

Ensino de língua inglesa e a Base Nacional Comum Curricular à luz de uma teoria crítica

English language teaching and the Base Nacional Comum Curricular in the light of a critical theory

Enseñanza de lengua inglesa ya la Base Nacional Común Curricular a la luz de una teoría crítica

Adriano de Alcântara Oliveira Sousa

Universidade Federal do Piauí, Piauí, Brasil

adrianoalcos@hotmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-6559-8037>

Juscelino Francisco do Nascimento

Universidade Federal do Piauí, Piauí, Brasil

juscelinosampa@hotmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-7090-2876>

Recebido em 30 de abril de 2022

Aprovado em 06 de maio de 2022

Publicado em 26 de maio de 2023

RESUMO

Em um contexto instável nos âmbitos social e político, o governo do Brasil publicou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, com vistas a dar diretrizes normativas para a Educação Básica. No que tange ao ensino de Língua Inglesa, a BNCC contém trechos de reflexão crítica desenvolvidos em sua introdução, em seus cinco eixos organizadores, em suas competências específicas e nas habilidades particulares para cada ano. Estes excertos se apresentam como terreno fértil para

apreciações anteriores à consolidação de um sistema curricular que respeite as especificidades de cada escola. Dessa maneira, o componente crítico da Base é analisado no sentido de desnaturalizar discursos de supremacia e de subalternidade (MENEZES DE SOUZA, 2011), a partir de teorias dos letramentos críticos (MONTE MÓR, 2017; 2018; MENEZES DE SOUZA, GUILHERME, 2019) em busca de interpretar como se dão as percepções da BNCC no processo de tomada de consciência crítica (FREIRE, 2001) para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Nesse contexto, essa pesquisa se apresenta como qualitativa, exploratória e de cunho interpretativista, já que configura uma leitura rumo à reflexão crítica da BNCC em uma perspectiva socialmente engajada, que vislumbra a educação como agente de transformação social. Percebeu-se um avanço em direção a noções críticas de sujeito e de língua, mas o documento ainda reflete percepções de globalização e de interações sociais que necessitam de reflexão para desmistificação de noções construídas historicamente por uma minoria social que ainda detém privilégios.

Palavras-chave: Política Linguística; Letramentos Críticos; Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa.

ABSTRACT

In an instable context in social and political fields, Brazilian government published the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) in 2018, aiming at giving normative directions to basic education. Addressing English teaching, BNCC contains parts related to critical reflection in its introduction, five organizational axis, specific competences, and particular skills for each year. These excerpts produce fertile field to appreciations before the consolidation of a curricular system that respects each schools' specificities. Therefore, BNCC's critical component is analyzed aiming to denaturalize supremacy and subalternity discourses (MENEZES DE SOUZA, 2011), from critical literacies theories (MONTE MÓR, 2017; 2018; MENEZES DE SOUZA, GUILHERME, 2019), aiming at interpreting how BNCC's perceptions are presented in the process of critical awareness (FREIRE, 2001) in English teaching/learning. In this context, this research is qualitative, exploratory, and interpretativist, configuring a reading towards BNCC's critical reflection in a social engaged perspective, projecting education as an agent to social transformation. It is perceived an advance towards critical notions of the subject and language, though the document still reflects globalization and social interactions perspectives that need reflection to demystify notions historically built by a social minority who still possesses privileges.

Keywords: Linguistic Politics; Critical Literacies; Critical Awareness.

RESUMEN

En un contexto inestable en los ámbitos social y político, el gobierno de Brasil publicó la Base Nacional Común Curricular (BNCC), en 2018, con vistas a dar directrices normativas para la Educación Básica. En que tange a la enseñanza de

Lengua Inglesa, la BNCC contiene partes de reflexión crítica desarrollados en su introducción, en sus cinco ejes organizadores, en sus habilidades específicas y en las habilidades particulares para cada año. Estas excertas se presentan como terreno fértil para apreciaciones anteriores a la consolidación de un sistema curricular que respete las especificidades de cada escuela. De esa manera, el componente crítico de la Base es analizado en el sentido de desnaturalizar discursos de supremacía y de subalternidad (MENEZES DE SOUZA, 2011), a partir de teorías de las literacidades críticas (MONTE MÓR, 2017; 2018; MENEZES DE SOUZA, GUILHERME, 2019) en la búsqueda de interpretar cómo se dan las percepciones de BNCC en el proceso de la toma de conciencia crítica (FREIRE, 2001) para la enseñanza y aprendizaje de Lengua Inglesa. En ese contexto, esa investigación se presenta como cualitativa, exploratoria y de base interpretativista, ya que configura una lectura rumbo a la reflexión crítica de la BNCC en una perspectiva socialmente preocupada, que visa a la educación como agente de transformación social. Se percibe un avance en dirección a nociones críticas de sujeto y de lengua, pero el documento todavía reflexiona percepciones de globalización y de interacciones sociales que necesitan de reflexión para desmitificación de nociones construidas históricamente por una minoría social que todavía detiene privilegios.

Palabras clave: Política Lingüística; Literacidades Críticas; Enseñanza Aprendizaje de Lengua Inglesa

Introdução

À guisa de promover uma unidade centralizadora de normas suficientes para englobar as situações de aprendizagem de um país continental como o Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) tem, como primeira competência geral, a colaboração para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, realizada a partir da segunda competência geral, que inclui às ciências os componentes: reflexão e análise crítica (BRASIL, 2018).

Ademais, não é viável, para um contexto atravessado por desigualdades e exclusão social, como o brasileiro, deixar de lado o componente social crítico. Eliminar este campo fértil para a transformação social é renegar oportunidades de transgredir um sistema de opressão refletido na educação bancária (FREIRE, 1987), em detrimento da promoção de uma educação libertadora (FREIRE, 2001), e

abnegar os direitos da população desprivilegiada da sociedade, marginalizando-a também de instrumentos de alcance do conhecimento.

A partir disso, realizando uma pesquisa de busca de palavras na BNCC, há retorno de repetições de 81 vezes a palavra “reflexão”, 172 vezes “crítica”, 33 vezes “consciente” e 41 vezes “consciência”, o que evidencia uma preocupação do documento em discorrer sobre esses tópicos. Contudo, o problema norteador desta pesquisa surge do produto desta amostra e do tratamento dado à formação de cidadãos críticos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, delimitada pelo documento oficial como obrigatória somente a Língua Inglesa.

Partindo disso, é de interesse deste trabalho refletir acerca de como a BNCC interpreta e constrói sentidos no que se refere ao tratamento do componente social crítico em aulas de Inglês do ensino básico, com ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental. Para realizar esta análise, serão utilizadas, como base, as teorias dos letramentos críticos (MONTE MÓR, 2017; MENEZES DE SOUZA, GUILHERME, 2019), à luz da Teoria Crítica (FREIRE, 1987), na busca de interpretar o processo de negociação de sentidos em que se encontram as competências específicas, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

Portanto, para a realização desta pesquisa, será empregada uma metodologia qualitativa de caráter interpretativista, que pretende alinhar a relação entre o documento oficial e a realidade construída social e historicamente, vislumbrando reflexões relativas ao conteúdo crítico da BNCC e suas repercussões materiais na prática pedagógica.

Nessa configuração, o percurso traçado nas seções a seguir abordará, inicialmente, aspectos descritivos e fundamentadores da BNCC, ao tempo que tece críticas e comparações do documento atual com os PCN (BRASIL, 1997); em seguida, serão tratados aspectos centrais da Teoria Crítica (FREIRE, 2001) e dos Letramentos Críticos (MONTE MÓR, 2018) para embasar a relevância do teor crítico e socialmente engajado nas relações humanas – inclusive nas escolares. Logo após, serão realizadas análises de excertos da BNCC (BRASIL, 2018) que contemplem componentes de criticidade, e serão evocadas interpretações e

apreciações sobre como o documento se aproxima ou se distancia das realidades múltiplas do contexto brasileiro. Por fim, as considerações finais serão tecidas no sentido de buscar limitações e contribuições desta pesquisa.

BNCC: construções, inovações e continuidades

A BNCC é um documento oficialmente apresentado à comunidade através do Ministério da Educação (MEC), no ano de 2018, embasado no desenvolvimento de competências no trato do ensino básico. Este desenvolvimento se dá na compreensão de que a indicação do que os alunos devem adquirir durante cada ciclo de ensino é uma forma suficiente para dar conta da resolução de problemas complexos da vida cotidiana.

Assim sendo, o documento é definido como

[...] de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 6, grifos no original).

Contudo, essa asseguaração de direitos promovida pelo ensino prescrito na BNCC não necessariamente acontece no desenvolvimento de habilidades e competências em disciplinas básicas, como o Português e a Matemática, que são as mais cobradas nos testes padronizados. Apesar dessa coleção de saberes ser uma indicação basilar, ela não deve ser única, isto é, as competências gerais devem ser contempladas, não impedindo contribuições outras. Um exemplo disso é a supressão de outras línguas estrangeiras, além do inglês, fato que não impede a inclusão de outras línguas, como, o espanhol ou o francês.

Tendo em vista as regiões de fronteira como uma amostra, apesar de o Brasil se encontrar rodeado por países falantes de espanhol na América Latina, não há indicação nenhuma para isto no documento de referência educacional mais atualizado (BRASIL, 2018). Para além das regiões de fronteira, sabe-se que a

globalização – inclusive, principal justificativa para o privilégio da língua inglesa como língua estrangeira nas escolas – dá oportunidades de construção de sentidos e de inclusão social e cultural, vislumbrando o processo de ensino-aprendizagem como um fator de transformação social.

Em última análise, quanto à opção normativa de uma língua estrangeira em detrimento de várias outras, as noções de exclusão e privilégio materializam-se nas oportunidades diferentes de alunos em escolas públicas e em instituições privadas de ensino. Este fenômeno de acentuação de desigualdades vai de encontro com a proposta inicial da BNCC, mas é possível inferir, de sua característica centralizadora, que provavelmente não dá conta das realidades diversas do nosso país.

Por volta de duas décadas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) assumiram as diretrizes educacionais do país, e continham um caráter propositivo que reconhecia a autonomia das escolas na reformulação de seus projetos educacionais, e dada a complexidade do processo educacional, destacavam-se como auxílio na reflexão e discussão acerca de práticas pedagógicas (BRASIL, 1997). Este caráter descentralizador é marca central dos PCN e se reitera diversas vezes no decorrer do documento, não obstante o seu papel indicador de saberes, o agente transformador fundamental era o professor.

Por sua vez, a BNCC apresenta-se como diretrizes centralizadoras, no sentido de expor ao público uma noção comum que visa cobrir todo o território nacional. Apesar de explicitar que os professores devem relacionar as competências às suas práticas pedagógicas cotidianas, a Base é comum para todo o Brasil e repercute como referência para os órgãos mais variados da educação. A exemplo disso,

[...] mais recentemente, no final de 2019, o Conselho Nacional de Educação propõe novas diretrizes curriculares para as licenciaturas com base nos conteúdos e habilidades expressos na atual BNCC, compreendida como um **documento curricular nacional** que prescreve, legitima e regulariza possíveis conteúdos e habilidades de leitura em todo o território nacional. (BUNZEN, 2021, grifo dos autores).

Este fato pode ser um ponto passível de críticas a BNCC, visto que a legitimação de uma prática centralizadora e unificadora de um sujeito padronizado não é suficiente; vide a justificativa para o estudo da língua inglesa, que, segundo a Base (BRASIL, 2018, p. 241, grifos nossos) “[...] pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para **engajamento** e **participação**, contribuindo para o **agenciamento crítico** dos estudantes e para o exercício da **cidadania ativa** [...]”.

Compreendendo que o Brasil se encontra inscrito em um contexto pós-colonial complexo e diverso devido as suas diferentes matrizes culturais e linguísticas atravessadas pela luta por poder hegemônico (CALVET, 1998), infere-se que o agenciamento crítico dos estudantes e a cidadania ativa prescritas pela BNCC, bem como o seu engajamento e participação [social] também precisam ser múltiplos. Essa tomada de consciência crítica é o tema da seção a seguir, que tratará da imperativa presença dos Letramentos Críticos no processo de ensino-aprendizagem.

Letramentos críticos

Dentre as justificativas da escolha do inglês como língua estrangeira obrigatória prescrita pela BNCC, destacam-se a globalização e os novos meios de tecnologia da informação, que priorizam os aspectos da pluralidade, globalidade, localidade, regionalidade, nacionalidade e transnacionalidade como centrais de um contexto social atual. Este coletivo de pensamento dá margem a discussões que remontam ao período colonial e suas repercussões acerca da colonialidade vivida em grande parte do mundo.

Por estes e outros fatores, o contexto pós-colonial estrutura-se de maneira que o processo de globalização se faz global no formato de alteridade, isto é, em um molde eurocêntrico que se autodenomina central à medida que empurra as diferenças para as margens, determinando o que é global e deve servir como modelo padrão, e o que é regional e não tem o mesmo valor (MENEZES DE

SOUZA, GUILHERME, 2019; QUIJANO, 2000). Este processo de privilegização de um grupo como central e conseqüente afastamento da fatia populacional restante restringe ou priva direitos e estigmatiza socialmente grupos locais.

Essa discussão aponta para uma interpretação imperativamente crítica que viabilize a emancipação da parcela marginalizada e invisibilizada socialmente através de agentes e meios transformadores. Sabendo que a educação é um direito democrático garantido pelo Estado, estas vias de acesso ao centro podem e devem passar pela escola, através de uma tomada de consciência crítica suficiente para a ressignificação da realidade e transformação social.

Para além do acesso ao centro global, a educação, em seu viés crítico, tem poder transgressivo suficiente para refletir e reconfigurar a posição de globalidade no sentido de atenuar as desigualdades e injustiças sociais. Para tanto, Pennycook (2006) aborda uma Linguística Aplicada Crítica, que se caracteriza centralmente por um caráter transgressor, e faz apontamentos para uma questão sumariamente negligenciada pela Linguística Moderna, mas fundamental para a formação cidadã, a necessidade por conscientização de utilidades práticas (RAJAGOPALAN, 2006).

Nesta perspectiva de tomada de consciência crítica, Freire (1987) tece considerações inicialmente à relação opressor/oprimido para dar sustentação ao condicionamento instaurado na prática de subalternização do oprimido. Em seguida, aponta a discussão para o ambiente de sala de aula, cunhando a Educação Bancária, que se encontra irremediavelmente subordinada a resultados e notas, e, por fim, realiza o seu desfecho teórico com a Educação Libertadora, a qual é alcançada ao nível de tomada de consciência e tem por objetivo fundamental a ressignificação da relação opressor/oprimido (FREIRE, 2001).

Ao ser acrescentado ao processo pedagógico, o elemento 'luta de classes' desponta rumo a uma Teoria Crítica, que traz consigo uma base marxista, no que se refere à tomada de consciência para o exercício de uma cidadania crítica; sendo este o patamar suficiente para a reflexão acerca do acesso de direitos restritos a uma parcela mínima da população que é privilegiada, mas que consegue persuadir que os direitos seletivamente possuídos por ela são universais. Em um contexto

brasileiro recente, cuja instabilidade política é evidente e as ameaças à democracia são constantes, a busca por uma retomada do pensamento freiriano – frequentemente atacado pelo autoritarismo que pretere a sua manutenção no poder – se faz indispensável, à medida que extrapola as âncoras do sentido clássico de Letramentos como práticas de leitura e escrita.

A partir do sentido primeiro de Letramento, que se confundia com o foco nos processos concernentes à alfabetização, isto é, à aquisição e à apropriação de leitura e escrita, Street (1984) expande esta perspectiva incluindo ao escopo de letramentos a esfera das práticas sociais¹. Esta incorporação inevitavelmente invade o território das teorias críticas, de forma que Monte Mór (2011, 2013) e Menezes de Souza (2011) concordam com Freire (2001), que caracteriza o leitor crítico como aquele que conseguia ler o mundo a sua volta, por possuir uma consciência crítica.

Nesse sentido, ao tratar de Teoria Crítica e Letramentos Críticos, Monte Mór (2013) diferencia crítica como sinônimo de *criticism*, isto é, relacionado à crítica literária, e como sinônimo de *critique*, a partir de uma concepção ou pensamento crítico de compreensão do processo de construção de leitura e interpretação crítica. Esta segunda concepção concentra, ainda, uma relativa minoria quantitativa de pesquisas, mas se apresenta cada vez com mais importância para a ressignificação epistemológica dos letramentos (SOARES, 2004) e para a transformação social.

Contexto de pesquisa e discussão

A partir da revisão teórica abordada, serão analisados os trechos da BNCC relativos à Língua Inglesa, focando somente no que é prescrito para os anos finais do Ensino Fundamental, objetivando discutir o alinhamento do Documento com a teoria crítica. Para as análises, além da consonância com a teoria crítica, serão abordadas a introdução, as competências e habilidades de cada ano em destaque e, finalmente, uma tentativa de agrupamento de sequência lógica progressiva, conectando os anos finais do Ensino Fundamental integralmente.

Partindo de uma pesquisa simples, para início de análise geral, foram encontrados 215 retornos para a expressão ‘critic’ e seus correspondentes semânticos ‘crítica’, ‘criticamente’, ‘crítico’ para o documento completo da BNCC. Tal fato, apesar de limitar-se a palavras fora de contexto, é capaz de demonstrar um panorama geral de presença de um componente crítico na Base, mesmo que superficialmente. Já que a proposta deste trabalho é a realização de uma pesquisa qualitativa e interpretativista, os trechos do documento serão analisados na íntegra e em contexto, para verificar os pontos de convergência e divergência com a teoria crítica.

Em sua introdução, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 241) justifica o imperativo por aulas de inglês no sentido de esta propiciar “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”, dessa forma, “contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa [...]”. Este comentário inicial revela uma preocupação com a consciência cosmopolita e uma preocupação com a formação de um cidadão ativo, porém, ao mesmo tempo, encobre quem é este sujeito cidadão e quais ações transformam-no de passivo a ativo, e principalmente, em relação a quê.

Na sequência, serão analisados em três subtópicos: a) as três implicações que a BNCC traz como diferenciais para reflexão de noções e conceitos referentes ao ensino de Língua Inglesa; b) seus eixos organizadores juntamente das competências específicas para o Ensino Fundamental e; c) as habilidades específicas dentro do currículo de cada ano somada à tentativa de interrelacioná-las de forma sequenciada.

Implicações e revisões conceituais

Vislumbrando que o texto base elenca três implicações a partir desta justificativa, duas delas ocupam-se da tomada de consciência, mesmo sem citar

Freire (2001), ao tempo que as três apresentam-se como revisões de conceitos teóricos consolidados na Linguística Aplicada. A primeira implicação combate o teor enviesado eurocêntrico do ensino de língua do colonizador, e, ao mesmo tempo, prioriza

O foco **da função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de **língua franca**. [...] a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. (BRASIL, 2018, p. 241, grifo dos autores).

Esta perspectiva corrobora o teor crítico destacado por Monte Mór (2017), que alinha a sociedade da escrita aos padrões da sociedade ocidental eurocêntrica proveniente do iluminismo e dos alicerces da modernidade. No entanto, encobre a relação entre as línguas e deixa transparecer um sentimento de paz aparente criticado por Calvet (1998), quando relaciona o poder impositivo de línguas de colonizadores em detrimento de línguas de colonizados, por vezes diminuídas a uma massa disforme de dialetos que compõe um todo padronizado.

Dessa forma, a primeira implicação só se faz suficiente para dar o aval para o uso da Língua Inglesa em qualquer território, mesmo que este não a tenha como língua oficial. Conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 242) “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”.

Por sua vez, a segunda implicação refere-se a uma ampliação das noções de letramentos, mas com foco nas práticas no mundo digital. Para Monte Mór (2017), em oposição a uma sociedade da escrita, a sociedade digital não tem como objetivo, necessariamente, submeter-se ao domínio de classes dominantes, e possibilita apresentar as diversidades de saberes e culturas através de seus muitos meios que, em consonância, a BNCC aponta para

Práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. (BRASIL, 2018, p. 242).

Esta noção intercultural terá sua importância enfatizada nos eixos organizadores da BNCC, integrando um dos cinco, que serão analisados após a terceira implicação, que diz respeito a abordagens de ensino. Esta implicação tem viés Sociolinguístico de desmistificação de língua padrão e de falante ideal, o que “exige do professor uma **atitude** de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua” e o saber “fazer uso [da língua] observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística” (BRASIL, 2018, p. 242, grifo dos autores).

Contudo, a despeito da proposta, a exigência de professores com conhecimento da diversidade da língua mostra-se desvinculada da realidade em que vivemos, na qual ainda numerosos são os casos de professores de Inglês que não falam, com fluência, a língua que ensinam. Além disso, a condição de inteligibilidade prescrita na BNCC não é clara no sentido de sujeitos falantes e ouvintes, ao considerar a imensidão territorial do Brasil e a falta de uma definição de critérios para distinção daquilo que é ou não compreensível. A seguir, à luz da teoria crítica, serão analisados os cinco eixos organizadores do ensino de Língua Inglesa e as competências específicas para os anos finais do Ensino Fundamental na BNCC.

Eixos organizadores da língua inglesa e competências específicas

Anteriormente às análises, é relatado na BNCC que as três implicações já citadas são o alicerce para os eixos orientadores que organizam o ensino de Língua Inglesa, que são cinco: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Dentre eles, a oralidade engloba as habilidades de fala e escuta que devem ser “[...] articuladas pela negociação na construção de

significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face.” (BRASIL, 2018, p. 242).

Esta negociação de sentidos pode ter implicações quanto à formação de sujeitos com uma cidadania cosmopolita (GUILHERME, 2007; MENEZES DE SOUZA; ANDREOTTI, 2011), mas o foco nos sujeitos ofusca a viabilidade do processo na educação pública, cujo enfoque até então se centrava, a partir dos PCN, em outro eixo da BNCC, a leitura. Quanto a essa, o documento toca em pontos como construção de significados; compreensão e interpretação de gêneros escritos em Língua Inglesa; uso de estratégias de leitura; reflexão crítica e problematização de temas; e gêneros verbais, escritos, híbridos e multimodais variados.

Quanto aos aspectos metodológicos, a BNCC aponta brevemente para uma natureza interdisciplinar, com foco nos objetivos de leitura e nas situações classificadas em antes, durante e depois da leitura, conforme Solé (1998). A partir disso, a BNCC aponta para “o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua.” (BRASIL, 2018, p. 244), com foco no sujeito aprendiz, mas desconectado do mundo e da realidade social em que está inserido.

Essa desconexão também se apresenta no eixo de escrita, que enfoca sua natureza colaborativa e processual, mas interpretando o ato de escrever a partir de uma perspectiva limitante. Consoante a Base, “o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo.” (BRASIL, 2018, p. 244). A centralidade no aprendiz não é equivocada, entretanto a exclusão do contexto social e seus problemas de diversas ordens também se estendem para os outros eixos da BNCC, exceto o eixo de conhecimentos linguísticos, apesar de focar na própria língua e nos seus mecanismos de funcionamento.

Não obstante o foco supracitado, o eixo conhecimentos linguísticos é prescrito como contextualizado e articulado aos outros eixos, provavelmente em combate às práticas pedagógicas tradicionais de gramática e tradução (OLIVEIRA, 2014) e ao

preciosismo da língua em busca de um padrão e uma forma correta em detrimento de suas variações. No tocante à reflexão crítica, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 245) estimula questionamentos, como “Essa forma de usar o inglês estaria ‘adequada’ na perspectiva de quem? Quem define o que é o ‘correto’ na língua? Quem estaria incluído nesses usos da linguagem? Quem estaria silenciado?”, os quais corroboram a consciência crítica de qual lugar estamos falando e como isso pode ser desconstruído.

O último eixo listado na BNCC refere-se à dimensão intercultural, que prevê que “[...] aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica.” (BRASIL, 2018, p. 245). Este trecho tem forte teor engajado socialmente, mas pouca reflexão acerca de como o professor deve abordar esses efeitos de relações e como inscrever isto em uma perspectiva histórica, suprimindo uma possível abordagem decolonial e de críticas à subalternidade, fato que se concretiza nas competências específicas e nas habilidades relativas a cada ano do Ensino Fundamental.

Quanto às seis competências específicas a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental, as palavras-chave que as sintetizam são: 1) lugar dos sujeitos em um mundo globalizado; 2) comunicação em Língua Inglesa; 3) relações entre línguas estrangeira, materna e outras; 4) valorização de usos por grupos sociais distintos; 5) uso de novas tecnologias e letramentos; e 6) conhecimento acerca de diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais (BRASIL, 2018). Dentre elas, é possível perceber teor crítico nas competências 1, 4 e 6, o que representa metade da quantidade total.

Contudo, seguindo uma abordagem qualitativa, é suprimida da primeira delas o papel que os aprendizes desempenham no mundo globalizado. Ao mesmo tempo, ficam lacunas quanto a como seriam desenvolvidas as competências 4 e 6, por exemplo, qual suporte é dado aos professores para terem informações acerca de

usos da Língua Inglesa em grupos sociais diversos e qual acesso é oferecido ao conhecimento de patrimônios culturais, materiais e imateriais.

Para o preenchimento destas lacunas, um trabalho de natureza interdisciplinar ou transdisciplinar, ou mesmo intervenções por meio de atividades que proporcionem momentos de reflexão crítica sejam respostas possíveis, através do propiciamento de campo fértil para transgressões, como sugerem estudos da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2006). Por fim, o último subtópico desta seção tratará das referências dadas pela BNCC para a formulação de currículos.

Currículos e habilidades para a língua inglesa

Quanto ao currículo prescrito como base para posterior reflexão acerca de como produzir aqueles que integrarão as escolas, a BNCC organiza-se nos anos finais de forma a evidenciar os eixos organizadores já analisados e as habilidades esperadas para cada estágio do Ensino Fundamental. Dentre estas, o foco será dado às habilidades específicas referentes a um engajamento que agencie a transformação social através da reflexão crítica.

Para o sexto ano, as habilidades EF06LI24, EF06LI25 e EF06LI26 (BRASIL, 2018, p. 250-251) correspondem ao alcance da Língua Inglesa no mundo, à identificação desta na sociedade brasileira e seu significado e avaliar e problematizar estes produtos absorvidos pelo Brasil. Neste sentido, apresentam-se lacunas a respeito de como visualizar o alcance do inglês por conta da globalização deixando de lado os motivos desta difusão em massa através da colonização; dessa forma, não fica necessariamente claro aos aprendizes que a língua foi um dispositivo de dominação (CALVET, 1998) e cabe espaço para a compreensão de que há uma relativa paz entre os povos que decidiram, deliberadamente, tornarem-se usuários da Língua Inglesa.

Corroborando a habilidade EF06LI24, as habilidades EF06LI25 e EF06LI26 relacionam este alcance da globalização ao contexto brasileiro, de modo que haja a identificação e também a problematização do tema. A tomada de consciência crítica

do lugar em que o Brasil se encontra neste jogo de poderes e de dominação se faz necessária e as considerações quanto ao eixo organizador “dimensão intercultural” se evidencia no imperativo para o reconhecimento dos indivíduos como sujeitos produtos da pós-modernidade.

Para o sétimo ano, as habilidades EF07LI10, EF07LI21, EF07LI22 e EF07LI23 serão escopo de análise, à medida que sintetizam, respectivamente, escolher textos confiáveis na Internet; analisar o alcance da Língua Inglesa no mundo globalizado; explorar modos de falar diferentes, afastando preconceitos; e reconhecer variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo (BRASIL, 2018, p. 253-255). Dentre estas, percebe-se que a EF07LI21 tem conteúdo idêntico à habilidade base EF06LI24, prescrita no ano anterior, provavelmente como forma de revisar e reafirmar a proposta da habilidade.

Ademais, a habilidade EF07LI10 refere-se ao eixo temático leitura e evidencia o trato crítico para com textos em ambiente virtual, habilidade necessária para o momento histórico de circulação em massa de *fake news* no contexto brasileiro, sendo usado para diversos propósitos, dentre eles para alienação e para manobras políticas.

Quanto às habilidades EF07LI22 e EF07LI23, é possível perceber uma aproximação da EF06LI18 que prevê o reconhecimento de pronúncias próximas ou diferentes da língua materna ou de outras línguas (BRASIL, 2018, p. 250-251), contudo, para o sétimo ano, o componente crítico a ser desenvolvido é a reflexão sobre as diferenças e dos preconceitos a partir de formas ou variações da língua, o que está em consonância com Flores e Rosa (2017), os quais as compreendem como formas outras de enxergar o mundo e de se expressar nele, afastando-se da supremacia branca eurocêntrica.

Por sua vez, no oitavo ano, as habilidades específicas relacionadas à teoria crítica são EF08LI08, EF08LI18, EF08LI19 e EF08LI20 (BRASIL, 2018, p. 256-259). Dentre elas, a EF08LI08 encontra-se no eixo organizador referente à leitura e enfoca, no momento de reflexão pós-leitura, de maneira a analisar criticamente conteúdos de textos em perspectiva com outros, isto é, realizando um trabalho

intertextual, mas, desta vez, diferente da EF07LI10 do sétimo ano, na qual o foco não é somente o ambiente virtual, pois fica implícito que esta reflexão crítica deve atingir textos em geral.

Já no eixo dimensão intercultural, as habilidades EF08LI18, EF08LI19 e EF08LI20 referem-se, respectivamente, à construção de repertório cultural vinculado à Língua Inglesa, valorizando a diversidade; interpretação de expressões, gestos e comportamentos em função de aspectos culturais; e examinar fatores que impedem a comunicação entre usuários de Língua Inglesa. Estas habilidades contêm, no seu cerne, o processo de *meaning making* (negociação de sentidos), cujo componente central para a intercompreensão dos falantes é como estes lidam com as suas diferenças culturais.

Por fim, no nono ano, seis são as habilidades que contemplam um teor crítico, EF09LI03, EF09LI08, EF09LI12, EF09LI17, EF09LI18 e EF09LI19 (BRASIL, 2018, p. 260-263). Dentre elas, a primeira pertence ao eixo oralidade e prescreve a análise de posicionamentos de interesse social e coletivo, apagando, contudo, temas como desigualdades sociais ou luta de classes, por exemplo. No tocante ao eixo leitura, a EF09LI08 aponta para verificação de informações veiculadas em ambientes digitais, o que reitera as habilidades EF07LI10 e EF08LI08 nos anos anteriores.

Por sua vez, citando pela primeira vez o eixo escrita, a EF09LI12 refere-se à produção de textos que contemplem múltiplas semioses e o interesse coletivo, local e global, posicionando-se criticamente, que se apoia nos letramentos críticos e para a formação cidadã e a necessidade por conscientização de utilidades práticas (RAJAGOPALAN, 2006) em diversos contextos e esferas da sociedade.

Contudo, as três últimas habilidades EF09LI17, EF09LI18 e EF09LI19, no eixo dimensão intercultural, contêm uma incongruência crítica, já que a primeira delas aponta para um debate acerca da expansão da Língua Inglesa como fruto do processo de colonização e a segunda revela a importância dessa língua para o desenvolvimento da ciência, economia e política no cenário mundial. As duas habilidades EF09LI17 e EF09LI18 são divergentes à medida que a primeira defende

a crítica acerca do modelo imposto pela colonização e a segunda valoriza o padrão pós-moderno de reforço a dominação eurocêntrica.

Este afastamento da realidade tem consequências para a formação do sujeito prescrito na EF09LI19, que propõe “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). Portanto, cabem reflexões sobre valor pessoal e de identidade em um mundo globalizado, pois se criam lacunas de questionamento quanto às relações de poderem que há grupos sociais valorizados pela língua que falam e um grupo subalterno, ansiando por imitar esta língua e este modo de vida, prestando-se, assim, a alargar a divisão social ao invés de combatê-la.

Em resumo, após uma reflexão crítica de cunho interpretativista pautada em uma perspectiva socialmente engajada, esta pesquisa retoma a importância do pensamento crítico como agente transformador em combate à reprodução de padrões historicamente impostos como superiores e a serem seguidos sem cogitações. Dessa forma, acredita-se que a BNCC, como documento formal para direcionar os parâmetros dos currículos Brasil afora, não deve reproduzir perspectivas de dominação eurocêntrica, ainda que prescreva o ensino de Língua Inglesa, visto que a aprendizagem dessa deve ser uma ferramenta de reflexão, tomada de consciência crítica e, conseqüentemente, transformação social.

Considerações Finais

Neste artigo, buscou-se gerar inquietações e reflexões quanto a uma interpretação da BNCC pautada na Teoria Crítica. Estas suscitações almejam por tomadas de consciência crítica das comunidades escolar e acadêmica, em direção a decisões e atitudes para atribuição de sentidos na construção de currículos que possam proporcionar a aprendizes e professores de línguas oportunidades de transformação social.

Nesta perspectiva, aspira-se a uma desnaturalização da paz aparente entre povos e línguas, como retrato da dominação dos Estados-Nação colonizadores que ainda repercute em sua supremacia em relação a outros povos. Dessa maneira, transgredir as imposições advindas deste padrão de vida e de mentalidade apresenta-se como um avanço para uma sociedade mais igualitária, através da educação e seu acesso democrático, para o combate a comportamentos subalternizados e tomadas de consciência crítica.

Para tanto, a partir de uma interpretação da fatia específica referente à Língua Inglesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, da BNCC como um documento oficial normatizador da educação básica no Brasil, pôde-se constatar que o processo de ensino-aprendizagem de línguas mostra avanços para a transformação social, mas ainda se encontra, por vezes, desconexa das complexas realidades encontradas em nosso país. Ademais, percepções da realidade que desmistifiquem as noções de subalternidade e de naturalização de supremacias, para as relações interculturais, além daquelas que oportunizem expressões críticas para processos de leitura e escrita, não podem ser retiradas do foco da BNCC.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC/SEF, 2018. Acesso em: 10 dez 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Acesso em: 11 dez 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>.

BUNZEN, Clécio. Ensino de leitura para as crianças dos 1º e 2º anos: o que propõe a BNCC? In: RODRIGUES, Siane Gois Cavalcante; LEAL, Telma Ferraz. (Org.). **A BNCC em Foco**: Discussões sobre Ensino de Língua Portuguesa. São Paulo: Pontes, 2021.

CALVET, Louis-Jean. **Language Wars and Linguistic Politics**, Oxford: Oxford University Press, 1998.

FLORES, Nelson; ROSA, Jonathan. **Unsettling race and language**: Toward a raciolinguistics perspective, *Language in Society* 46/5 p. 621–647 Cambridge University Press, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 28 ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

GUILHERME, Manuela. English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. In: **Language and Intercultural Communication**, vol. 7, p. 72-90, 2007.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario; ANDREOTTI, Vanessa. **Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education**, Routledge, 2011

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis. **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí, SP: Paco, 2011.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario, GUILHERME, Manuela. **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness**, Routledge, 2019.

MONTE MÓR, Walkyria. Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis. (Org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí, SP: Paco, 2011

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013.

MONTE MÓR, Walkyria. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In. TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MÓR, Walkyria. **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. Campinas: Pontes, 2017.

MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: Diálogo sobre Práticas. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria. **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas: Pontes, 2018.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística Aplicada Transgressiva In: MOITA LOPES, Luís Paulo. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RAJAGOPALAN, *Kanavillil*. Repensar o papel da Linguística Aplicada In: MOITA LOPES, Luís Paulo. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

QUIJANO, Anibal. **Coloniality of Power**, Nepantla: views from South. 2000

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ “Social practices and conceptions of reading and writing” (STREET, 1984, p. 1, no original)