritores propostos para inglês, seja pelos entendimentos que os professores têm de tal documento (ao menos é que verifico nesta pesquisa, com esse grupo específico de docentes participantes).

Com isso, encerro as elocubrações sobre os dados e temo por ter conseguido responder a tudo aquilo que a pesquisa propôs desde o seu início. Temo, pois, com isso, corroboro com o fato já normalizado de que “a ciência moderna sempre foi uma ciência produzida por alguém de fora sobre alguém de dentro” (SANTOS, 2021, p. 220). E esta é mais uma daquelas. Temo, ainda, pois ao responder a tudo sob perspectivas elencadas por mim, para as perguntas que eu mesmo fiz, acabo caindo no paradigma de não ter conseguido alcançar alguma verdade. Contudo, partilho com esses professores-participantes a luta social por construir políticas públicas educacionais e linguísticas em perspectiva horizontal, das ecologias de saberes e cujo embrião é o senso comum (nas palavras de Boaventura para se referir ao bom-senso), nutrido e cultivado nos locais de atuação onde incidem as práticas docentes. Promover essa partilha talvez seja verdadeiramente o único objetivo dessa pesquisa, aquele objetivo que não foi escrito por mim e que não fez parte das perguntas investigativas; é o objetivo que já estava aqui o tempo todo e que só se tornou presença após os demais objetivos terem sido perscrutados. Um objetivo que transcende a discussão de igualdade versus equidade e que declara como propósito da educação a liberdade – liberdade que “só existe *EM* ação, o que, por definição, é ação-com-outros” (ARENDT, 2007 apud BIELTA, 2017, p. 125, destaque do autor).

Nesse ensejo, faço desta conclusão um

EPÍLOGO PARA O DEVIR

registrando o que a pesquisa reverbera em mim, minha sensação frente às respostas – ao “Não sei” – e as possibilidades de prosseguir a partir dela. Encontrei o que já estava lá o tempo todo: professores, humanos em ação com outros. Iguais a eles, eu também tenho minhas percepções sobre a Base. Diferentemente deles, resolvi ocultá-las pensando que assim seria mais justo em reverenciar a participação de cada um(a). No entanto, como adverte o poema do prefácio “*One Train May Hide Another Train*”, é preciso ter muito cuidado nos cruzamentos/encruzilhadas visto que as coisas ocultas sempre aparecem.

Meu primeiro contato com esse poema foi em julho de 2015, quando o ouvi sendo recitado pelo prof. David Perkins no encerramento do curso de formação “*Future of Learning*” do qual participei na *Harvard Graduate School of Education*. O contexto desse encerramento que culminou com a leitura do poema me chamou a atenção: antes dele, o prof. Howard Gardner havia feito uma fala na qual trazia uma auto-crítica de seu trabalho como pesquisador, em especial à sua teoria das inteligências múltiplas²⁸. Ouvir de um pesquisador reconhecido no campo da psicologia educacional que as certezas (mesmo as mais enraizadas) mudam ao longo do tempo e os nossos vieses são afetados de formas distintas por tais mudanças deixou-me vulnerável naquele momento – principalmente por estar lá buscando “respostas certas” para “problemas conhecidos”. Abalado, ouvi o poema logo em seguida e ele me trouxe certo conforto: a mensagem que ficou para mim é de que as certezas são sempre percepções e que podem esconder outras percepções (diversas o suficiente para que se altere completamente a certeza inicial, inclusive). O poema é um convite para questionar as certezas, as aparências, para explorar as possibilidades ocultas Talvez essa não seja a mensagem intencionada pelo poeta ao escrevê-lo e confesso que também busquei por sua análise literária; para mim, no entanto, a ideia de que “o outro sempre fica em frente de (e encobre) alguma coisa” (“*So always standing in front of something the other*”), como “palavras que ficam em frente de objetos, sentimentos e ideias” (“*As words stand in front of objects, feelings, and ideas*”) sintetiza a complexidade do que são os discursos e a enunciação que, por sua vez, reproduzem a complexidade das interrelações planetárias.

No caso desta pesquisa, das interrelações, das encruzilhadas – potentes em promover afecções e afetos – surgiram surpresas, frustrações. Não foram poucas as vezes que me percebi respondendo às colocações feitas pelos professores no questionário de pesquisa, reagindo a elas: “Será que esse professor está pedindo por receitas prontas para suas aulas?”, “Como pode um professor corroborar esse discurso de propaganda da Base como promotora de igualdade?” e tantos outros pensamentos. Percebo, ainda, que ficaram velados outros fatores que incidem sobre as condições estruturais dispostas para os professores – de certa forma, com a predominância do discurso intelectual, eles repetem os discursos das formações. A própria

²⁸ Caso tenha interesse sobre o assunto, esta página do Projeto Zero de Harvard reúne os artigos sobre as múltiplas inteligências: <https://pz.harvard.edu/projects/multiple-intelligences>. Acesso em 08/12/2023.

Base, porém, permite que os professores deem respostas contraditórias: em alguns momentos ela direciona para que tenham uma visão mais crítica, uma visão ou um entendimento de que mudanças são necessárias; em outros momentos, quando chegam nas habilidades, por exemplo, eles veem que aquilo que estão fazendo em sala de aula é o mesmo que o documento prescreve.

Refletindo um pouco sobre isso, lembrei-me de ter passado por essas mesmas sensações em 2019: eu imaginava que para os meus encontros formativos presenciais com grupos de professores da Diretoria de Ensino, nos quais os participantes desta pesquisa estiveram presentes, conceitos e discussões mais específicas sobre competência, habilidade, visão de língua, visão de educação, já estavam todos resolvidos uma vez que anteriormente a esses encontros os professores tiveram formações da Seduc sobre a BNCC. Logo percebi que a angústia suscitada por esses tópicos ainda gerava conflitos nos entendimentos das propostas, principalmente porque as minhas formações buscavam trabalhar possibilidades de atividades em sala de aula de LI, a partir do currículo que se desenhara vindo da Base. Em 2021, quando 15 professores do grupo presencial aceitaram responder ao questionário da pesquisa, a surpresa e frustração voltaram, ao ler discursos intelectualizados que só reproduzem enunciados-chavões sobre o documento e suas intencionalidades, ou mesmo discursos do tipo social que generalizam e imputam ao próprio grupo de docentes responsabilização (*accountability*) pelo “sucesso escolar” – seja lá o que isso signifique para cada sujeito.

Por reverberar mais em mim o discurso moderador – aquele que menos aparece dentre os enunciados dos professores – fui vigilante comigo mesmo para buscar entender as causas de algumas respostas inesperadas sem rebatê-las nem as rechaçar. Por exemplo, o professor que afirma que os objetos de conhecimento dispostos para LI na BNCC indicam claramente “aonde se deve chegar com as atividades” de fato percebe que o conteúdo é o propósito fim da aula; eu consigo entender e dar razão a esse professor, mas eu também devo chamar atenção para o fato de que em uma matriz de competências e habilidades, o objeto de conhecimento não é a finalidade. Um outro professor que sugere que ele e os demais colegas usem mais a oralidade em inglês durante as aulas pode estar denunciando uma prática oral escassa ou ausente e isso também pode esconder outras questões relacionadas à própria (in)segurança dos docentes para se expressarem em LI.

Até mesmo esses dois exemplos simples que preferi retomar aqui, dentre os muitos analisados – principalmente nas páginas 109-113 – colocam-se na frente de outros pontos: as condições para que os professores de inglês exerçam sua profissão nas redes públicas. Obviamente, tais condições (estruturais até) podem variar significativamente dependendo da região, do estado e do município. Mesmo dentro do município de Piracicaba e cidades do entorno as diferenças existentes são grandes. No entanto, algumas condições e desafios podem ser gerais e, para o escopo desta pesquisa, ressalto uma que se mostrou veladamente presente ao longo de todos os meus capítulos: o investimento (reconhecimento) da figura profissional do professor. Os investimentos que existem hoje não refletem adequadamente a importância e a complexidade da profissão. Seja reconhecimento salarial ou sejam questões como carga horária excessiva, falta de apoio administrativo e problemas relacionados à saúde mental - tudo afeta as condições de trabalho.

Uma falha que percebo no meu questionário foi ter ignorado as questões estruturais. Por exemplo, os professores justificam de várias formas não terem lido a BNCC por completo (veja a síntese dessa reposta no quadro Q10 do APÊNDICE 2, na página 151). Uma pergunta que poderia ter feito e lanço-a agora aqui: será que por detrás do “não tive tempo”, ou do “li só a parte que me interessava”, ou mesmo do “estou ainda em processo de estudo”, não existe a falta de condição estrutural dada a esses profissionais? Posso me precipitar e responder sim, diretamente. Mas posso também retomar outro dado que a pesquisa trouxe e dizer que esses professores relataram ter ao menos 10-12 horas de formação específica sobre a Base. Mesmo nessas condições, continuo dizendo sim – doze horas para apresentar ideias, conceitos que podem abalar as certezas de uma vida toda dedicada à profissão docente não são nem de longe suficientes. Assim como é irrisório se pensar que as horas semanais que deveriam ser dedicadas aos estudos profissionais nas escolas das redes públicas (HTPC ou ATPC – horário/aula de trabalho pedagógico coletivo) priorizam as dúvidas e as demandas dos professores em cada escola ao invés de darem espaço às burocracias e às emergências das rotinas escolares.

Não trago estes pontos para o final como desculpas evasivas às respostas docentes que poderíamos julgar como não apropriadas. Ao contrário, a carência de se pensar em melhores condições de trabalho para o professor de inglês pode justificar os “Não sei” e a verbalização de um professor de que “O ensino de língua inglesa tem sido cada vez mais sucateado (pelo menos na rede pública estadual de SP)” e

aparece aqui como explicitação de uma força potente e invisível que opera na massificação de conceitos e de procedimentos, inclusive no setor educacional público (como apontado nos capítulos iniciais). Em meio a esse cenário, os professores demonstram ainda legítima preocupação com seus alunos, suas próprias localidades.

A minha percepção das poucas críticas que trazem à Base é a de que não querem propriamente uma prescrição, receita, mas é algo assim: “Olha, aqui no meu bairro, na minha escola, onde não há uma forte presença da interculturalidade, não há uma forte presença do inglês como necessidade de comunicação, como é que eu trato e trabalho essa língua? Vai ser sempre com a justificativa de quando esse aluno for para o mercado de trabalho? O mundo vai exigir o inglês? Questões imediatistas e com ferramentas cada vez melhores de tradução para, por exemplo, navegar na internet?”.

Pensando, pois, no devir e no que esta pesquisa pode contribuir nas reflexões sobre a matriz nacional para LI e para as formações de professores, as respostas que encontramos aqui geram novas perguntas, a partir da minha análise. Uma delas, pensando nos sujeitos usuários da política linguística, é: o que de fato significa trabalhar a dimensão intercultural relocalizando os saberes, as habilidades de tal dimensão para as realidades que se sentem tão apartadas dos fenômenos sociais interculturais, por meio da LI? Outra, pensando nos fazedores de política pública, é: como propor quadros para a matriz de LI que reflitam diretamente nos pressupostos teóricos elencados para o componente de inglês na Base, de modo a contribuir com os entendimentos dos usuários? Entendo que por mais que as políticas públicas sejam feitas pensando nas pessoas, por vezes elas atendem interesses outros e precisamos nos atentar para aproveitar delas o máximo que pudermos usando ferramentas emprestadas de teorias transdisciplinares críticas (ver lista de autores na pág. 84) como: a qualificação, socialização e subjetivação enquanto domínios, propósitos da educação, o planejamento linguístico enquanto crenças e práticas locais, a Pedagogia dos Multiletramentos e a ecologia de saberes.

Retomando a Tabela 1 (lá da pág. 14), a virada multilíngue que marcou minha virada como formador é persistente e se mostrou presente no discurso da BNCC, principalmente na tentativa de ressignificar a ideia de inglês como língua franca. Eu, por outro lado, não persisti nas mesmas crenças que tinha aos 28 anos. Esta pesquisa e as vozes docentes me marcam e me fazem acreditar que as abordagens críticas mencionadas acima são reais possibilidades de aproximarmos o ensino da

LI às plurais realidades dos estudantes, independentemente da prescrição de uma matriz nacional. O que antes eu enxergava como sendo primordial – mudar a Base – hoje vejo como secundário frente ao desafio de pensar junto com os professores, em seus locais de trabalho, caminhos de realocalizações / recontextualizações do inglês para encher de propósito (e de VIDA!) nossas aulas. Nessa jornada, as certezas geram dúvidas e as dúvidas vão se consolidando em certezas na medida em que as acolhemos; é como diz aquela parte do poema que estava escondida de vocês, pois não apareceu no prefácio²⁹: “*as when "I'm full of doubts" Hides "I'm certain about something and it is that"*”.

²⁹ O poema foi adaptado para caber em uma única página da dissertação. O trecho que contém a citação e os demais trechos omitidos no prefácio podem ser lidos com o poema na íntegra em <https://www.poetryfoundation.org/poems/57327/one-train-may-hide-another>. Acesso em 08/12/2023.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS [Obras citadas]

ADAMS, Paul. **Policy and Education**: foundations of educational studies. Abingdon: Routledge, 2014. 192 p.

APPLE, Michael Whitman **Cultural Politics and Education**. Nova Iorque: Teachers College Press, 1996. 176 p. (John Dewey Lecture Series).

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 3. p. 59-91.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. 352 p. Tradução de: Roberto Raposo.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 256 p.

_____. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 376 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. 512 p. Tradução de: Paulo Bezerra.

_____. **Teoria do romance I: A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015. 256p. Tradução de: Paulo Bezerra. Organização da edição russa de: Serguei Botcharov e Vadim Kójinov.

_____. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p. Tradução de: Paulo Bezerra. Notas da edição russa de: Serguei Botcharov.

BARKHUIZEN, Gary. Language teacher identity research: an introduction. In: BARKHUIZEN, Gary (Ed.). **Reflections on Language Teacher Identity Research**. Nova Iorque: Routledge, 2016. p. 1-11.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. 152 p. Tradução de: Marcus Penchel.

BERNSTEIN, Basil. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, Michael. **Knowledge and control**: new directions for the sociology of education. Londres: Collier-Macmillan, 1971. Cap. 5. p. 85-115. Disponível em: https://people.bath.ac.uk/edspd/Weblinks/MA_CS/PDFs/Session%202/Bernstein%20volume%203%20chapter%205.pdf. Acesso em: 07 ago. 2023.

BERTONHA, Giovana. Educação linguística na Base Nacional Comum Curricular: uma leitura crítica sobre o ensino de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental à luz da perspectiva de repertórios translíngues. **Revista X - Revista do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Paraná**, v.15, n.1, p. 227-246, 2020.

BIESTA, Gert J. J. What can critical pedagogy learn from postmodernism? Further reflections on the impossible future of critical pedagogy. In: I. Gur Ze'ev (Ed.). **Critical theory and critical pedagogy today**: toward a new critical language in education. Haifa: University of Haifa, 2005. p. 143-159.

_____. Why 'what works' still won't work. From evidence-based education to value-based education. In **Studies in Philosophy and Education**, n29. 2010, p. 491–503. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/BIEWWW-2>. Acesso em: 23 fev. 2020.

_____. Pragmatismo, conhecimento e currículo: para além do objetivismo e do relativismo. **Revista de Educação Puc-Campinas**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 87-98, 19 dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v19n2a2682>. Acesso em: 27 jul. 2020.

_____. **Good Education in an Age of Measurement: ethics, politics, democracy**. Nova Iorque: Routledge, 2016. 150 p.

_____. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 208 p. Tradução de: Rosaura Eichenberg.

_____. **World-centered education: a view for the present**. Nova Iorque: Routledge, 2022. 150 p.

BORONSKI, Tomas. **Critical pedagogy: an exploration of contemporary themes and issues**. Nova Iorque: Routledge, 2022. 163 p.

BRAIT, Elisabeth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: Brait, Elisabeth (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 91-104.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação**. Brasília, 30 ago. 2011. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/07/ade-cne.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 jan. 2019.

BRUNER, Jerome. **Acts of meaning**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. 179 p. Disponível em: https://mf.media.mit.edu/courses/2006/mas845/readings/files/bruner_Acts.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007. 166 p. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen e Marcos Bagno.

CANAGARAJAH, Athelstan Suresh. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. Nova Iorque: Routledge, 2013. 224 p.

CARDOSO, Ana Cristina. **A gente pode aprender muito com essas trocas de línguas e não ficar preso numa língua só: práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em sala de aula do Ensino Médio**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (Org.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação educativa, 2019. p. 13-40.

CHUN, Christian W. **The discourses of capitalism: Everyday economists and the production of common sense**. Abingdon: Routledge, 2017. 159 p.

COHEN, Jacob. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. 2 ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988. Disponível em: <https://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 01 abr. 2021.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. Londres: Routledge, 2000.

_____. Multiliteracies: new Literacies, New Learning. In: HAWKINS, Margaret R. (Ed.). **Framing Languages and Literacies**: Socially Situated Views and Perspectives, Nova Iorque: Routledge, 2013. p. 105-135. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>. Acesso em: 05 ago. 2023.

COSTA, Raquel Dias. **O aspecto socioeconômico e sua influência na qualidade do ensino fundamental público no Brasil**. Dissertação de mestrado em Administração de Empresas. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/7958>. Acesso em: 27 jul. 2023.

DARLING-HAMMOND, Linda. Culture, learning, and policy. In: NASIR, Na'ilah Suad; LEE, Carol D.; PEA, Roy; ROYSTON, Maxine McKinney de (Ed.). **Handbook of the cultural foundations of learning**. Nova Iorque: Routledge, 2020. p. 404-425.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. S. Introdução à disciplina e à prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.), **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2006. p. 15-41. Disponível em: <https://doceru.com/doc/ex10xsn>. Acesso em: 27 jul. 2023.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008. 107 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de "inglês como língua franca" no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista Da Anpoll**, 1(48), 10-22. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i48.1255>. Acesso em: 05 mai. 2020.

EMIRBAYER, Mustafa; MISCHKE, Ann. What Is Agency? **American Journal of Sociology**, Vol. 103, No. 4, 1998. p. 962-1023. The University of Chicago Press, 1998. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0002-9602%28199801%29103%3A4%3C962%3AWIA%3E2.0.CO%3B2-7>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ERICKSON, Frederick. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, Merlin. (Ed.), **Handbook of Research on Teaching**, 3 ed. Nova Iorque: MacMillan, 1986. p. 119-161.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168 p.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial**: pensar a partir do mundo caribenh. São Paulo: Ubu Editora, 2022. 320 p. Tradução de: Letícia Mei.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marchetti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, v. 17, n. 2. São Carlos: Ufscar, 2010. p. 421-431. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFd-qBm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2023.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016. 160 p.

FORTES, Olívia Bueno Silva. **Neoliberalismo e a educação contemporânea**: professores de inglês entre a criticidade, a neutralidade e a censura. Dissertação de mestrado em Linguagem e educação. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

FRANCINI, Eduardo Fernando. **Parecer sobre o componente língua inglesa do documento Base Nacional Comum Curricular, 3ª versão**. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.23896041.v1>. Acesso em: 05 ago. 2023.

_____. Agência – verbete ilustrado & dialogado. **Teach-In Education's Guest Writers**, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.23896047.v1>. Acesso em: 16 ago. 2022.

_____; MORENO-PIZANI, Maria Alejandra. Os impactos da base nacional comum curricular na construção do currículo piracicabano. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 4, p. 1645-1667, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p1645-1667>. Acesso em: 05 ago. 2022.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. São Paulo: Paz & Terra, 2021. 400 p. Com a colaboração de: Becky Milano.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000. 63 p. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indignação.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

_____. **Pedagogia da esperança**. 32 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2020. 336 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2020

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIMENEZ, Telma. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, Christiane *et al.* (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 192-218.

_____. (Org.). Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempo de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003.

_____. (Org.). Trajetória na formação de professores de línguas. Londrina: Ed. UEL, 2002.

GIROUX, Henry. Utopian thinking under the sign of neoliberalism: towards a critical pedagogy of educated hope. **Democracy & Nature**, 9:1, 2003. p. 91-105. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1085566032000074968>. Acesso em: 03 ago. 2023.

HALL, Christopher J.; WICAKSONO, Rachel (Ed.). **Ontologies of English: Conceptualising the Language for Learning, Teaching, and Assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. 402 p.

HARASIM, Linda. **Learning theory and online technologies**. Nova Iorque: Routledge, 2012. 191 p.

HOLBOROW, Marnie. What is neoliberalism? discourse, ideology and the real world. In: BLOCK, David; GRAY, John; HOLBOROW, Marnie. **Neoliberalism and Applied Linguistics**. Nova Iorque: Routledge, 2012.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Revista Letras & Letras**, v. 26, n.2, 2010. p. 427-442. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=bTlq2hAAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&sortby=pubdate&citation_for_view=bTlq2hAAAAAJ:W7OEmFM1HYC. Acesso em: 28 out. 2021.

KAWACHI, Guilherme Jotto. **Estereótipos culturais em estágios avançados de aprendizado de inglês como língua estrangeira e seus desdobramentos para ensino e uso do idioma**. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5708>. Acesso em: 14 nov. 2022.

_____. Entre letramentos e Multiletramentos: contribuições teóricas para um ensino crítico de língua inglesa. **Revista X**, v. 2, 2015. p.44-61. Dossiê Especial: Formação Docente, Tecnologias Digitais e Educação Crítica. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v2i0.2015.43353>. Acesso em: 14 nov. 2022.

KAWACHI, Guilherme Jotto; ROCHA, Claudia Hilsdorf. Letramento crítico e afeto na educação linguística contemporânea: reflexões sobre propostas educativas na universidade. **Signum: estudos da linguagem**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina/Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2022. Vol. 25, n. 2 Educação linguística crítica em línguas Adicionais (ago. 2022), p. 36-52. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/10832>. Acesso em: 7 ago. 2023.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire: Mais que nunca. Uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística? desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. 256 p.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiadinha.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.F

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. 4ª ed. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores, 2018.

LINGARD, Bob; MILLS, Martin. Pedagogies making a difference: issues of social justice and inclusion. **International Journal of Inclusive Education**, 11:3, 2017. p. 233-244. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603110701237472>. Acesso em: 27 jul. 2023.

LOPES, Bárbara. BNCC e o avanço neoliberal nos discursos sobre educação. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (Org.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação educativa, 2019. p. 45-58.

LUCENA, Maria Inêz Probst; TORRES, Ana Cecília Gama. Ideologia monolíngue, mercantilização e instrumentalização da língua inglesa na alteração da LDB em 2017 e em anúncios publicitários de cursos livres. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, p. 635-654, 2019.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. 2018 59 p. Disponível em: <https://an-pae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

MACIEL, Ruberval Franco. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, Christiane *et al.* **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 237-261.

MAHBOOB, Ahmar. Recognize the local in language teacher identity. In: BARKHUIZEN, Gary (Ed.). **Reflections on Language Teacher Identity Research**. Nova Iorque: Routledge, 2016. p. 49-53.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2008. 288 p. Tradução de: Florestan Fernandes.

MAY, Stephen (Ed.). **The multilingual turn**: implications for SLA, TESOL, and bilingual education. Nova Iorque: Routledge, 2014. 240 p.

MBEMBE, Achille Joseph. Decolonizing the university: new directions. **Arts & Humanities in Higher Education**, Vol. 15(1), 2016. p. 29-45. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1474022215618513>. Acesso em: 05 ago. 2023.

MCKINNEY, Carolyn. **Language and power in post-colonial schooling**: ideologies in practice. Nova Iorque: Routledge, 2017. 176p.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012. Tradução de: Ekaterina V. Américo e Sheila C. Grillo.

MICK, Carola. Learner Agency. **European Educational Research Journal**, 10(4), p. 559–571. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.2304/eeerj.2011.10.4.559>. Acesso em: 19 abr. 2022.

MORGAN, Brian. Teacher identity as pedagogy: towards a field-internal conceptualization in bilingual and second language education. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 7 (2-3), 2004. p. 172-188. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329064017_Teacher_Identity_as_Pedagogy_Towards_a_Field-Internal_Conceptualisation_in_Bilingual_and_Second_Language_Education. Acesso em: 05 ago. 2023.

PENNYCOOK Alastair. **English and the Discourses of Colonialism**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1998. 239 p. Série: The Politics of Language.

_____. The myth of English as an international language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 90-115, 2007.

_____. Critical and alternative directions in applied linguistics. **Australian Review of Applied Linguistics**, v33 n2, 2010a. p. 16.1-16.16. Disponível em: <https://doi.org/10.2104/aral1016>. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. **Language as a local practice**. Londres: Routledge, 2010b. 176 p.

_____. **The Cultural Politics of English as an International Language**. Nova Iorque: Routledge, 2017.

_____. **Posthumanist Applied Linguistics**. Nova Iorque: Routledge, 2018.

_____. **Critical Applied Linguistics: critical re-introduction**. 2 ed. Nova Iorque: Routledge, 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 101 p.

PINHEIRO, Petrilson Alan. A pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re)considerações. **Linguagem em foco**. Vol. 58, n. 2. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará/Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2021. (Homenagem aos 25 anos da publicação do Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos). Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/8357>. Acesso em: 7 ago. 2023.

PINTO, Jucimara de Castro Almeida; TENÓRIO, Robinson Moreira. **A Influência dos Fatores Socioeconômicos no Desempenho Acadêmico dos Estudantes de Ensino Médio Integrado do IFBA-Campus Barreiras**. 2014. Disponível em: http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/jucimara_pinto_robinson_tenorio_-_a_influencia_dos_fatores_socioeconomicos_no_desempenho.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

QUEIROZ, Leandro. **Decolonialidade e concepções de língua**: uma crítica linguística e educacional. Campinas: Pontes, 2020. 173 p.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: Do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christiane *et al.* **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 19-42.

_____. Repensar o papel da linguística aplicada In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Campinas: Pontes, 2018. p. 149-168.

RANGEL, Mary Silva. Tomaz Tadeu da. | Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 75, n. 179-80-81, 1 dez. 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.75i179-80-81.1169>. Acesso em: 15 mar. 2020.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016. 816 p.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. Práticas de letramento crítico, ensino plurilíngue e língua: inglês em contexto acadêmico-universitário. **Contexturas**: ensino crítico de língua inglesa, n. 20, 2013. p. 9-35. Disponível em: https://www.academia.edu/7449222/PRA_TICAS_DE_LETRAMENTO_CRI_TICO_ENSINO_PLURILINGUE_E_LI_NGUA_INGLESA_EM_CONTEXTO_ACADE_MICO_UNIVERSITA_RI_O. Acesso em: 27 jul. 2023.

_____. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 35, 2019, p. 1-39. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350403>. Acesso em: 5 mai. 2020.

_____. 'Escute com seu corpo': o potencial subversivo do afeto em tempos sombrios. **Revista X**, v. 15, n. 4, 2020, p. 115-125. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i4.76202>. Acesso em: 27 jul. 2023.

_____; BASSO, Edcleia Aparecida (Org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira /adicional nas diferentes idades**: reflexões para professores e formadores. Campinas: Pontes, 2021. 328 p.

_____; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013

_____; MEGALE, Antonieta H. **Translanguaging and boundary crossings**: about conceptual understandings and possibilities towards decolonizing contemporary language education. In: SciELO Preprints, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460x202151788>. Acesso em: 07 de ago. 2021.

_____. Brazilian views of literacy studies: major issues and ongoing social and educational challenges. **Research in the Teaching of English; Urbana**, 54(4), 2020. p. 446-451. Disponível em: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/brazilian-views-literacy-studies-major-issues/docview/2421041566/se-2>. Acesso em: 17 abr. 2021.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Campinas: Pontes, 2018. p. 253-276.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 36, p. 11-22, jul.-dez. de 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310/6904>. Acesso em: 05 ago. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008. 92 p.

_____. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 480 p.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. 656 p.

SARDOC, Mitja. The Language of neoliberalism in education. In: SARDOC, Mitja (Ed.). **The impacts of neoliberal discourse and language in education**: critical perspectives on a rhetoric of equality, well-being, and justice. Nova Iorque: Routledge, 2021. p. 1-13.

SHOHAMY, Elana G. **Language Policy**: hidden agendas and new approaches. Nova Iorque: Routledge, 2006. 186 p.

SIGNORINI, Inês. Por que o estudo das interfaces do português contemporâneo é relevante para o campo aplicado dos estudos da Língua(gem). **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 665-672, set.-dez. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica: Belo Horizonte, [1999] 2020. 156 p.

SILVA, Kleber Aparecido da; XAVIER, Rosely Peres (Org.). **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular**: língua portuguesa e língua inglesa. Campinas: Pontes, 2021. 298 p.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar em Revista**, núm. 22, 2003, p. 17-49. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VFrCGnSBgwK5x8dmxJ5fr8w/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

SZUNDY, Paula Tatiane Carrera. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que língua(gens) são (des)legitimadas. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro de (Org.) **A BNCC e o Ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019. p. 121-151.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 27 jul. 2023.

_____. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: 2015. 44 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 27 jul. 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. 193 p. Tradução de: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. Fundamentos da nova educação. **Cadernos UNESCO**, Série Educação, vol. 5. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129766>. Acesso em: 27 jul. 2023.

XIMENES, Salomão. Inconstitucionalidade, ilegalidade e retrocesso na previsão do Ensino Religioso na BNCC. In: In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (Org.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação educativa, 2019. p. 283-306.

YOUNG, Michael. Education, globalisation and the 'voice of knowledge'. **Journal of Education and Work**, 22:3, 2009. p.193-204. DOI: 10.1080/13639080902957848.

BIBLIOGRAFIA AMPLIADA [Obras de pesquisa não citadas diretamente]

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022. 144 p. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro.

AMASHA, Siti Azlinda. A Review of “The multiliteracies classroom”. **Language and Education**, 26:5, 2012. p. 473-476. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.641355>. Acesso em: 27 jul 2023.

ANSTEY, Michèle; BULL Geoff. **Foundations of multiliteracies**: reading, writing and talking in the 21st century. Abingdon: Routledge, 2018. 245 p.

BIESTA, Gert J. J. **The rediscovery of teaching**. Nova Iorque: Routledge, 2017. 112 p.

BLOCK, David; GRAY, John; HOLBOROW, Marnie. **Neoliberalism and Applied Linguistics**. Nova Iorque: Routledge, 2012. 174 p.

BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. Language and Superdiversity. **Diversities**. [S. l.], p. 1-21. jan. 2011. Disponível em: www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1. Acesso em: 19 abr. 2022.

BREGMAN, Rutger. **Humanidade**: uma história otimista do homem. São Paulo: Planeta, 2021. 464 p. Tradução de: Claudio Carina.

BUSCH, Brigitta. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics**, Volume 33, Issue 5, dez. 2012. p. 503–523. (Special Issue: Poststructuralism and its Challenges for Applied Linguistics). Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>. Acesso em: 17 out. 2020.

BUTLER, Judith. **The Psychic Life of Power Theories in Subjection**. Stanford, CA: Stanford University Press Stanford, 1997. 228 p. Disponível em: <https://web.education.wisc.edu/halverson/wp-content/uploads/sites/33/2012/12/Judith-Butler-The-Psychic-Life-of-Power-copy.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2020.

CARVALHO, José Sérgio. **Por uma pedagogia da dignidade**: memórias e reflexões sobre a experiência escolar. São Paulo: Summus, 2016. 223 p.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 316 p. Tradução de: Izabel Magalhães et al.

FINARDI, Kyria Rebeca *et al.* (Org.). **Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2019. 323 p.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Fonseca e Salma Muchail. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019. 506p.

GELL, Alfred. **Art and agency**: an anthropological theory. Nova Iorque: Oxford University Press, 1998. Disponível em: https://monoskop.org/images/4/4d/Gell_Alfred_Art_and_Agency_An_Anthropological_Theory.pdf. Acesso em: 04 jun. 2020.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Tradução de: Marcia Sá Cavalcante Schuback.

HIBARINO, Denise Akemi. **Vivências da agência docente nas aulas de língua inglesa no contexto do ProFIS-UNICAMP**. 2018. 1 recurso online (267 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1634567>. Acesso em: 3 ago. 2022.

HISSA, Débora Liberato Arruda. Multiletramentos em tempos de política neoliberal: relação entre mercado de trabalho e educação escolar. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 43-51. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5556.10.46230/2674-8266-13-5556>. Acesso em: 7 ago. 2023.

JANKS, Hilary. Domination, Access, Diversity and Design: A synthesis for critical literacy education. **Educational Review**, 52:2, 2020. P. 175-186. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/713664035>. Acesso em: 10 set. 2021.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, Gunther. A Curriculum for the Future, **Cambridge Journal of Education**, 30:1, 2000. P. 133-145. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057640050005825>. Acesso em: 7 abr. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3ª ed. Campinas: Alínea, 2010. 264 p.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. In: MEGALE, Antonieta (Org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p 29-42.

LILLEKER, Darren G.; OZGUL, Billur Aslan. **The psychology of democracy**. Abingdon: Routledge, 2022. 110 p.

LUCENA, Maria Inêz Probst. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **DELTA**, n. 31-especial, p. 67-95, 2015.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Coleção Memórias da educação. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. Tradução de: Rubens Enderle.

MAZZA, Débora. **Paulo Freire, a cultura e a educação: pensando à sombra de uma mangueira**. Campinas: Editora da Unicamp, 2022. 240 p.

MENDONÇA, Samule; GALLO, Silvio (org.). **A escola: problema filosófico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. 208 p.

MILLS, Kathy A. Transformed practice in a pedagogy of multiliteracies. **Pedagogies: An International Journal**, 3:2, 2008. p. 109-128. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15544800801929419>. Acesso em: 05 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Manual operacional para Comitês de Ética em Pesquisa**. Série A, Normas e Manuais Técnicos; n. 133. Brasília, 2002.

MÖBBS, Adriane da Silva Machado. A mediação em Paul Ricoeur: aproximações com Hegel. **Revista Dissertatio de Filosofia**, v. 8, p. 7-15, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/dissertatio/article/view/14575/8921>. Acesso em: 10 set. 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5ª ed. Brasília: Unesco, 2002. 118 p. Tradução de: Catarina Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116 p. Colaboração de: Yara Alvim.

_____. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos, 2023. 140 p.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 4ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana Silvestre; MONTE MÓR, WALKYRIA (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. 246 p.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês; RAMPINI, Elisabete Aparecida (Org.). **Práticas curriculares e narrativas docentes em diferentes contextos**. Curitiba, CRV, 2017. 268 p.

PIAGET, Jean; INHELDE, Bärbel Elisabeth. The psychology of the child. Mova lorque: Basic Books, [1966] 2000. Tradução de: Helen Weaver. Disponível em: <https://www.alohabdonline.com/wp-content/uploads/2020/05/The-Psychology-Of-The-Child.pdf>. Acesso em: 30 mai 2020.

PINHEIRO, Petrilson Alan; ROCHA, Claudia Hilsdorf. Sentidos sem fronteiras para uma educação linguística transformadora: translinguagem e transposição na era do significado multimodal e mediado digitalmente em tempos pandêmicos. **Cadernos de linguagem e sociedade**. Vol. 22, n. 2. Brasília: Universidade de Brasília (UnB), 2021. p. 331-352. (Dossiê Educação em direitos humanos e diversidades: aspectos da linguagem). Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/9044>. Acesso em: 7 ago. 2023.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1a a 4a séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

RODRIGUES, Livia de Araujo Donnini; DUBOC, Ana Paula. Student teachers' knowledge production processes within socially just educational principles and practices in Brazil. **Teachers and Teaching**, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062719>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352p.

SANTAELLA, Lucia. **A Ecologia Pluralista da Comunicação**: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010. 400 p.

SÉRIOT, Patrick. **Vološinov e a Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 128 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1993. 232 p.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009. 175 p.

VILAR, Alcino Matos. **Currículo e ensino**: para uma prática teórica. Rio Tinto, Portugal: ASA, 1994. 128 p. Coleção Horizontes da Didáctica.

VYGOTSKY, Lev Simonović. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. Disponível em: <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Modelo elaborado para ser respondido por meio eletrônico, via *Google Forms*.

BNCC E LÍNGUA INGLESA NO EFII: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE LINGUAGEM E POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGÜÍSTICAS	
Preâmbulo	Olá, professor(a)! Você recebeu esse formulário pois aceitou fazer parte de nossa pesquisa que pretende conhecer sua opinião sobre a BNCC. Entendemos que o questionário tomará seu tempo para ser respondido apropriadamente; mesmo correndo o risco de sermos exaustivos, optamos por montar um banco robusto de dados. Assim, já reforçamos aqui nossos mais sinceros agradecimentos por compartilhar de suas reflexões conosco. Ao continuar, você ratifica sua assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), CAAE 39267220.5.0000.8142. Este questionário é dividido em 3 partes: na Parte 1, queremos saber um pouco do seu contexto de atuação; na Parte 2 falaremos sobre a BNCC de modo geral e, por fim, na Parte 3, faremos perguntas específicas sobre a Língua Inglesa na Base. Lembre-se: não é preciso identificar-se; caso queira, usaremos seu nome e e-mail/telefone apenas para contatá-lo(a) para esclarecimentos específicos, se necessário. Agradecemos muito sua participação!
Anuência	* Marcar apenas uma De acordo. / Quero prosseguir! (seguir para Q1) Não estou de acordo. / Não desejo mais participar! (encerrar o questionário)
PARTE 1:	CONHECENDO SEU CONTEXTO DE ATUAÇÃO
Q1	Como gostaria de se identificar (nome, por exemplo)? Opcional
Q2	Telefone para contato Opcional
Q3	Atuação na rede pública como professor(a) de Inglês: * Marcar apenas uma há pelo menos dois anos entre 3 e 5 anos entre 6 e 9 anos há 10 anos ou mais
Q4	Além de professor(a) de Inglês, também exerce(u) outra função na rede pública de ensino? * Marcar apenas uma

	Sim (seguir para Q5) Não (pular para a Q6)
Q5	Qual outra função exerce(u) na rede pública, além de professor(a) de inglês? * Escrever
PARTE 2:	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
Q6	Você recebeu formação da SEDUC sobre a BNCC? * Marcar apenas uma Sim (seguir para Q7) Não (pular para a Q8)
Q7	Se sim, quantas horas você estima foram usadas para formação sobre a BNCC? * Marcar apenas uma 4 horas 4-8 horas 8-12 horas 12-20 horas Mais de 20 horas de formação
Q8	Além da SEDUC, você se recorda de formação sobre BNCC vinda de outra instituição (pública, privada ou do terceiro setor)? Se sim, qual? * Escrever
Q9	Na sua opinião, a BNCC foi construída * Marcar apenas uma com ampla participação de professores que estão em sala de aula na Educação Básica. com pouca participação de professores que estão em sala de aula na Educação Básica. com nenhuma participação de professores que estão em sala de aula na Educação Básica. OUTRA. Escrever: _____ Por favor, justifique (brevemente) sua resposta. * Escrever
Q10	O quanto você leu da BNCC? - é possível selecionar mais de uma resposta * Marcar todas que se aplicam Todas as 600 páginas Introdução e Competências Gerais Educação Infantil - Direitos de Aprendizagem e Campos de Experiência Ensino Fundamental - Anos Iniciais (todas as áreas) Ensino Fundamental - Anos Finais (todas as áreas)

	Ensino Médio (todas as áreas) Área de Linguagens para Ensino Fundamental Área de Linguagens para Ensino Médio Competências Específicas para Língua Inglesa Quadros de Objetos de Conhecimento e Habilidades para Língua Inglesa OUTRA. Escrever: _____ Por favor, justifique (brevemente) sua resposta. * Escrever
Q11	Quais são suas impressões gerais sobre a BNCC? * Escrever
Q12	Em sua opinião, a BNCC apresenta um conjunto de diretrizes importantes e úteis para você? * Escrever
Q13	O quanto você concorda com as Competências Gerais elencadas para a Educação Básica brasileira? * Marcar apenas uma Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente Não tenho opinião sobre as Competências Gerais OUTRA. Escrever: _____ Por favor, justifique (brevemente) sua resposta. * Escrever
Q14	As frases a seguir foram utilizadas em peça publicitária do Ministério da Educação para o lançamento da BNCC (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4). O quão você concorda com elas? * Marcar apenas uma opção por frase "O documento é democrático e respeita as diferenças" "Com a base, todos os estudantes do país, de escola pública ou particular, terão os mesmos direitos de aprendizagem." "Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão." Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente Não sei Por favor, justifique (brevemente) sua resposta. * Escrever
Q15	Na sua opinião, quais são os pontos fortes da BNCC? Justifique, por favor. * Escrever

Q16	Na sua opinião, quais são os pontos fracos da BNCC? Justifique, por favor. * Escrever
Q17	Na sua opinião, quais são as oportunidades para implantação da BNCC? Justifique, por favor. * Escrever
Q18	Na sua opinião, quais são os empecilhos para implantação da BNCC? Justifique, por favor. * Escrever
Q19	Há algo sobre a BNCC que queira discutir/opinar e não foi abordado anteriormente? Escrever - opcional
PARTE 3:	LÍNGUA INGLESA NA BNCC
Q20	Quais são suas impressões gerais sobre o componente curricular Língua Inglesa na BNCC? * Escrever
Q21	Você concorda com os entendimentos da BNCC sobre a Língua Inglesa e seu ensino? Justifique, por favor. * Escrever
Q22	O inglês é a única língua, além do Português, presente na BNCC como componente curricular. Qual frase assemelha-se mais ao seu pensamento sobre isso? * Marcar apenas uma Apoio a ideia trazida pela BNCC: o inglês tem papel diferente das demais línguas e por isso deve ser priorizado. Apoio a ideia em partes: além do inglês, uma segunda língua deveria aparecer na Base, preferencialmente o espanhol, pela localização do país na América do Sul. Apoio a ideia em partes: acredito que a matriz nacional deva trazer competências e habilidades para idiomas além do Português; contudo, a escolha da(s) língua(s) deveria acontecer em níveis regionais e locais. Não apoio a ideia: ter ou não línguas para além do Português no currículo não deve ser uma prerrogativa de escolha no âmbito federal. OUTRA. Escrever: _____ Por favor, justifique (brevemente) sua resposta. * Escrever
Q23	O inglês como componente curricular na BNCC está presente apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Você incluiria inglês como componente para os demais segmentos? Assinale todas as alternativas que desejar. * Marcar todas que se aplicam Não, acredito que para as séries atuais é suficiente. Sim, incluiria para a Educação Infantil. Sim, incluiria para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

	Sim, ampliaria as competências e habilidades do componente no Ensino Médio. OUTRA. Escrever: _____ Por favor, justifique (brevemente) sua resposta. * Escrever
Q24	Na sua opinião, a parte específica sobre Língua Inglesa na BNCC foi construída * Marcar apenas uma com ampla participação de professores que estão em sala de aula na Educação Básica. com pouca participação de professores que estão em sala de aula na Educação Básica. com nenhuma participação de professores que estão em sala de aula na Educação Básica. OUTRA. Escrever: _____ Por favor, justifique (brevemente) sua resposta. * Escrever
Q25	O quanto você concorda com as Competências Específicas elencadas para a Língua Inglesa na BNCC? * Marcar apenas uma Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente Não tenho opinião sobre as Competências Específicas Por favor, justifique (brevemente) sua resposta. * Escrever
Q26	As frases a seguir foram retiradas da introdução sobre o componente curricular Língua Inglesa na BNCC. O quão você concorda com elas? * Marcar apenas uma opção por frase "Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias." (BNCC, p. 241). "... a língua inglesa não é mais aquela do "estrangeiro", oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido ..." (BNCC, p. 241). "o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais" (BNCC, p. 242). Discordo totalmente

	Discordo Concordo Concordo totalmente Não sei Por favor, justifique (brevemente) sua resposta. * Escrever
Q27	"O status de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à "correção", "precisão" e "proficiência" linguística" (BNCC, p. 242). O que você entende por "romper com aspectos relativos à correção, precisão e proficiência linguística"? Qual a sua opinião sobre isso? Justifique, por favor. * Escrever
Q28	"O status de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à "correção", "precisão" e "proficiência" linguística" (BNCC, p. 242). O que você acha dessa visão sobre ensino-aprendizagem de línguas? Justifique, por favor. * Escrever
Q29	Qual a sua opinião sobre as UNIDADES TEMÁTICAS estabelecidas para Língua Inglesa na BNCC? Justifique, por favor. * Escrever
Q30	Qual a sua opinião sobre os OBJETOS DE CONHECIMENTO estabelecidos para Língua Inglesa na BNCC? Justifique, por favor. * Escrever
Q31	Qual a sua opinião sobre as HABILIDADES estabelecidas para Língua Inglesa na BNCC? Justifique, por favor. * Escrever
Q32	Há algo sobre inglês na BNCC que queira discutir/opinar e que não foi abordado anteriormente? Escrever - opcional

APÊNDICE 2: ÍNTEGRA DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES

PREÂMBULO e ANUÊNCIA

- 80 professores de inglês da Diretoria de Ensino – Região de Piracicaba foram convidados a responder o questionário.
- 17 professores responderam o questionário, mas somente 15 assinalaram a anuência e tiveram suas respostas consideradas - uma amostra de cerca de 19%.

PARTE 1: Dados de contexto de atuação

Q1 e Q2 – confidencial [dados de identificação dos participantes]

Q3 – tempo de atuação na rede pública como professores de inglês (até 2021)

- 13,3%: há pelo menos dois anos
- 20%: entre 6 e 9 anos
- 6,7%: entre 3 e 5 anos
- 60%: há 10 anos ou mais

Q4 – exerce outras funções na rede pública de ensino?

- 53,3%: não
- 46,7%: sim
 - **Q5** – quais outras funções exercem?

▪ Prof. de Português	▪ Coord. da área de Linguagens - PEI
▪ Prof. de Eletivas	▪ Coord. Pedagógico
▪ Prof. de Educ. Infantil	▪ Vice-diretor
▪ Prof. Coord. do Núcleo Pedagógico	

PARTE 2: BNCC

Q6 – houve formação sobre a BNCC pela Secretaria Estadual da Educação-SP?

- 26,7%: não
- 73,3%: sim
 - **Q7** – quantas horas?

▪ 9,1%: até 4 horas	▪ 9,1%: 12-20 horas
▪ 27,3%: 4-8 horas	▪ 27,3%: Mais de 20 horas
▪ 27,3%: 8-12 horas	

Q8 – houve formação sobre a BNCC promovida por outras instituições?

- 58,3%: não
- 8,3%: não me recordo
- 33,4%: sim
 - sobre a natureza das instituições:
 - 50% do setor público (MEC)
 - 50% do setor privado (IES)

Q9 – Acreditam que a BNCC foi construída

- com ampla participação de professores que estão em sala de aula na Educação Básica: 46,7%
 - Justificativas dos participantes que escolheram esta opção, conforme escritas originalmente; cada item representa uma pessoa:
 - Não teria como formar uma opinião se tratando de BNCC, sem as opiniões formadas de quem vive o dia a dia na educação.
 - sem a participação do professor não pode haver uma construção efetiva da BNCC
 - POIS PRECISAMOS DE INFORMAÇÕES DOS PROFS
 - É importante a participação e colaboração de quem quer fazer coisas melhores, inovações.
 - Acho bem elaborado
 - Em Atpcs realizadas
 - Pelas competências citadas
- com pouca participação de professores que estão em sala de aula na Educação Básica: 53,3%
 - Justificativas dos participantes que escolheram esta opção, conforme escritas originalmente; cada item representa uma pessoa:
 - Precisa de mais engajamento para atender às demandas da educação.
 - Porque os professores que fizeram parte da construção da Bncc não fazem parte da nossa realidade de alunos da periferia que enfrentam dificuldades nos estudos da própria Língua materna, consequentemente não conseguem acompanhar e desenvolver as habilidades da Bncc da forma que é proposta devido as suas limitações sociais.
 - Com alguma contribuição dos professores, pois é algo que tem que ter aprofundamento deve ser feito por especialistas, mas fo jeito que está senfo feito ouvindo a rede.
 - Falta material para algumas práticas
 - Nenhuma política pública acontece com "amplo debate"
 - Precisa de pessoas que estão vivenciando o dia a dia para conhecer melhor a realidade.
 - Fizeram uma consulta pública com pouco tempo pra discussão na escola
 - Não me lembro de responder nenhum formulário em relação à BNCC antes de ser lançada.
- com nenhuma participação de professores que estão em sala de aula na Educação Básica: 0%

Q10 – seções do documento da BNCC lidas pelos participantes até o momento da pesquisa

- 2 profs.: Todas as 600 páginas
- 9 profs.: Introdução e Competências Gerais
- 2 profs.: Educ. Infantil - Direitos de Aprendizagem e Campos de Experiência
- 2 profs.: Ensino Fundamental - Anos Iniciais (todas as áreas)
- 3 profs.: Ensino Fundamental - Anos Finais (todas as áreas)
- 2 profs.: Ensino Médio (todas as áreas)
- 7 profs.: Área de Linguagens para Ensino Fundamental
- 5 profs.: Área de Linguagens para Ensino Médio
- 11 profs.: Competências Específicas para Língua Inglesa
- 6 profs.: Objetos de Conhecimento e Habilidades para Língua Inglesa

[Comentários da Q10, conforme escritos originalmente pelos participantes – sem edição; cada item representa uma pessoa]:

- Ainda estou em processo de estudo e prática.
- Na faculdade temos a disciplina que envolve a BNCC.
- Vou lendo a Bncc conforme a necessidade de adequar minhas aulas a partir dela. Mas muitas vezes ela não condiz com a realidade da minha escola então preciso adaptar o conteúdo de acordo com o nível dos alunos.
- É bem extenso, e nosso tempo é curto, então o que li foi mais as partes principais, porém, seria necessário ler e estudar tudo a fundo nas Atpcs.
- Foquei
- ainda não tive tempo de efetivo para ler outros itens da BNCC
- SEM COMENTÁRIOS
- Li quase tudo para poder me capacitar a trabalhar de acordo com o documento.
- De cada uma da para adequar conforme a sua realidade.
- Por ser da área de linguagem preferi ler mais os assuntos que me são pertinentes.
- É o quê mais me interessa na minha área da educação
- Dentro da área de meu interesse
- Fui apenas na parte que me interessava
- Estou sempre lendo sobre as habilidades e conteúdos
- Li bem pouco

Q11 – impressões gerais sobre a BNCC (respostas sem edição; cada item corresponde a um participante):

- Está em processo de desenvolvimento.
- Facilidade e apoio ao docente.
- Ela ajuda a dar um norte a ser seguido, mas não supre as coisas reais dos alunos.
- Muito boa. Nos norteia
- Relevante

- um material muito rico para o professor que pretende atuar com êxito na sala de aula
- SERVEM PARA NOS ORIENTAR
- Boa iniciativa, distante da prática por enquanto.
- Clareza e objetividade.
- Como diz: "Não se trata de um modelo curricular pronto, com normativas específicas, e sim de um "GUIA" orientador que estabelece os objetivos de aprendizagem".
- Bem elaboradas
- A base como formação docente para apoio aos discentes
- Algo que deve servir como norteador, mas longe da realidade da sala de aula
- Ajuda a entender como trabalhar melhor o inglês
- Norteadora

Q12 – a BNCC apresenta um conjunto de diretrizes importantes e úteis para você?

- 0%: não
- 93,3%: sim
- 6,7%: “Sim, mas as vezes o ensino de inglês é fora da realidade dos alunos”

Q13 – concorda com as Competências Gerais elencadas na Base?

- 0%: Discordo totalmente
- 0%: Discordo
- 53,3%: Concordo
- 33,3%: Concordo totalmente
- 6,7%: Não tenho opinião sobre as Competências Gerais
- 6,7%: Concordo com restrições.

Comentários da Q13, conforme escritos originalmente pelos participantes – sem edição; cada item representa uma pessoa]:

- Acredito que precisa ser detalhada e modificada se a prática não atender todas as demandas da educação.
- Uma forma de caminhar igualmente no estudo.
- Não sei dizer até que ponto as competências gerais estabelecidas, são as necessárias para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno.
- Eu concordo porque é mais um instrumento que apoia o prof. À um ensino e aprendizagem de sucesso.
- Atende em parte
- para concordar totalmente há a necessidade de ler todo o material
- SEM COMENTÁRIOS
- É um documento que privilegia o ensino do século XXI
- Facilita o desempenho dos objetivos

- As competências gerais no meu ver "mobilizam os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho".
- Concordo em algumas partes
- Dentro dos parâmetros procuro me atualizar
- É necessário ter um parâmetro
- Cada escola é uma realidade, então, as vezes não é possível atender todas as expectativas de aprendizagem. É preciso fazer adaptações, dependendo do perfil dos alunos.
- Acho pertinentes

Q14 – concordância com as premissas da BNCC (pelas frases da propaganda, <https://www.youtube.com/watch>)

"O documento é democrático e respeita as diferenças"	"Com a base, todos os estudantes do país, de escola pública ou particular, terão os mesmos direitos de aprendizagem."	"Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão."
0%: Disc. totalmente 13,3%: Discordo 53,3%: Concordo 26,7%: Conc. totalmente 6,7%: Não sei	0%: Disc. totalmente 33,3%: Discordo 40%: Concordo 26,7%: Conc. totalmente 0%: Não sei	6,6%: Disc. totalmente 40%: Discordo 26,7%: Concordo 26,7%: Conc. totalmente 0%: Não sei

[Comentários da Q14, conforme escritos originalmente pelos participantes – sem edição; cada item representa uma pessoa]:

- É preciso mais atenção e investimento social para atender os quesitos educacionais.
- Todos caminharam para um mesmo destino programado
- Não é porque seguem uma mesma base que as crianças terão as mesmas oportunidades vivendo em situações sociais e financeiras totalmente diferentes. Ter uma base ajuda na construção de algo em comum, mas dizer que a mesma base gera as mesmas oportunidades é hipocrisia.
- É isso que concordo, pois, somente através da educação nós jovens teremos mais oportunidades
- Escolas sem material básico
- acredito que a base vai ajudar o estudante de escola pública ter os mesmos direitos do estudante que estuda em rede particular
- SEM COMENTÁRIOS
- As oportunidades educacionais precisam estar atreladas a outras diretrizes sociais para que a equidade de fato ocorra.
- Nem sempre é essa realidade
- Gosto muito do parágrafo a seguir, quando li me tocou muito: "Vimos que os impactos da pandemia da Covid-19 na implementação da BNCC foram múltiplos, de modo que diversas correções de rota se fazem necessárias a fim

de que o cronograma de implementação se mantenha. Além disso, vale destacar que diversas alterações propostas pela nova BNCC podem apontar caminhos bem-sucedidos de superação dos desafios impostos pela atual conjuntura, notadamente no que diz respeito ao caráter transversal do desenvolvimento de competências gerais, ainda mais necessárias para que a juventude esteja preparada para os efeitos da atual crise." https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/pandemia-aumenta-desafios-para-implementacao-da-bncc?utm_source=google&utm_medium=search&utm_campaign=professores_bncc

- Todos os alunos têm direito à educação de qualidade
- Avaliação
- Nunca é igualitário. Alunos de escolas públicas ou privadas tem os mesmos direitos, mas não os mesmos recursos
- As escolas não têm a mesma realidade. Nas particulares, por exemplo, os alunos não têm carência econômica, como é o caso de muitas escolas da periferia do Estado de São Paulo. Realidades diferentes, perfis de alunos diferentes.
- Nem sempre as oportunidades serão as mesmas

Q15 – pontos fortes da BNCC, na opinião dos participantes (respostas sem edição; cada item corresponde a um participante):

- Temas e direcionamento.
- Trazer referências para elaboração dos currículos escolares.
- Pontos fortes, embasamento pra elaboração das aulas.
- A clareza
- Ser diretriz
- pontos fortes: toda a escola particular ou publica deverá seguir a BNCC
- É um documento elaborado para orientar o ensino e buscar equidade na educação.
- Perspectiva de ensino com metodologias e conteúdos que representam o futuro e os tempos atuais.
- Direcionar os conteúdos a serem trabalhados.
- Oferecer aos educadores qualidade na educação.
- Tem como objetivo aprimorar o nosso ensino.
- Percepção do senso critico
- O norteador e a diretriz de trabalho
- Buscar ensino de qualidade para todos.
- Que a escola precisa promover não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o social, físico, emocional e o cultural..

Q16 – pontos fracos da BNCC, na opinião dos participantes (respostas sem edição; cada item corresponde a um participante):

- Acesso à tecnologia por parte das famílias dos estudantes.
- Nenhum
- Pontos fracos, não considerar as dificuldades enfrentadas por cada aluno frente a diferentes realidades.
- Muito extenso
- Não contemplar as diferenças
- não há
- O documento é complexo.
- Discrepância entre o documento e a realidade do ensino no país.
- Mais adequação a realidade.
- Acredito que talvez seja por impor certos esforços para as crianças numa faixa etária infantil , onde poderia causar danos no desenvolvimento, já que nessa fase elas poderiam desenvolver outras habilidades lúdicas.
- Talvez teria que ser mais complexo.
- Prática pedagógica
- Longe da realidade do aluno da escola pública, mais carente
- Não sei se seria um ponto fraco, mas é difícil pensar em nivelar escola de periferia com particulares - as realidades de vida dos alunos são muito diferentes.
- Não encontrei pontos fracos

Q17 – oportunidades para a implantação da BNCC, na opinião dos participantes (respostas sem edição; cada item corresponde a um participante):

- Investimentos direcionados ao social e monitoramento na prática.
- Formação integral do aluno e incorporação da tecnologia no ensino.
- É oportuno em escolas bem estruturadas.
- Sim, pois, nos auxilia e nos forma
- Qdo houver igualdade
- a sua função primordial é nortear as aprendizagens que os alunos devem desenvolver nas escolas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.
- Inserção de conteúdos diferenciados e da tecnologia em sala de aula
- Tudo o que é novo tende a gerar resistência, mas acredito que as perspectivas de implementação são válidas, porém precisam estar atreladas a outras políticas públicas.
- Mais engajamento dos envolvidos.
- Sempre que for oportuno devemos implantar.
- Melhorias para a qualidade de ensino para os estudantes
- Formação docente
- Não vejo muita oportunidade
- Busca pela melhoria da educação.
- Equidade de aprendizagem

Q18 – empecilhos para a implantação da BNCC, na opinião dos participantes (respostas sem edição; cada item corresponde a um participante):

- Fator político social.
- Nas escolas ainda há dificuldade de se perpassar o ensino tradicional, baseado no modelo reprodutivista.
- Não é viável em escolas de periferia.
- Requer estudos para ter o domínio e entender
- Falta de igualdade
- O maior empecilho, diria que é um desafio, a garantia que ela atinja todas as escolas em todo o território nacional.
- SEM COMENTÁRIOS
- Resistência e falta de condições adequadas do sistema educacional.
- Por em prática o que é realmente importante.
- Não vejo empecilhos para implantar algo/ ferramentas que irão nos ajudar.
- Teria que ser mais prático
- Resistência
- A falta de estudo aprofundado dos professores a respeito
- Realidades de vida diferentes dos alunos.
- Não vejo empecilhos

Q19 – algo sobre a BNCC que queira discutir/opinar e não foi abordado anteriormente (respostas sem edição; cada item corresponde a um participante):

- Sim, seria interessante fazer uma pesquisa do nível socioeconômico dos alunos da rede pública e o que isso influencia na aprendizagem.

PARTE 3: LÍNGUA INGLESA NA BNCC

Q20 – impressões gerais sobre LI na BNCC (respostas sem edição; cada item corresponde a um participante):

- Ainda estou em processo de estudo e acredito que as temáticas possam atender uma parte dos alunos que tinham acesso a livros didáticos, pela familiarização do material oferecido da BNCC.
- Estou em comum acordo
- É útil, porém, pode melhorar.
- Boa. Mas meio complexa
- Satisfação
- Entende-se que o ensino de língua inglesa é obrigatório para que haja menos desigualdades entre as classes mais favorecidas, já que as escolas particulares tem o ensino de língua inglesa desde os anos iniciais.
- Que garanta os ensinamentos essenciais apontados pela Base Nacional Comum Curricular sejam contemplados.
- Muito boas

- Clareza e objetividade
- Minhas impressões gerais desse documento e que ele esclarece qual é a proposta do documento para as aulas de Língua Inglesa e traz exemplos práticos de como é uma aula alinhada à Base.
- Um pouco avançado para o conhecimento dos nossos alunos.
- Atualizando sempre
- Ainda não acho ele muito bom
- Bom
- Muito bom

Q21 – concorda com os entendimentos da BNCC sobre a LI e seu ensino (respostas sem edição; cada item corresponde a um participante)?

- Sim, a equipe docente precisa entender como foi o processo e coleta de escolha da produção do material para poder aplicar os conteúdos e conceitos na prática.
- Sim, é um estudo versificado.
- Não exatamente, porque não considera o nível de compreensão e dificuldade de cada aluno com a segunda língua.
- Concordo. Mas preciso de mais tempo de estudos
- Sim
- Sim
- SIM, criar novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social.
- Em partes, o ensino de língua inglesa tem sido cada vez mais sucateado (pelo menos na rede pública estadual de SP)
- "Sim, deve ser priorizado pois tem papel diferentes das demais línguas"
- Sim, como disse acima, ele traz exemplos práticos do cotidiano.
- Concordo em partes, algumas coisas são bem complexas.
- Sim ajuda na formação
- Não. Gosto de um ensino de Inglês prático e mais relacionado à realidade do aluno.
- A realidade dos alunos nem sempre é compatível com o proposto.
- Sim acho proveitoso

Q22 – O inglês é a única língua, além do Português, presente na BNCC como componente curricular. Qual frase assemelha-se mais ao seu pensamento sobre isso?

- 6,7%: Apoio a ideia em partes: acredito que a matriz nacional deva trazer competências e habilidades para idiomas além do Português; contudo, a escolha da(s) língua(s) deveria acontecer em níveis regionais e locais.
 - Comentários dos participantes que escolheram esta opção:
 - Com isso daria mais oportunidades para aprender outro idioma de acordo com a preferência

- 26,7%: Apoio a ideia em partes: além do inglês, uma segunda língua deveria aparecer na Base, preferencialmente o espanhol, pela localização do país na América do Sul.
 - Comentários dos participantes que escolheram esta opção:
 - Poder escolher
 - A geografia fundamenta minha opção anterior.
 - O inglês é importante, mas o espanhol também, além de ser que um idioma mais fácil de ser assimilado e há também empregos de exigem o espanhol.
 - Acho importante
- 66,7%: Apoio a ideia trazida pela BNCC: o inglês tem papel diferente das demais línguas e por isso deve ser priorizado
 - Comentários dos participantes que escolheram esta opção:
 - Acredito que a formação docente na área de língua Inglesa é o que atende a demanda para o momento social e parceria com países estrangeiros, pois a língua continua sendo uma língua franca.
 - Pois é uma conhecida no mundo todo.
 - O Inglês é a Língua Universal usada em todos os países do mundo com o avanço da globalização, é de extrema importância que os alunos aprendam o segundo idioma Inglês para que se coloquem no mercado de trabalho e se comuniquem no mundo digital.
 - Aprender a língua inglesa na escola é fundamental, pois como é uma língua Franca, o estudante, quando formado, terá acesso a qualquer material que queria ler, e também poderá conversar com qualquer pessoa em qualquer lugar no mundo.
 - A língua inglesa foi escolhida dentre as demais devido a sua relevância na comunicação global
 - Devido a expansão comercial se tornou falada em bastante países.
 - É muito importante o estudo da língua inglesa no nosso contexto atual. "O aprendizado do inglês pode contribuir em diversos âmbitos da vida do estudante, inclusive, no mercado de trabalho e na construção de relações e de uma comunicação internacional."
 - O inglês é a língua mundial globalizada
 - Formação
 - O Inglês é uma língua universal por isso deve ser priorizado

Q23 – Você incluiria inglês como componente para os demais segmentos?

- 6,7%: Não, acredito que para as séries atuais é suficiente.
- 60%: Sim, incluiria para a Educação Infantil.
- 66,7%: Sim, incluiria para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

- 53,3%: Sim, ampliaria as competências e habilidades do componente no EM.

[Comentários da Q23, conforme escritos originalmente pelos participantes – sem edição; cada item representa uma pessoa]:

- É preciso mais prática e valorização da língua franca para poder formar o aluno protagonista nesse mundo tecnológico e competitivo.
- Quanto antes, tem mais facilidade no aprendizado
- Quanto antes a criança começar a aprender um novo idioma, terão mais facilidade em memorização e aprendizado, e quanto mais tempo eles estudarem e praticarem o Inglês maiores são as chances de se tornarem fluentes na Língua.
- Quanto mais cedo mais aprendizagens.
- Necessário
- quanto mais cedo ensina inglês, a aprendizagem será mais efetiva
- A língua inglesa foi escolhida dentre as demais devido a sua relevância na comunicação global
- Se o objetivo é desenvolver competência linguística em língua estrangeira, quanto mais abrangente o tempo de ensino, melhor será.
- "Assim os teriam mais facilidade para aprender a língua .
- O aprendizado de outra língua (no caso o inglês) desenvolve muito em todas as áreas para qualquer pessoa, desde o ensino infantil até o ensino superior.
- Para o EM seria fundamental
- Constante formação
- Os alunos de anos iniciais também deveriam ter acesso
- Assim os alunos menores já entrariam no Ensino Fundamental anos finais com base do que inglês.
- Acho importante

Q24 – Acreditam que a parte específica de LI na BNCC foi construída

- 40%: com ampla participação de professores que estão em sala de aula na Educação Básica.
 - Comentários dos participantes que escolheram esta opção:
 - Só assim temos ideia da necessidade do aluno.
 - sem o professor ajudando na construção da BNCC não há como saber se haverá um aprendizado significativo na vida escolar do estudante
 - sem comentários
 - Ninguém faz nada se não tiver habilidades e competências. Acredito muito nos professores que pensaram juntos na elaboração desse documento.
 - Bem elaborada, porém um pouco difícil
 - Pelos conteúdos
- 53,3%: com pouca participação de professores que estão em sala de aula na Educação Básica.

- Comentários dos participantes que escolheram esta opção:
 - É preciso ter mais reuniões e escuta a todos os profissionais que atuam com a língua Inglesa, não só uma parte do corpo docente.
 - Já justifiquei anteriormente.
 - Por desconhecimento mesmo acredito que tem que ser feito com especialistas mesmo.
 - Percepção
 - Já respondi anteriormente sobre isso.
 - Poderiam fazer melhor adequação.
 - Consulta pública não é escutar o professor
 - Não me lembro de trabalhar com o grupo da minha escola essa participação.
- 6,7%: com nenhuma participação de professores que estão em sala de aula na Educação Básica.
 - Comentários dos participantes que escolheram esta opção:
 - Formação

Q25 – O quanto você concorda com as Competências Específicas elencadas para a Língua Inglesa na BNCC?

- Concordo: 60%
- Concordo totalmente: 40%

[Comentários da Q25, conforme escritos originalmente pelos participantes – sem edição; cada item representa uma pessoa]:

- Na teoria são importantes e pertinentes, porém ainda há pouca prática em sala de aula.
- A comunicação de outra língua sem ser a materna.
- As competências elencadas são de extrema importância e relevância.
- É um pouco complexo. Conversar em inglês. Usar as tecnologias. Infelizmente a nossa realidade é diferente. Dá para dar uma noção. Mas estamos no caminho. Para oferecer um aprendizado de qualidade.
- Só concordo
- essas competências específicas ajudarão os estudantes ter uma aprendizagem muito significativa com relação a língua inglesa
- sem comentários
- As competências estão em consonância com àquelas em que eu acredito.
- Para desenvolver todas essas competências, deveria começar na educação infantil com mais aulas semanais.
- Se usarmos essas competências teremos alunos habilitados no aprendizado da língua inglesa.
- Teria que ser um pouco repensada
- Há muitos alunos ainda por turma para a observação prática da fundamentação nas escolas da rede pública de ensino
- Não é só aprender a língua, mas pensar sobre ela

- São habilidades que os alunos desenvolvem no transcorrer do processo do ensino de inglês.
- Os tempos mudaram não tem como fugir d tecnologia

Q26 – As frases a seguir foram retiradas da introdução sobre o componente curricular Língua Inglesa na BNCC. O quão você concorda com elas?

“Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e trans-nacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias.” (BNCC, p. 241).

- 13,3%: Discordo totalmente
- 20%: Discordo
- 46,6%: Não sei
- 6,7%: Concordo
- 13,3%: Concordo totalmente

“... a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido ...” (BNCC, p. 241).

- 13,3%: Discordo totalmente
- 20%: Discordo
- 40%: Não sei
- 26,6%: Concordo
- 0%: Concordo totalmente

“o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüente- mente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais” (BNCC, p. 242).

- 13,3%: Discordo totalmente
- 20%: Discordo
- 53,3%: Não sei
- 6,7%: Concordo
- 6,7%: Concordo totalmente

[Comentários da Q26, conforme escritos originalmente pelos participantes – sem edição; cada item representa uma pessoa]:

- Acredito que seja possível colocar em prática para posteriormente avaliar dessas formas.
- Eu concordo totalmente
- Eu concordo.
- Não é fato

- concordo totalmente com as frases acima citadas na BNCC
- sem comentários
- A língua inglesa é imprescindível nos dias atuais, a globalização faz com que se torne algo fundamental e imprescindível.
- O inglês é essencial
- Formação em serviço
- Penso muito sobre isso. mas ainda não tenho opinião totalmente formada
- O aluno precisa entender a importância do aprendizado do inglês, não apenas no contexto local, mas global.
- A cultura sempre importante

Q27 – "O status de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à "correção", "precisão" e "proficiência" linguística" (BNCC, p. 242). O que você entende por "romper com aspectos relativos à correção, precisão e proficiência linguística"? Qual a sua opinião sobre isso? Justifique, por favor (respostas sem edição; cada item corresponde a um participante):

- Acredito que o conhecimento de gramática seja uma boa alternativa para aprender uma língua estrangeira.
- Concordo plenamente, pois disponibiliza o aluno a observar a condição de inteligibilidade na interação linguística.
- Não sei dizer.
- É para incluir todos! O importante é se comunicar
- A comunicação ..desde que exista.. não necessariamente tem que ter esses atributos
- uma educação voltada para a interculturalidade, necessários para a formação de um ser humano crítico, oportunizando o acesso ao mundo globalizado.
- sem comentários
- O ponto central é a comunicação, e não o conjunto de regras que regem o idioma.
- É você poder ir além procurar outras alternativas.
- Não ficar preso a ensino de tempos atrás. Buscar o NOVO.
- Nós professores deveríamos usar mais a prática oral
- Creio que todos os profissionais precisam se atualizar e colocar em prática a sua formação em benefício dos alunos
- Temos um compromisso com a língua, mas não temos a obrigação de falar como um nativo
- Aceitar as diferenças da linguagem dos alunos, mas eles precisam entender que é função da escola mostrar que não é em toda situação do uso da linguagem, que essas diferenças serão aceitas.
- Pq não existe certo ou errado

Q28 – "O status de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à "correção", "precisão" e "proficiência" linguística" (BNCC, p. 242). O que você acha dessa visão sobre ensino-aprendizagem de línguas? Justifique, por favor (respostas sem edição; cada item corresponde a um participante):

- É preciso ter aptidão de ambas as partes aluno e professor para a obtenção do sucesso no processo de ensino aprendizagem.
- Acho ótima, pois envolve as práticas de linguagem com foco na compreensão e na produção oral.
- Acho que temos que ensinar os alunos a ler, falar e escrever, de forma que o aprendizado lhes sejam útil, e não cobrar coisas que não tem utilidade pra eles.
- Facilita a aprendizagem
- Concordo
- É fundamental aprender a língua inglesa para formar um cidadão crítico-reflexivo, capaz de reconhecer-se em seu contexto em um mundo globalizado.
- sem comentários
- Muito boa
- "Busca de novos horizontes e aprendizagem"
- Temos que buscar a qualidade e a equidade na educação.
- O inglês é importantíssimo para todas as áreas de conhecimento
- Atualização e interesse dos meus colegas professores
- Eu acho que temos que aprender o correto, mas não que isso seja o mais importante
- A mesma resposta anterior.
- Importante

Q29 – Qual a sua opinião sobre as UNIDADES TEMÁTICAS estabelecidas para Língua Inglesa na BNCC? Justifique, por favor (respostas sem edição; cada item corresponde a um participante):

- São unidades pertinentes para o momento atual devido a demanda da diversidade e tecnologia na sociedade contemporânea.
- Excelente, desenvolvimento intelectual
- Acho que muitas não fazem sentido
- Fica mais claro e foca cada atividade no objetivo a ser alcançado
- Corretas
- As unidades Temáticas considera o contexto social e político do inglês
- sem comentários
- Boas
- "Facilita a aprendizagem"

- Na minha opinião é um conjunto de conteúdos da mesma temática em uma unidade. Essas unidades aparece em praticamente todos os componentes curriculares ao longo de todo o Ensino Fundamental. Trabalhamos todos juntos.
- Boas, se colocadas em práticas
- Eixos norteadores
- Relacionar o ensino da Língua Inglesa à Ciências não vejo como um bom caminho
- As unidades temática auxiliam a direcionar o ensino de inglês.
- Boas

Q30 – Qual a sua opinião sobre os OBJETOS DE CONHECIMENTO estabelecidos para Língua Inglesa na BNCC? Justifique, por favor (respostas sem edição; cada item corresponde a um participante):

- São pertinentes para o momento atual devido a demanda da diversidade e tecnologia na sociedade contemporânea
- Ótimos, pois pode se referir a ações por parte dos Estudantes
- Sem opinião.
- Muito bom. Pois esclarece onde queremos chegar com aquela atividade
- Gosto
- são primordiais para o pleno desenvolvimentos das habilidades
- possibilitam o trabalho multidisciplinar
- Bons
- Ajuda o desenvolvimento das atividades propostas.
- Ao meu ver, possibilitam o trabalho multidisciplinar, e são aplicados a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades.
- Acredito que teria que ser elaborado novamente
- Formação
- Não consigo opinar
- Auxiliam a entender melhor as habilidades.
- Importantes

Q31 – Qual a sua opinião sobre as HABILIDADES estabelecidas para Língua Inglesa na BNCC? Justifique, por favor (respostas sem edição; cada item corresponde a um participante):

- São pertinentes e apoiam outras disciplinas para o momento atual devido a demanda da diversidade e tecnologia na sociedade contemporânea.
- São excelentes, trabalham com vários tipos de conhecimento sobre o vocabulário inglês.
- São boas.
- Achei importante. Principalmente neste momento trabalhando com as essenciais
- Gosto

- são primordiais para que haja uma aprendizagem efetiva da língua inglesa
- São as aptidões desenvolvidas ao longo de cada etapa de ensino e que contribuem para o desenvolvimento das competências gerais e específicas da Base.
- Boas
- Está de acordo desde se adequa a realidade de cada local.
- Temos que ter em mente ao ensinar um novo idioma as quatro habilidades: fala/leitura/escrita e compreensão oral, principal integrante do processo ensino-aprendizagem.
- São habilidades bem elaboradas
- Formação constante
- Penso que elas são pertinentes
- Entendo-se que o ensino de inglês está baseado em ouvir, falar, ler e escrever, desenvolver essas habilidades é fundamental para a aprendizagem.
- Importante

Q32 – algo sobre inglês na BNCC que queira discutir/opinar e que não foi abordado anteriormente? (1 respostas sem edição; cada item corresponde a um participante):

- O início da introdução do inglês, na 6º ano de ensino fundamental, deveria pressupor que o aluno mal conhece o funcionamento da língua materna,. Muitos chegam à escola sem saber ler e escrever o português e acabam sendo introduzidos em um idioma diferente. Não é fácil lidar com esse tipo de problema.

APÊNDICE 3: A PESQUISA EM IMAGENS

[As imagens deste APÊNDICE fazem parte do meu arquivo pessoal; foram publicadas em redes sociais entre os anos 2017-2023; as pessoas que estão incluídas nas imagens autorizaram suas publicações – mesmo aqueles sujeitos não nomeados nas fotos.]

2017 – o ano que passei a me interessar pela BNCC



Mesa redonda na feira Bett Educar (SP), com Antonieta Megale, Marcelo Marcelino e Rita Ladeia (depois de mim, da direita para a esquerda).



Palestra de lançamento da Base, com a profa. Ma. Inez Fini)

2018 – A audiência pública sobre a BNCC da qual participei, mas que foi cancelada antes de começar...

Memorial da América Latina - SP



Ver notícia completa em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/apos-protesto-audiencia-publica-sobre-a-base-nacional-curricular-do-ensino-medio-e-cancelada-em-sao-paulo.ghtml>. Disponível em: 08/12/2023.

2019 – participação na elaboração do currículo da rede municipal de Piracicaba e participação no Grupo de Trabalho de especialistas com o Ministério da Educação (MEC) e Embaixada do Reino Unido em Brasília sobre a BNCC (com Tatiana Martin, Telma Gimenez, Adriana Balducci e Ilona Becskeházy – comigo, na foto maior, da esquerda para direita).



2018 a 2022 – formações específicas com equipes de secretarias municipais e estaduais e participação em eventos de mídia.

CAPIVARI



SÃO PAULO

SALVADOR



CURITIBA

2018 a 2022 – formações específicas nas redes municipais e estaduais de ensino em PIRACICABA



2018 a 2022 – formações específicas em PIRACICABA
(das quais participaram os professores desta pesquisa)



2020 a 2023 – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA), IEL-Unicamp.



EXTECAMP
Escola de Extensão da Unicamp

ENCONTROS ON-LINE
[GOOGLE MEET/CLASSROOM]

Oferecimento:
01/10/2022 até 10/12/2022
Sábados, 09h00-12h00

Profa. responsável: CLAUDIA HILSDORF ROCHA

BNCC E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: TRÂNSITOS E TRANSPOSIÇÕES

CURSO DE EXTENSÃO - 30 horas

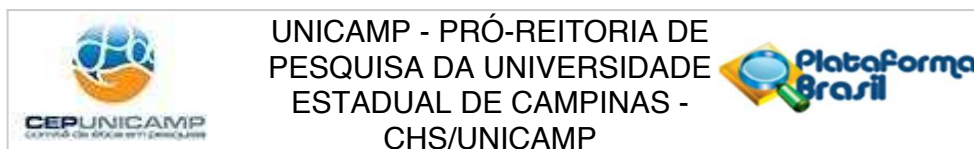
Objetivo do curso:

Viabilizar junto a professores e gestores da educação básica e demais profissionais da área a reflexão teoricamente amparada sobre o papel da língua inglesa no mundo contemporâneo, os modos pelos quais essa língua tem sido abordada em documentos oficiais vigentes e as possíveis propostas de transposição didática em uma perspectiva crítica, transformadora e embasada na perspectiva dos (multi/novos)letramentos.

Ementa do curso:

O inglês como língua franca. Práticas de linguagem contemporâneas e os multi/novos letramentos. Letramento crítico. Currículo e recontextualização didática. Análise e proposições didático-pedagógicas.

ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: BNCC E LÍNGUA INGLESA NO EFII: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE LINGUAGEM E POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGÜÍSTICAS

Pesquisador: EDUARDO FERNANDO FRANCINI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39267220.5.0000.8142

Instituição Proponente: Instituto de Estudos da Linguagem

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.394.093

Apresentação do Projeto:

INFORMAÇÕES FORNECIDAS PELO(A) PESQUISADOR(A) VIA PLATAFORMA BRASIL CONFORME O DOCUMENTO

"PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1609831.pdf" de 12/09/2020

Resumo:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta competências e habilidades relacionadas ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI) para os Anos Finais do Ensino Fundamental que derivam de pressupostos ideológicos e teóricos acerca do papel que o inglês assume nas sociedades atuais e sua importância para os alunos no mundo globalizado (DUBOC, 2019). Trabalhando em encontros formativos com um grupo de professores de LI da rede estadual paulista, a escuta ativa demandou interesse para investigar de que modo tais pressupostos explicitados pela/na Base são percebidos por eles em suas práticas pedagógicas. Ao considerarmos estas duas instâncias – BNCC e o fazer docente, as formações em serviço indicam clara ruptura ou falta de diálogo entre ambas e, sem o peso institucional, a voz do professor é silenciada (FREITAS, 2014; LIBERALI, 2018). Ainda, os conceitos e princípios oferecidos e parametrizados pela Base são pouco problematizados metodologicamente; não há muita discussão ou espaços formais para a recontextualização didática desses princípios e parâmetros. Além da

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

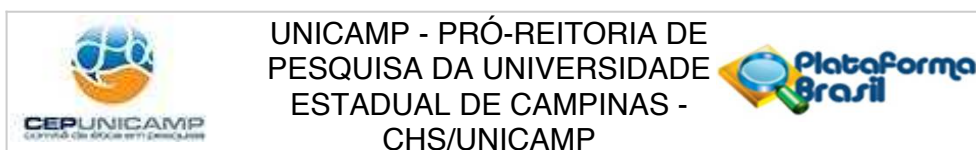
CEP: 13.083-865

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.394.093

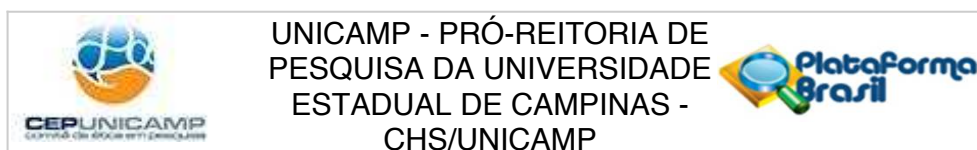
análise documental-bibliográfica que irá situar a BNCC como instrumento de política pública educacional linguística proveniente de uma ideologia sobre língua/linguagem, a pesquisa de caráter interpretativista pretende apontar como o discurso vigente no documento é relocalizado (SANTOS, 2018), de modo menos dicotômico e mais situado, pelos professores.

Hipótese:

Os objetivos iniciais de pesquisa foram traçados a partir de uma reflexão crítica sobre o preito e efeito das normativas presentes para o ensino/aprendizagem de LI na BNCC. Nesse sentido, dentro do meu contexto de atuação profissional na formação de professores de línguas, os encontros com docentes em serviço no segundo semestre de 2019 desencadearam uma série de hipóteses sobre o documento em si e sobre o entendimento que estes professores e colegas formadores têm a partir dele na tentativa de alinhamento com suas práticas. Parto do pressuposto de que há: 1) rupturas entre o texto introdutório do componente Língua Inglesa e seus quadros de objetos de conhecimentos e de habilidades (DUBOC 2019); 2) contradições entre a ideologia linguística explicitada na escolha da apresentação do Inglês como Língua Franca (ILF), possivelmente reforçando o caráter monolíngue da política em oposição à visão de ILF que valoriza a criatividade de falantes não nativos, em harmonia com uma epistemologia do sul (SANTOS e MENESES, 2013), de construção conjunta (co-construction) a partir de normas multilíngues (CANAGARAJAH, 2016); 3) replicação de modelo de políticas linguísticas cujas matrizes curriculares seguem um ensino hierárquico e estrutural por meio da valorização de uma variante culta da língua; ou seja, ainda há uma padronização de modelos hegemônicos de prestígio social (SHOHAMY, 2006); 4) diferenças na recepção do documento pelos docentes, a partir de suas experiências/narrativas pessoais, de acordo com o que entendem sobre o próprio propósito de ensino de inglês nos seus contextos de atuação (Anos Finais do Ensino Fundamental, em escolas públicas de cidades do interior paulista). Diferentes entendimentos geram ações diferentes na execução das aulas e conflitos nos momentos formativos. Assim, a hipótese principal que desenhamos é que a análise das respostas de um grupo de professores de inglês e formadores de professores a um questionário e também através de interação em grupo focal possa subsidiar uma discussão mais ampla da/para a análise da BNCC como instrumento de política pública educacional linguística, trazendo para o centro da discussão as vozes docentes e seus saberes, invisíveis talvez no momento de elaboração da política, mas absolutamente responsivos e atuantes exercendo seu papel nas salas de aula.

Metodologia Proposta:

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.394.093

Dar foco e valor de pesquisa às percepções de sujeitos alinha-se ao campo da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2010) e, na perspectiva sociológica, assemelha-se às metodologias pós-abissais que buscam “conhecer-com” ao invés de somente “conhecer-sobre” (SANTOS, 2018). Os entendimentos dos sujeitos desta pesquisa são conhecimentos que nos revelam olhares múltiplos, marcados pelos posicionamentos, seus lócus enunciativos (ORLANDI, 2009) frente às sociedades atuais. De acordo com Santos (2018), tais conhecimentos não se distinguem entre teoria e prática, uma vez que não existem por si só fora das práticas sociais e, “ao falarmos desses conhecimentos, necessariamente falamos dos agentes, dos indivíduos e dos grupos sociais que os detêm e os dominam” (p. 196, tradução nossa). Ao mesmo tempo, realizaremos a análise documentalbibliográfica para discutir a organização de uma matriz curricular nacional para língua inglesa e os arranjos de sua concepção teórico-ideológica. Pimentel (2001) afirma que pesquisas dessa natureza são desenvolvidas por meio de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, e têm sido amplamente utilizadas com a finalidade de descrever e/ou comparar fatos sociais, estabelecendo suas características e tendências. Numa época em que as reformas educacionais estão em destaque, a metodologia ora escolhida interessa-se por buscar paradigmas, i.e., referenciais teóricos, que validam - ou refutam - as ideias levantadas a partir da pesquisa exploratória. Essa análise imprime, além da revisão literária através de pesquisa bibliográfica, a necessidade de levantar conjecturas sobre seu preito e efeito nos diversos contextos de educação formal, voltando o olhar do pesquisador nas práticas sociais e de linguagem. Os parágrafos anteriores reforçam o caráter qualitativo da pesquisa, na medida em que, para além da análise documental, nos interessam os discursos dos sujeitos sobre o documento, inserindo modelos exploratórios e descritivos para então recorrermos às hipóteses explicativas (GIBBS e FLICK, 2009). Esse viés implica, por fim, em uma pesquisa de caráter interpretativista (ERICKSON, 1986) na medida em que fará os contrapontos das percepções e saberes docentes, classificando-os, ou antes, aderindo a eles rotulações específicas para fins de classificação e análise dos discursos. Os itens a seguir resumem e ilustram como se caracteriza a pesquisa, a partir dos objetivos traçados: 1. Situar a BNCC em seu contexto políticoeducacional; Instrumento/Método: Análise documental e pesquisa bibliográfica. 2. Analisar o documento e as visões sobre língua/linguagem e educação nele presentes a partir dos referenciais teóricos privilegiados no estudo; Instrumento/Método: Análise documental e pesquisa bibliográfica. 3. Analisar as percepções docentes, discutindo as implicações dos resultados obtidos (ou seja, as tensões e visões observadas) para o campo de políticas e planejamento linguístico e educacional e para a formação docente; Instrumento/Método: Análise interpretativa da revisão de literatura e dos documentos, bem como

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

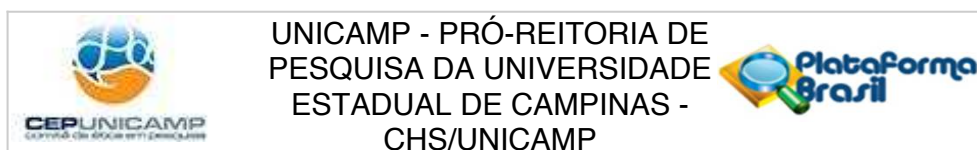
CEP: 13.083-865

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.394.093

frente às visões e ideologias veiculadas a partir dos posicionamentos dos participantes.

Critério de Inclusão:

Para fazer parte deste estudo, serão convidados todos os atuais 80 (oitenta) profissionais (professores e professores-coordenadores) que atuam na Diretoria Regional de Ensino do interior paulista diretamente ligados ao ensino de Língua Inglesa, vinculados à Secretaria Estadual de Educação (Seduc) do Estado de São Paulo, com o seguinte perfil: a) estejam atuando com inglês na rede pública há pelo menos dois anos (período de início das discussões sobre a BNCC nas diretorias de ensino da Seduc); b) tenham participado de ao menos uma Orientação Técnica (OT) sobre BNCC ministrada pela Seduc e/ou por formadores locais a partir da formação principal da Seduc; c) aceitem responder às perguntas do questionário nos modos e meios informados – a saber, utilizando tecnologia (ferramentas online e aplicativos).

Critério de Exclusão: Não serão incluídos como participantes da pesquisa professores / professores-coordenadores que satisfaçam alguns (e não todos) os critérios de inclusão desenhados. Da mesma forma que serão excluídos os participantes que preencham todos os requisitos, mas que, por volição própria, desejarem não mais contribuir com a pesquisa.

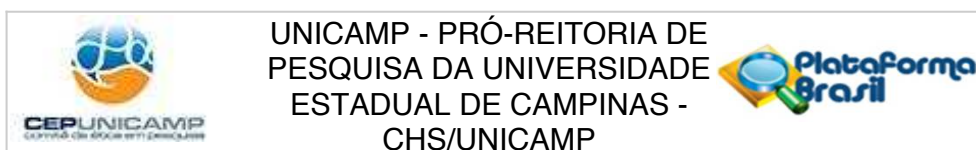
Objetivo da Pesquisa:

INFORMAÇÕES FORNECIDAS PELO(A) PESQUISADOR(A) VIA PLATAFORMA BRASIL CONFORME O DOCUMENTO

"PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1609831.pdf" de 12/09/2020

Objetivo Primário: A partir da compreensão da BNCC como instrumento de política educacional linguística, o objetivo geral deste estudo é a investigação da percepção de um grupo de professores e professores-formadores frente às parametrizações presentes para Língua Inglesa na BNCC para o Ensino Fundamental – Anos Finais, com vistas à análise das principais tensões emergentes no processo de realocização/recontextualização didáticopedagógica do citado documento. Interessa-nos, em particular, os seguintes objetivos específicos: A. investigar as percepções sobre a BNCC (Linguagens, LI), bem como as ideologias linguísticas e visões de língua/linguagem e educação linguística mobilizadas por um grupo de professores e professores-

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.394.093

formadores da rede estadual paulista. Esse objetivo específico envolve as seguintes ações: a. conceitualizar e contextualizar no viés teórico privilegiado da pesquisa as noções de discurso, ideologia e ideologia linguística e de língua/linguagem; b. investigar as percepções dos professores através de análise das respostas ao questionário online e das entrevistas com o grupo focal em meio digital. B. analisar os principais pontos emergentes de tensão entre as propostas oficiais e os entendimentos do coletivo docente. Esse objetivo específico envolve as seguintes ações: a. conceitualizar e contextualizar no viés teórico privilegiado da pesquisa as noções de política pública educacional linguística, pedagogias e currículo; b. analisar o documento, cruzando as informações com os dados obtidos através das respostas obtidas no item A. Para operacionalizar os objetivos elencados, seguem as seguintes perguntas orientadoras do estudo: i. O que os professores e professores-formadores participantes desta pesquisa pensam sobre a BNCC? ii. Quais ideologias linguísticas e educacionais são predominantemente mobilizadas por esses participantes a partir dos resultados obtidos por meio da questão supracitada? iii. Quais os principais pontos de tensão observados quando os professores e professores-formadores propõem recontextualizações didático-pedagógicas das parametrizações oferecidas pela BNCC em LI?

Objetivo Secundário: A partir dos objetivos e questões apresentadas, a condução da investigação provoca também ações para a contextualização e a construção de sentidos, quais sejam: I. situar a BNCC em seu contexto político-educacional; II. analisar o documento e as visões sobre língua/linguagem e educação nele presentes a partir dos referenciais teóricos privilegiados no estudo; III. discutir as implicações dos resultados obtidos (ou seja, das tensões e visões observadas) para o campo de políticas e planejamento linguístico e educacional e para a formação docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o(a) pesquisador(a), os riscos e benefícios são:

Riscos:

Considerando o desenho da presente pesquisa explicitado nos itens anteriores, não consideramos potencial de riscos latentes, seja em relação a constrangimentos e/ou a quaisquer outros tipos de desconfortos ou riscos físicos e de caráter ético-moral. Os sujeitos participantes poderão, em qualquer estágio da pesquisa que considere sua participação, optar por rever seus discursos e até

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

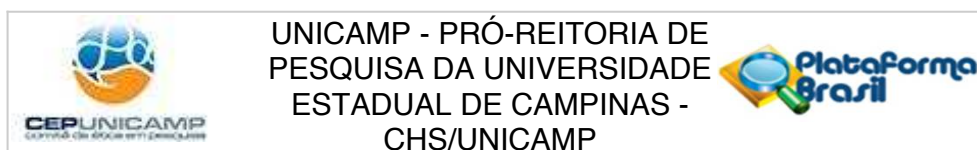
CEP: 13.083-865

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.394.093

mesmo encerrar sua participação, com a retirada integral ou parcial de suas colocações. As perguntas previstas no questionário e para as entrevistas focais semiestruturadas não apresentam risco potencial/latente tanto em suas propositivas quanto nas eventuais devolutivas dos participantes. Os dados, de texto, gravados em meios eletrônicos não serão divulgados fora do contexto da dissertação, preservando todos os critérios do Comitê de Ética em Pesquisa e legislação pertinente.

Benefícios:

Ao serem expostos às perguntas de pesquisa que revelam o caráter da pesquisa, espera-se que os participantes se sintam beneficiados pela possibilidade de reflexão (individual e/ou em grupo focal) sobre temáticas que implicam em suas práticas docentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

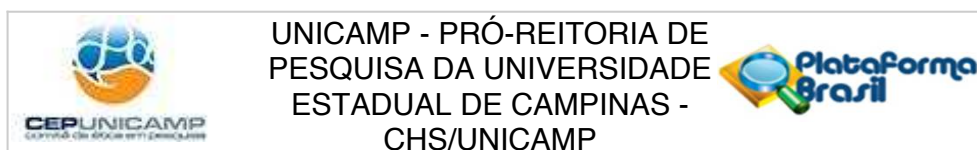
Este protocolo se refere ao Projeto de Pesquisa intitulado "BNCC e língua inglesa no EFII: percepções docentes sobre linguagem e políticas educacionais e linguísticas", cujo Pesquisador responsável é o mestrando em Linguística Aplicada Eduardo Fernando Francini. A Instituição Proponente é o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Segundo as Informações Básicas do Projeto, o projeto de mestrado conta com financiamento próprio, a pesquisa tem orçamento estimado de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) e o cronograma apresentado contempla início do estudo para novembro de 2020 e término em junho de 2021.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram analisados os seguintes documentos de apresentação obrigatória:

- 1 - Folha de Rosto Para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos: Foi apresentado o documento "CEP_folhaDeRosto_EFrancini_9174_signed.pdf" de 11/08/2020 devidamente preenchido, datado e assinado.
- 2 - Projeto de Pesquisa: Foram analisados os documentos "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1609831.pdf" de 12/09/2020 e "Proj_Pesq_CEP_rev_setembro.doc" de 12/09/2020. Adequados.
- 3 - Orçamento financeiro e fontes de financiamento: Informações sobre o orçamento incluídas nos documentos "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1609831.pdf" de 12/09/2020 e "Proj_Pesq_CEP_rev_setembro.doc" de 12/09/2020. Adequados.
- 4 - Cronograma: Informações sobre o cronograma incluídas nos documentos

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.394.093

"PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1609831.pdf" de 12/09/2020 e "Proj_Pesq_CEP_rev_setembro.doc" de 12/09/2020. Adequados.

5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Foi apresentado o documento "TCLE.docx" de 12/09/2020. Adequado.

6 - Currículo do pesquisador: Consta endereço do Currículo Lattes na página 2 do projeto detalhado conforme o documento "Proj_Pesq_CEP_rev_setembro.doc" de 12/09/2020.

7 - Declaração de Instituição e Infraestrutura: Não foi apresentado.

8 - Outros documentos que acompanham o Protocolo de Pesquisa:

- AtestadoMatricula.pdf

Recomendações:

Em relação ao documento "TCLE.docx" de 12/09/2020.

- Sugere-se que o pesquisador indique o significado da sigla BNCC (Base Nacional Comum Curricular) no item "Justificativa e objetivos".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo foi considerado aprovado neste CEP e, caso não tenha autorizações institucionais pendentes ou centros co-participantes, pode ser iniciado.

Não estão sob o escopo deste parecer

- Eventuais alterações documentais realizadas sem aviso prévio e/ou não solicitadas pelo CEP em forma de pendência ou de recomendação;
- Dados coletados sem as adequações descritas acima (se aplicável);
- Dados coletados em data anterior a este parecer;
- Caso, eventualmente, os dados sejam coletados com autorizações institucionais pendentes (se necessário);
- Caso, eventualmente, os dados sejam coletados sem a aprovação/autorização do centro co-participante (se necessário).
- Relatório final deve ser apresentado ao CEP via notificação ao término do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

- Vale lembrar que a interação com os participantes de pesquisa só pode ser iniciada a partir da aprovação desse protocolo no CEP. Os cronogramas de geração/coleta de dados deve acompanhar

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

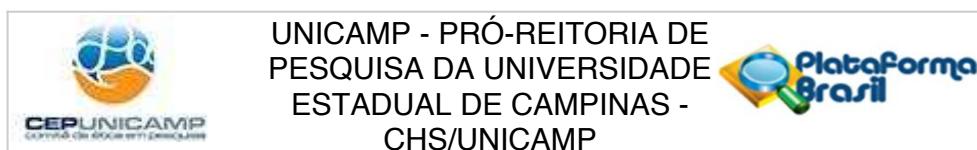
CEP: 13.083-865

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.394.093

o relatório final de pesquisa

- Cabe enfatizar que, segundo a Resolução CNS 510/16, Art.28 Inciso IV, o pesquisador é responsável por "(...) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa".

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. (Res.510/16, Cap.III, Art.9, inciso II)

- A responsabilidade de obtenção de registro de consentimento, bem como o de sua guarda, é de inteira responsabilidade da equipe de pesquisa. Tais documentos podem ser solicitados a qualquer momento pelo sistema CEP-CONEP para fins de auditoria, bem como servem de proteção para os próprios pesquisadores em caso de eventuais denúncias por parte dos participantes.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa.

- Relatório final deve ser apresentado ao CEP via notificação ao término do estudo.

- Caso a pesquisa seja realizada ou dependa de dados a serem observados/coletados em uma instituição (ex. empresas, escolas, ONGs, entre outros), essa aprovação não dispensa a autorização dos responsáveis. Caso não conste no protocolo no momento desta aprovação, estas autorizações devem ser submetidas ao CEP em forma de notificação antes do início da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1609831.pdf	12/09/2020 15:22:07		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Proj_Pesq_CEP_rev_setembro.doc	12/09/2020 15:20:22	EDUARDO FERNANDO FRANCINI	Aceito

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

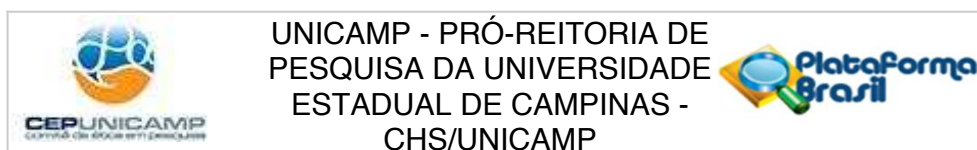
CEP: 13.083-865

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.394.093

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	12/09/2020 15:19:30	EDUARDO FERNANDO FRANCINI	Aceito
Folha de Rosto	CEP_folhaDeRosto_EFrancini_9174_signed.pdf	11/08/2020 09:52:28	EDUARDO FERNANDO FRANCINI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	AtestadoMatricula.pdf	09/08/2020 13:47:03	EDUARDO FERNANDO FRANCINI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 11 de Novembro de 2020

Assinado por:
Thiago Motta Sampaio
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

CEP: 13.083-865

UF: SP **Município:** CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: cepchs@unicamp.br

ANEXO 2: TROCAS DE E-MAIL COM A DIRETORIA DE ENSINO - PIRACICABA



Eduardo Francini <e991660@dac.unicamp.br>
para fabio.negreiros01, depir, depirpe, joyceariozo ▾

11 de fev. de 2021, 10:26 ☆ ↶ ⋮

Prezado Prof. Fábio,
Espero que esteja bem!

Escrevo-lhe para dizer que a partir de demandas sobre o ensino da língua inglesa na rede estadual paulista - que passou por mudança radical nos dois últimos anos - encaminhei um projeto de pesquisa para o Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. O projeto foi aceito sob orientação da Profa. Dra. Claudia Hilsdorf e encontra-se agora na fase de coleta de dados.

A ideia é investigar de que modo os pressupostos para Língua Inglesa explicitados pela/na Base são percebidos pelos professores em suas práticas pedagógicas e a partir de então pensar em formações.

Assim, peço que seja possível divulgar a pesquisa para os professores com atribuição de Inglês na intenção de convidá-los a responder um questionário para gerar dados de análise, de acordo com os seguintes critérios:

1. A participação é voluntária e gratuita.
2. Os participantes poderão, se assim o desejarem, manter-se anônimos.
3. Os participantes devem aceitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em anexo (assinatura pode ser digital e será ratificada no Formulário).
4. A participação na pesquisa dar-se-á pelo preenchimento de um questionário (via Formulário digital) sobre questões relacionadas ao tema.

Espero que possamos divulgar para os professores da rede, coletando material legítimo dos docentes para pensarmos no ensino de inglês.

Um abraço e obrigado pelo apoio!
Eduardo

Em anexo:
- Aprovação do projeto pelo Conselho de Ética em Pesquisa (cf. resumo e justificativa)
- Termo de Consentimento para os participantes

Link para o questionário: <https://forms.gle/Rwio3D3EeCbuYsLZ9>

Eduardo Francini
Instituto de Estudos da Linguagem
Mestrando em Linguística Aplicada - RA 9916660



DE PIRACICABA <DEPIR@educacao.sp.gov.br>
para mim ▾

31 de mar. de 2021, 10:48 ☆ ↶ ⋮

Prezado Eduardo,

Em atendimento ao solicitado, informamos que, atendidas as recomendações do Comitê de Ética da Universidade, a Diretoria de Ensino não se opõe a coleta de dados para a pesquisa que objetiva investigar de que modo os pressupostos para Língua Inglesa explicitados pela/na Base são percebidos pelos professores em suas práticas pedagógicas.

Atenciosamente,

Att.



Ciente:

