



Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do Letramento Crítico

The Common National Curricular Base and English language teaching: reflecting on citizenship, diversity and criticism in the light of Critical Literacy

*Fernanda Costa Ribas**

RESUMO: Amparada nos pressupostos do letramento crítico (MONTE MÓR, 2013, 2014, 2015; MONTE MÓR; MORGAN, 2014; ROCHA, 2014; ROCHA; MACIEL, 2015), analiso, neste artigo, os pressupostos pedagógicos que embasam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que diz respeito ao ensino de língua inglesa. Utilizo como recurso metodológico o software de análise lexical AntConc, o qual foi empregado em minha análise para buscar conceitos de indivíduo e sociedade atrelados aos processos de ensinar e aprender a língua inglesa no referido documento. Resultados dessa análise apontam para descompassos e limitações nas concepções que permeiam a BNCC, principalmente quanto ao que se entende por cidadania, criticidade e diversidade, que trazem implicações e desdobramentos para a formação dos aprendizes em língua inglesa. Defendo como o letramento crítico pode ser empregado de forma a ressignificar as concepções depreendidas na BNCC.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Cidadania. Criticidade. Letramento crítico. Ensino de língua inglesa.

ABSTRACT: Based on the assumptions of critical literacy (MONTE MÓR, 2013, 2014, 2015; MONTE MÓR; MORGAN, 2014; ROCHA, 2014; ROCHA; MACIEL, 2015), in this paper I analyze the pedagogical presuppositions that underpin the Common National Curricular Base (BNCC) concerning the teaching of English. As a methodological resource, I use the software of lexical analysis AntConc, which was used in my analysis to seek concepts of individual and society that are linked to the processes of teaching and learning the English language in the document. Results of this analysis point to imbalances and limitations in the concepts that permeates the BNCC, especially regarding what is meant by citizenship, criticism and diversity, which have implications and consequences for the education of students in English. I advocate how critical literacy can be used in a way that re-signifies conceptions perceived in BNCC.

KEYWORDS: BNCC. Citizenship. Criticism. Critical literacy. English language teaching.

* Doutora em Estudos Linguísticos. Professora associada do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). ribasileel@gmail.com

1. Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todo aluno deve desenvolver na Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7)¹. Desde o ano de 2015, o documento está sendo definido pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de delimitar os conteúdos que os alunos irão aprender nas escolas em cada etapa do ensino fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. Até se chegar à versão final da BNCC publicada em 2017, o documento passou por revisões e teve duas versões anteriores publicadas e disponibilizadas para consulta, debate e negociação. A versão preliminar foi disponibilizada entre outubro de 2015 e março de 2016, e “recebeu mais de 12 milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação de todo o País –, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica” (BRASIL, 2017, p. 5). A segunda versão foi publicada em maio de 2016 após, passar por revisões e “debate institucional em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação” (p. 5). A última etapa de revisões ocorreu entre junho e agosto de 2016, e foi feita por professores, gestores e especialistas em educação em seminários estaduais. Após essa etapa, especialistas do Brasil e do exterior fizeram pareceres sobre o documento, que culminaram em sua publicação final em 2017.

A BNCC, já em sua versão preliminar, gerou uma série de discursos favoráveis e desfavoráveis dentre os especialistas em Educação e em Linguística Aplicada (LA). Um estudo² organizado entre os anos de 2013 e 2014 pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e a Fundação Lemann

¹ A análise da BNCC que será apresentada neste artigo toma como referência a terceira versão do documento publicada no primeiro semestre de 2017. Essa versão difere em alguns pontos do documento aprovado em dezembro de 2017.

² O relatório com resultados do estudo está disponível em: http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Consensos_e_Dissensos_Relatorio_Pesquisa_Cenpec_Final.pdf.

apresenta posicionamentos de 102 profissionais (professores, gestores e representantes de ONGs) e especialistas na área de educação que foram entrevistados sobre a BNCC.

Alguns pontos de vista contrários à base referem-se ao não respeito à diversidade e aos conhecimentos locais dos aprendizes, e também ao fim da autonomia docente. A padronização de conteúdos a serem trabalhados pelos professores acabaria indicando aos alunos que há formas corretas e legítimas de pensar e de se expressar que compõem uma cultura elitista dominante, o que causaria efeito de exclusão e marginalização de alguns grupos. As diferenças existentes no país seriam, então, reforçadas e poderiam “favorecer a condução de políticas curriculares demasiadamente atreladas às avaliações externas com base em testes padronizados” (CENPEP, 2015, p. 21). Uma pedagogia emancipadora, por outro lado, considera que a escola deve produzir seu próprio currículo de forma que organize os conhecimentos e aprendizagens considerando o entorno social.

Dentre os argumentos favoráveis à BNCC³ está, está a ideia de que um currículo padrão poderia resolver problemas de equidade no país. Parte-se do pressuposto de que desigualdades sociais estão associadas às desigualdades escolares. Assim, pessoas de classes menos favorecidas apresentam baixo desempenho escolar. Um currículo nacional estruturado em torno de temas universais garantiria, portanto, que os alunos aprenderiam os mesmos conteúdos, ou seja, que estes teriam garantidos os mesmos direitos à aprendizagem. Um currículo mínimo poderia também resolver problemas quanto à inadequada formação de professores. Ao serem orientados por uma base comum, os futuros professores poderiam ser mais bem preparados para a prática de ensino e para os conteúdos escolares que estariam previamente definidos.

³ Entre esses dois pólos de opiniões, foram também apontados no relatório argumentos como: “sou favorável à BNCC desde que as diversidades culturais sejam respeitadas”; “sou favorável desde que seja um núcleo mínimo”; ou “sou contra, mas se a BNCC for implementada, deveria ser composta por um núcleo mínimo de conteúdos, aos quais deveriam ser acrescentados outros que respeitassem a diversidade existente no país”.

Na área de línguas, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) criou um grupo em uma rede social para ampla discussão da versão preliminar da BNCC entre os associados, para posterior encaminhamento de contribuições ao MEC. O documento apresentava argumentos contra a implementação de uma base nacional, tendo em vista a heterogeneidade dos contextos de ensino e aprendizagem no Brasil e a autonomia das escolas e dos professores na elaboração de currículos que devem ser responsivos às realidades locais. Também foram apresentados argumentos a favor da adoção de uma proposta de currículo que pudesse ser norteadora das práticas escolares (e não impositiva). No entanto, mesmo os associados favoráveis à adoção de uma base comum não deixaram de apontar algumas falhas no documento. Dentre elas, ressalto a menção feita à noção de letramento, a qual privilegia o letramento mediado escrita, apoiando-se em uma divisão entre linguagem oral e escrita.

Como professora de língua inglesa e formadora de professores de uma universidade federal brasileira, diante desses argumentos favoráveis e contrários à BNCC que começaram a circular no país, senti-me impelida a conhecer e analisar o documento proposto pelo governo, que irá reger o ensino de língua inglesa no país. Como defende Rajagopalan (2014), os professores precisam conhecer a política linguística de seu país para que possam formular sua própria opinião sobre ela e sobre como esta influenciará o planejamento e realização de suas aulas.

A análise da BNCC que exponho neste artigo fundamentar-se-á nos estudos sobre letramento crítico (MONTE MÓR, 2013, 2014, 2015; MONTE MÓR; MORGAN, 2014; ROCHA, 2014; ROCHA; MACIEL, 2015). Também me apoio em trabalhos de pesquisadores da área de Educação (WESTHEIMER; KAHNE, 2004; HACKMAN, 2005; BIESTA, 2009; HYTTEN; BETTEZ, 2011) e da Linguística Aplicada (KUMARAVADIVELU, 2006, 2008, 2012; CANAGARAJAH, 2013; RAJAGOPALAN, 2014), que trazem valiosas contribuições para se pensar o ensino de forma geral e o de uma língua. A análise foi conduzida com o auxílio do software livre de análise lexical

AntConc e revelou descompasso e limitações acerca de concepções que embasam o texto da BNCC. Início o artigo discutindo alguns conceitos do letramento crítico, como agência (ou cidadania engajada) e criticidade, os quais serão posteriormente retomados na análise. Em seguida, descrevo a metodologia empregada na análise do texto da BNCC. De forma a contextualizar as considerações que farei na análise, descrevo as diretrizes para o componente curricular de língua inglesa, depreendidas do documento da BNCC. Com base na minha análise, teço considerações acerca das implicações e dos desdobramentos da proposta do MEC na formação dos alunos em língua inglesa. Concluo o texto discutindo como uma abordagem com base na perspectiva do letramento crítico pode contribuir para olhares outros acerca das concepções difundidas na BNCC, com enfoque para as noções de competência, cidadania e criticidade.

2. Pressupostos teóricos

A discussão que será conduzida neste artigo basear-se-á em pressupostos do letramento crítico (COMBER, 2001; GREGORY; CAHILL, 2009; SANTOS; IFA, 2003; MONTE MÓR, 2013, 2014, 2015; MONTE MÓR; MORGAN, 2014; ROCHA, 2014; ROCHA; MACIEL, 2015), mais especificamente nos conceitos de cidadania e criticidade, uma vez que eles permeiam o texto da BNCC e caracterizam as bases pedagógicas para o ensino de língua inglesa no ensino fundamental.

Mais do que uma técnica, o letramento crítico se coloca como uma orientação, uma filosofia, baseada na premissa de que “a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes” (MONTE MÓR, 2015, p. 42) e através dela é possível desenvolver um posicionamento crítico perante o mundo (SANTOS; IFA, 2013). Trabalhar numa perspectiva de letramento crítico na sala de aula significa, portanto, segundo Gregory e Cahill (2009, p. 9), encorajar os alunos a analisar profundamente os textos, ou seja, todas as formas de comunicação, falada, escrita, eletrônica, como fotografias, músicas, conversas etc., “examinando o sentido dentro

do texto e entre textos, considerando o propósito do texto, questionando e desafiando as formas como os textos foram construídos”. Dessa forma, segundo os autores, os alunos “aprendem a se posicionar enquanto leitores, escritores, aprendizes quando começam a navegar seu papel dentro da sociedade mais ampla” (p. 8).

Posicionamento perante o mundo tem a ver com cidadania ativa ou agência que, segundo Monte Mór (2013), é uma das habilidades que corresponde às necessidades de vivência em sociedade e, portanto, deve ser promovida no currículo das escolas. No entanto, como aponta a autora, “as estruturas institucionais, arquiteturas e convenções deixam pouco espaço para a agência dos estudantes” (MONTE MÓR, 2013, p. 139). Apesar de todos os seres humanos terem organicamente a capacidade de serem agentes, ou seja, de tomarem iniciativas, para a autora,

Ainda é preciso muito para desenvolver nossas habilidades críticas e agência por meio da educação. Ou seja, os humanos apresentam as habilidades ou capacidades de criticar e de fazer uso de sua agência latente, mas por alguma razão isso nem sempre ocorre, transparece ou tem sido ativado ou se tornado suficientemente visível, tanto socialmente quanto culturalmente (MONTE MÓR, 2013, p. 127).

Agência, na perspectiva do letramento crítico⁴, é um termo que interage com outros, como crítica, decisões, iniciativa, cidadania ativa e produção de sentidos, que são atitudes requeridas hoje, como aponta Monte Mór (2013), para que o aprendiz atue em uma sociedade global e digital e também em sua comunidade, em seu entorno. O elo entre cidadania ativa e letramento crítico é defendido por Lankshear e Knobel (2011) pois, para os autores, ambos pressupõem textos e construções de sentido sobre eles. O letramento crítico envolve o uso de linguagem para atuar no mundo a partir da constante análise e uso de práticas textuais (COMBER, 2001). Trata-se de uma

⁴ A agência é estudada de acordo com outras perspectivas também, como a Teoria da atividade sócio-histórico-cultural, como evidencia o estudo de Moreira (2015).

perspectiva mais ampla que encoraja e, portanto, abarca a capacidade de o indivíduo ser agente. A agência envolve o

Comprometimento ativo para entender e avaliar práticas e instituições sociais (por exemplo, Discursos), nas esferas pública e privada, em relação aos requisitos para a promoção do bem comum nos Novos Tempos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 86).

O bem comum, para os autores, é aquilo que é bom para uma diversidade de cidadãos. Portanto, “a busca pelo bem comum é a busca do bem em comum” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 86). Ser agente ou ser um cidadão ativo é ser capaz de agir no mundo de forma crítica e responsável em relação aos discursos que circulam na sociedade e àqueles que se produz, questionando verdades e provocando mudanças, ou seja, apresentando outras leituras de mundo, outros modos de interpretar a realidade.

Por essas definições, nota-se, assim, que a cidadania ativa tem a ver com ação, comprometimento, responsabilidade, engajamento, criatividade na produção de sentidos e crítica nas escolas e na sociedade (MONTE MÓR, 2013; MONTE MÓR; MORGAN, 2014). A habilidade crítica, para Monte Mór (2015, p. 45), se refere ao desenvolvimento de “percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimento (diferentes das tradicionais e legitimadas)”.

Para desenvolver essa habilidade de pensar e agir criticamente, Hackman (2005, p. 106) sugere que se considerem informações provenientes de fontes variadas, e não apenas de fontes dominantes, isto é, de grupos hegemônicos, tomando-as como igualmente válidas. Deve-se abrir a mente dos aprendizes para uma ampla gama de experiências para que se afastem de uma visão analítica restrita, centralizada. Trata-se de levá-los a sair da zona de conforto e ver o mundo com outros olhos, numa prática de reconstrução de significados e pontos de vista (MONTE MÓR, 2013), ou seja, de

produção de sentidos. É importante analisar as relações de poder e opressão e seus efeitos na sociedade, tendo em mente que o fato de um indivíduo nascer um cidadão não garante oportunidades igualitárias no Brasil (MONTE MÓR; MORGAN, 2014).

Analisar essas relações de poder desiguais requer, segundo Monte Mór e Morgan (2014), identificar e apoiar condições para que todas as vozes possam ser ouvidas e consideradas igualmente em qualquer processo deliberativo. A ideia é se debater alternativas ao pensamento dominante, à noção de verdade única, sem tratar essas outras visões de mundo como exóticas. Portanto, não se trata apenas de reconhecer e aceitar as diferenças, mas de dar voz ao “diferente”, aos conhecimentos, habilidades, capacidades e culturas de grupos minoritários que historicamente têm sido negados e marginalizados nas políticas educacionais.

É preciso ir além de visões restritas e conservadoras de educação para a cidadania, que apenas se preocupam em conscientizar os alunos acerca de seus direitos e deveres, e assumir um posicionamento orientado para a justiça, que Westheimer e Khane (2004) denominam de *justice oriented*. Esse posicionamento, que se alinha à perspectiva do letramento crítico, parte da premissa de que, para construir uma sociedade melhor, é preciso questionar, debater e transformar o que causa as injustiças. Além de considerar a participação e a responsabilidade dos cidadãos em atuar em seu entorno social (ou seja, tem-se uma preocupação com o coletivo, com a vida em comunidade), chama a atenção para uma visão crítica em relação às causas das desigualdade e problemas sociais. Não se restringe, portanto, a educar os aprendizes para desenvolverem apenas trabalhos voluntários e de caridade.

Cidadãos orientados por uma noção de justiça analisam as forças sociais, econômicas e políticas causadoras das diferenças sociais e tentam, por meio da ação, “desbancar sistemas de privilégio” (HYTTEN; BETTEZ, 2011, p. 20). Ou seja, como pontua também Hackman (2005, p. 104), não se trata de “meramente examinar a diferença ou a diversidade mas de prestar atenção cuidadosa aos sistemas de poder e privilégio que desencadeiam inequidades sociais” de forma a encorajar “os alunos a

analisar criticamente a opressão que ocorre em nível institucional, cultural e individual na busca de oportunidades para a ação social a serviço da mudança social”.

Quando falamos em mudança social, não estamos nos referindo a uma pretensão ou ingenuidade de se mudar o mundo. Não é isso que uma perspectiva crítica de ensino, orientada para a cidadania ativa, justiça ou agência intenciona. Mudar significa modificar sentidos únicos, verdades absolutas, uma vez que, como explica Monte Mór (2015, p. 43), “os sentidos são construídos socialmente” no processo de interação dialógica, considerando-se os contextos sociais, culturais e históricos que influenciarão a produção de enunciados. Sendo assim, os sentidos não estão presos em um texto ou na mente dos intérpretes, considerando que estes enunciam a partir de um contexto e que são atravessados por diversos discursos (por exemplo, de classe, de gênero, de raça, de religião, de profissão). Ao se modificar sentidos únicos, conseqüentemente o mundo pode se tornar diferente. Esse é um possível desdobramento de se trabalhar, segundo a filosofia do letramento crítico na educação. No entanto, a mudança advogada pelos defensores do letramento crítico não é tomada como uma meta; aparece como consequência ao se adotar certas posturas.

Logo, ser cidadão, agente e crítico, é ser capaz de tomar iniciativas, de se posicionar perante o mundo, de se engajar na vida social, de questionar valores dados como corretos, de discordar e de resistir a discursos fixos e às forças hegemônicas e de produzir outras formas de ler o mundo. Significa também saber respeitar as diferentes perspectivas e argumentos, sem necessidade, no entanto, de se atingir consenso. Embates podem surgir quando diferentes visões de mundo são postas à mesa.

Criticidade não tem a ver com grau de escolaridade. Acreditar que, quanto mais alto o grau de educação de uma pessoa, mais crítica ela será é uma visão errônea (MONTE MÓR, 2015). Rocha (2014) resume bem o sentido de crítico para a perspectiva do letramento:

uma forma de pensar o mundo e a realidade que leve em conta o caráter relativo e situado da verdade e que assim demande um

exercício de mobilidade, ou seja, de contraposição de perspectivas, olhares, posicionamentos, valores etc. em um contínuo e dinâmico processo que vise à desestabilização e à desnaturalização de discursos e formas de pensar, agir, dizer e viver opressoras, colonizadoras, permitindo rupturas (ROCHA, 2014, p. 9/10).

A possibilidade de pensar a realidade, de construção, desconstrução e reconstrução de sentidos, bem como de desestabilização de verdades, ocorre quando deixamos de considerar a existência de textos dados e neutros. Afirmamos, então, a diversidade e a pluralidade de formas de pensar, de se expressar e de agir como norteadoras de nossa abordagem de ensinar uma língua. Segundo Monte Mór (2014, p. 241), “a pluralidade, a diversidade, a convivência com a diferença” são características do mercado de trabalho atual para o qual temos que preparar os alunos. Devem ser, dessa forma, consideradas ao pensar o ensino da língua inglesa em contraposição a um modelo que, geralmente, vemos nas escolas e que concebe o ensino de uma língua como transmissão de regras e padrões, ensinados de forma linear. Como advogam Rocha e Maciel (2015):

A tradição bastante marcada pela gradação, simplificação, linearidade e objetividade carece ser problematizada em face das complexas relações vivenciadas de forma mais acentuada na contemporaneidade, em que imperam incertezas e incompletude (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 22).

Uma abordagem de ensinar que considera a criticidade, envolve desconstruir e reconstruir esse conhecimento de língua tradicional predominante nas escolas, atentando-se para as características e necessidades locais nos tempos atuais (portanto, sócio-historicamente situadas), em que o conhecimento é muito mais coletivo e em rede do que sequencial, o que requer constantes interações entre os aprendizes, uso competente e criativo da linguagem e negociações de saberes.

3. Metodologia

O *AntConc* é um programa gratuito de análise de *corpus*. O referido *software* foi empregado em minha análise para perceber a frequência de alguns termos presentes no documento da BNCC. Como meu interesse é a área de língua inglesa, selecionei os seguintes capítulos e seções da BNCC para analisar: a) Introdução, b) A etapa do ensino fundamental (capítulo 4), c) A área de linguagens (seção 4.1) e d) Língua inglesa (seção 4.1.4). No Quadro 1, reproduzo alguns substantivos e adjetivos mais frequentes nesses trechos analisados da BNCC. Frequência se refere a quantas vezes a palavra figurou no documento. Selecionei aqui apenas as palavras que, de alguma forma, se relacionam aos temas investigados neste artigo:

Quadro 1 – Exemplos de substantivos e adjetivos frequentes na BNCC.

FREQUÊNCIA	PALAVRA
62	práticas
49	escrita
46	diferentes
37	conhecimentos
33	construção
33	produção
31	competência(s)
26	linguagens
20	contexto
18	sociedade
17	sociais
15	direitos
15	diversidade
14	autonomia
11	crítica
7	equidade

Fonte: elaborado pela autora.

Além de analisar as palavras mais frequentes nessas seções da BNCC dedicadas às linguagens e à língua inglesa, o *software* foi útil para observar os usos de certos vocábulos com base na sua localização no texto do documento e sua associação com outros termos, o que é chamado de *Concordance*. Por exemplo, o substantivo

“linguagens” aparece associado com os adjetivos “diferentes” (citado três vezes no texto), “novas” (citado duas vezes no texto) e “múltiplas” (citado uma vez no texto). O substantivo aparece associado também a verbos como “reconhecer”, “compreender” e “interagir”. Essas associações entre substantivos, adjetivos e verbos relacionados aos temas de análise que nos interessam, nos permitiram chegar às considerações que fazemos em relação às concepções depreendidas da BNCC, que serão exploradas nas seções subsequentes. O fato de o substantivo linguagens figurar com tais adjetivos demonstra a referência que a BNCC faz ao caráter multimodal da linguagem ao longo do documento.

4. BNCC: diretrizes para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental

A BNCC “indica conhecimentos e competências” esperados dos alunos ao longo de sua escolaridade, objetivando “a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7). Ressalta que não é um currículo para as escolas, mas um documento de referência para a formulação desses currículos, uma vez que cada escola, respeitando a pluralidade e diversidade culturais, é que deverá determinar seus conteúdos, programas e metodologias de ensino. Nesse ponto do documento, percebemos uma contradição no texto em relação à caracterização da BNCC que apresentamos anteriormente (na seção de introdução de meu texto), em que se afirmava que este tem caráter normativo. Se se trata de uma norma, entende-se que esta deverá ser seguida por todas as escolas. Falar em “referência”, por outro lado, nos leva ao entendimento de que aquilo que é descrito na BNCC não precisa necessariamente e rigorosamente ser seguido pelas escolas. Esse tipo de contradição será explorada na seção 5 deste artigo.

Com a BNCC, tem-se a expectativa de assegurar conteúdos mínimos para o ensino básico, informando competências e diretrizes comuns a serem seguidas em

território nacional, numa tentativa de “superar a fragmentação das políticas educacionais” anteriores e de balizar a qualidade da educação para o “desenvolvimento pleno da cidadania” dos aprendizes (BRASIL, 2017, p. 8). Ou seja, acredita-se que a padronização, a homogeneização, garantirá equidade – que os aprendizes de todo o território nacional terão acesso à educação de qualidade. Como explicam Rizvi e Lingard (2010), essa é uma visão fraca de equidade que transparece em muitas políticas educacionais, a qual equipara equidade com “acesso formal a provisões sem nenhum exame das condições sociais e econômicas que permitem tal acesso” (p. 76). Trata-se de uma visão bastante ingênua de equidade, a meu ver, considerando que há diversos problemas enfrentados nas escolas, como falta de infraestrutura, falta de professores para ministrar certas disciplinas, violência etc., que dificultam ou impedem o desenvolvimento da cidadania plena. Não é uma proposta de padronização de conteúdos didáticos que irá resolver a questão de acesso e de garantia de direitos à educação; é preciso pensar como se pode garantir condições para que as pessoas tenham a capacidade de se beneficiar da educação oferecida “não só em termos de acesso, como também de resultados” (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 76).

Para atingir seus objetivos, a BNCC estabelece orientações para as etapas da educação infantil e do ensino fundamental. Essa última, que é a que me interessa, contempla quatro áreas do conhecimento: 1) Área de Linguagens, que engloba as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; 2) Área de Matemática; 3) Área de Ciências da Natureza; e 4) Área de Ciências Humanas, incluindo Geografia e História. Para cada uma dessas áreas do conhecimento, o documento estabelece um conjunto de competências específicas a serem desenvolvidas, além de competências específicas para cada componente curricular (por exemplo, língua portuguesa, artes, geografia, ciências), as quais estão relacionadas a dez competências gerais da base curricular como um todo.

O foco no desenvolvimento de competências é justificado no documento com base em modelos que têm sido adotados em diferentes países e nas avaliações

internacionais. Segundo Rizvi e Lingard (2010), a competitividade global entre nações traz para a área de políticas educacionais em vários países um grande enfoque em testes padronizados em nível nacional e internacional, como forma de promover com mais eficiência a formação de capital humano para competir no mercado. Isso não é diferente com a BNCC, ao citar que se apoia na noção de competência adotada em testes internacionais como o PISA (*Programme for International Student Assessment*⁵). O objetivo do referido teste é medir o desempenho de alunos em áreas como letramento, ciências e matemática ao final da educação compulsória (por volta dos 15 anos de idade), sendo adotado por diversos países⁶ (RIVZI; LINGARD, 2010). Alcançar melhores resultados educacionais e, assim, resolver os problemas de desigualdade na educação parece ser o enfoque ao se adotar testes de desempenho como o PISA. Com isso, pretende-se assegurar os direitos de aprendizagem a todos os alunos brasileiros, aprendizagens essas que devem estar “sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas” (BRASIL, 2017, p. 17). Esse é o conceito de educação integral que rege a BNCC – a meu ver, uma educação que privilegia a obtenção de conhecimento e competência, tomados como aspectos cruciais para o desenvolvimento pessoal e social dos aprendizes, os quais são responsáveis por investir em sua própria educação (daí a menção da BNCC à autonomia na formação dos aprendizes) para, assim, terem mais vantagens em relação aos outros.

Na BNCC, percebe-se uma organização que vai do contexto macro para o contexto micro, ou seja, o texto se inicia com competências mais gerais, passa por competências específicas de cada área de conhecimento (por exemplo, linguagens), caminha até as competências específicas do componente curricular (por exemplo,

⁵ Programa internacional de avaliação de alunos.

⁶ Segundo dados da OECD (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), em 2015, 72 países participaram do PISA. Informação disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

língua inglesa) e culmina em um conjunto de habilidades que se espera que os alunos desenvolvam (identificadas com um código alfanumérico), relacionadas a objetos do conhecimento (conteúdos, conceitos e processos), os quais são organizados em unidades temáticas.

Competência é entendida na BNCC como “mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (BRASIL, 2017, p. 16). Trata-se “do que os alunos devem saber e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem”. Envolve, assim, um domínio cognitivo e comportamental. Habilidade, segundo o texto da BNCC, são “as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 27). Vejo que competência e habilidades aparecem na BNCC como conceitos relacionados; a habilidade diz respeito a se colocar em prática conhecimentos adquiridos e envolve processamento cognitivo. Isso é possível de se concluir quando observamos o exemplo apresentado na BNCC, referente ao componente curricular História (BRASIL, 2017, p. 27). A competência seria um conceito mais amplo que envolve a coordenação de habilidades e conhecimentos. É por meio da prática individual de habilidades que as competências elencadas na BNCC seriam, assim, atingidas. Para mim, trata-se de uma noção restrita de competência que coloca ênfase no aspecto cognitivo da aprendizagem, vista muito mais como construção singular e pessoal, baseada na ideia de eficiência para agir em uma situação particular. Seguindo as ideias propostas pelo letramento crítico, penso que competência deveria ser considerada como construção social, baseada em interações entre os aprendizes para a negociação e construção de conhecimento. Como ressaltam Kalantzis, Cope e Cloonan (2010, p. 72), mais do que pensar em desenvolver habilidades e

competências, o ensino voltado para o letramento dos aprendizes se preocupa em “criar um tipo de pessoa, um produtor ativo de significados, com uma sensibilidade aberta a diferenças, mudança e inovações”.

A definição de competência que a BNCC oferece, que está mais ligada a capacidades individuais, parece entrar em choque com algumas das competências gerais e específicas da língua inglesa descritas no próprio texto da BNCC, como elencamos a seguir, que colocam ênfase nos aspectos sociais envolvidos na aprendizagem e nas formas variadas de entender e representar o mundo. Contradições e descompassos como esse permeiam todo o texto da BNCC e serão retomados na próxima seção deste artigo.

Algumas das competências gerais descritas na BNCC incluem, de forma resumida: a) utilizar conhecimentos para explicar a realidade; b) exercitar a curiosidade intelectual, investigando, refletindo e solucionando problemas de forma crítica; c) empregar conhecimentos de diferentes linguagens (verbal, sonora, multimodal etc.); d) utilizar tecnologias digitais de forma crítica e ética para acessar e produzir conhecimento; e) valorizar a diversidade de saberes e fazer suas próprias escolhas; f) praticar a empatia, o respeito, o diálogo e a cooperação; e g) agir de forma responsável e ética, pensando não só em si, mas também no coletivo.

Em se tratando das competências específicas da área de linguagens para o ensino fundamental, o documento enfatiza que o aprendiz deve ser levado a compreender, reconhecer, respeitar, preservar, usufruir, interagir por intermédio de diferentes linguagens e se posicionar criticamente sobre elas. Reconhece que as linguagens são uma “construção humana, histórica e social” (BRASIL, 2017, p. 62) e, por isso, são plurais, utilizadas por diversos grupos sociais nas mais variadas situações de socialização.

Nota-se uma abertura da BNCC para a diversidade, a heterogeneidade e as formas plurais de expressão e construção de conhecimentos que caracterizam a

sociedade pós-moderna em que vivemos, o que transparece também na seção do documento que se dedica especificamente ao componente curricular de Língua Inglesa, quando se apresentam os objetivos de se estudar essa língua:

O estudo da língua inglesa possibilita aos alunos **ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico** e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de **conhecimentos** e participação social (BRASIL, 2017, p. 199).

O documento considera a língua inglesa como uma língua franca, ou seja, como uma língua de comunicação global que é utilizada por falantes em diferentes partes do mundo, com repertórios linguísticos e culturais próprios (*World Englishes*). Nesse ponto, notamos novamente uma visão de língua que se volta para a diversidade de formas de expressão. Desenvolver competências em língua inglesa, de acordo com a BNCC, requer do aprendiz ser capaz de fazer uso de diferentes linguagens para se inserir em um mundo globalizado, plurilíngue e multicultural, reconhecendo, valorizando e respeitando as diversidades e usos heterogêneos e multimodais da língua e compreendendo como eles surgem, não só em se tratando dos usos da língua inglesa, mas também quando se contrasta a língua inglesa e a língua materna. Essa visão de uso da língua entra em choque com o objetivo que o texto da BNCC atribui à língua inglesa: “ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades” (BRASIL, 2017, p. 202). Aqui predomina uma visão bastante neoliberal em relação ao papel da língua inglesa na educação brasileira, que a vê como uma *commodity*. A aquisição desse capital permitiria a inclusão dos indivíduos brasileiros, que estariam, então, mais aptos a competir por uma melhor posição no mercado de trabalho, o que significa ter um futuro melhor.

Por meio de eixos organizadores, temas, conteúdos e habilidades, os quais são definidos para cada fase do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), tenta-se padronizar o que será desenvolvido no componente curricular de Língua Inglesa junto aos alunos

de todas as escolas brasileiras, para que ocorra igualdade de oportunidades e “desenvolvimento a que todos têm direito” (BRASIL, 2017, p. 11) no que concerne à aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Novamente, a língua inglesa figura no documento como ferramenta promotora de inclusão.

São cinco os eixos organizadores propostos para o componente de Língua Inglesa:

- 1) oralidade, que compreende a compreensão e a produção oral em língua inglesa em diferentes contextos;
- 2) leitura, que compreende a compreensão escrita, com enfoque para o trabalho com gêneros textuais e estratégias;
- 3) escrita, que se refere à produção de textos em língua inglesa de forma autoral, processual e colaborativa;
- 4) conhecimentos linguísticos e gramaticais, que envolvem o uso, a análise e a reflexão sobre a língua inglesa (léxico e gramática), de forma contextualizada e articulada às habilidades de compreensão e produção oral e escrita;
- 5) dimensão intercultural, que contempla a problematização do papel da língua inglesa no mundo (impacto, valores e efeitos) e os usos e as interações feitos nessa língua.

Para cada um desses eixos e para cada série do ensino fundamental, são, então, definidas unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas com os alunos. Unidade temática, nos cinco eixos, aparece representada por estratégias (por exemplo, pré-escrita), estudos (por exemplo, do léxico), habilidades (por exemplo, de produção oral), práticas (de leitura, de pesquisa), atitudes (do leitor) e gramática a serem trabalhadas com os alunos.

Para cada unidade, um objeto de conhecimento é escolhido e um conjunto de habilidades relacionadas a ele são detalhados. Por exemplo, uma das unidades temáticas do 8º ano é “compreensão oral”. O objeto de conhecimento é descrito

como “Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico”. A habilidade a ser enfatizada, nesse caso, é “Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes” (BRASIL, 2017, p. 212/13). Nesse exemplo, percebe-se a preocupação da BNCC em incorporar “novas linguagens e seus modos de funcionamento” (p. 57) e “entrelaçar diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual)” (p. 199) ao considerar os textos multimodais e dar enfoque à construção de sentido por parte dos alunos e não a sentidos prontos, estáticos, presos aos textos. Segundo o documento, “não é apenas o domínio das estruturas gramaticais que está em jogo, mas a possibilidade de os alunos terem o domínio de mais uma linguagem que circula socialmente” (BRASIL, 2017, p. 202).

Apesar da tentativa de se ampliar a ideia de letramento ao incorporar um trabalho com gêneros discursivos (incluindo aqueles do universo digital) e práticas de linguagem, tanto de leitura quanto de escrita em LE, percebe-se na BNCC uma ênfase nas habilidades linguísticas, entendidas como “aprendizagens essenciais”, como vimos anteriormente. Tais habilidades aparecem no documento ora como unidade temática, ora como objeto de conhecimento e ainda sob o rótulo “Habilidades”, o que, a meu ver, pode causar certa confusão no leitor. O estudo do léxico e da gramática também figuram dentre as unidades temáticas em todas as fases do ensino fundamental e aparecem atreladas ao desenvolvimento das habilidades linguísticas. Vejamos os tópicos gramaticais escolhidos para cada nível de ensino:

Quadro 2 – Tópicos gramaticais elencados na BNCC para o componente curricular de língua inglesa do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

NÍVEL	TÓPICOS GRAMATICAI
-------	--------------------

6º ANO	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa), imperativo, caso genitivo e adjetivos possessivos.
7º ANO	Passado simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa), pronomes do caso reto e do caso oblíquo, verbo modal <i>can</i> (presente e passado).
8º ANO	Futuro simples (<i>going to</i> e <i>will</i>): formas afirmativa, negativa e interrogativa, comparativos e superlativos, quantificadores e pronomes relativos.
9º ANO	Orações condicionais (tipos 1 e 2) e verbos modais (<i>should</i> , <i>must</i> , <i>have to</i> , <i>may</i> e <i>might</i>).

Fonte: elaborado pela autora com base nos conteúdos elencados na BNCC (BRASIL, 2017).

Percebe-se, em certa medida, um sequenciamento temporal no tratamento dos tempos verbais (do presente ao futuro) e um enfoque na forma ao citar as sentenças de negação, afirmação e interrogação para cada um desses tempos verbais. Esse tipo de enfoque mostra que a BNCC em nada inova a maneira de se trabalhar a língua inglesa nas escolas regulares, perpetuando uma abordagem tradicional que caracteriza há anos o ensino de LE no Brasil e que se contrapõe à ideia de se abordar novas linguagens que circulam na sociedade contemporânea. Apesar de acreditar que as quatro habilidades linguísticas possam e devam ser trabalhadas nas escolas, vejo que a(s) maneira(s) de se trabalhá-las, considerando-se os preceitos dos letramentos, não deveria(m) provocar a compartimentalização entre elas, mesmo que isso seja feito no currículo como forma de didatizar o trabalho com linguagens. Textos são multimodais – compostos de elementos visuais, auditivos, linguísticos, gestuais, espaciais, os quais devem ser levados em consideração em conjunto (e não de forma isolada) na construção de significados.

Além disso, em se tratando de alguns conteúdos, não parece haver associação explícita entre as estruturas gramaticais e os gêneros discursivos que poderão ser trabalhados pelo professor. Mais uma contradição que podemos ver no texto da BNCC. Por exemplo, para o 8º ano, os itens gramaticais escolhidos são: futuro simples,

comparativos e superlativos, quantificadores e pronomes relativos. Dentre as habilidades relacionadas aos comparativos e superlativos, o documento descreve: “Utilizar, corretamente, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades” (BRASIL, 2017, p. 215). A produção escrita para esse nível inclui textos como comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção e blogues, utilizando-se de estratégias de planejamento, rascunho, revisão e edição final para tratar de “sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta)” (BRASIL, 2017, p. 213). Informar, comunicar e falar de planos, previsões, possibilidades e probabilidades também aparecem como habilidades relacionadas à unidade “produção oral”, o que converge com o tópico gramatical selecionado para o 9º ano (futuro simples). Entretanto, não fica claro como o professor poderia explorar, por exemplo, mensagens instantâneas e tweets para explorar essas temáticas a respeito do futuro.

Parece que a escolha do gênero discursivo não está totalmente apropriada ao enfoque estrutural dado ou às habilidades que se pretende desenvolver. O enfoque parte da gramática para o gênero, numa tentativa de trabalhar as estruturas de forma contextualizada, mas o que fica mais evidente é uma preocupação com o uso correto dessas formas.

5. Processos de ensinar e aprender a língua inglesa: descompassos e limitações nas concepções que predominam na BNCC

Quando empregamos uma visão macro para os pressupostos pedagógicos que embasam a BNCC e as competências gerais que se espera que os alunos desenvolvam no ensino fundamental, contrastando-os com as competências específicas, unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades elencadas para o componente curricular de língua inglesa, notamos certos descompassos no documento. Esse

descompasso parece ocorrer, primordialmente⁷, entre as concepções que embasam o ensino e a aprendizagem no ensino fundamental e a operacionalização dessas concepções na forma de conteúdos, habilidades e estratégias para o componente curricular de língua inglesa. Quando digo concepções, me refiro a elas tanto de forma geral, em se tratando da definição de indivíduo e de sociedade que perpassa o texto da BNCC, quanto de forma específica em se tratando da língua inglesa, quando analiso as abordagens de ensinar essa língua depreendidas do documento. Revelam-se, desse embate, sentidos restritos para termos como diversidade, cidadania e criticidade que são recorrentes no documento, os quais exponho nesta seção.

A BNCC apresenta como objetivo para se ensinar a língua inglesa a ampliação de horizontes de comunicação e intercâmbio cultural, científico e acadêmico, como vimos na seção anterior, para que os indivíduos possam acessar, construir conhecimentos e ter participação social. Para que isso ocorra, descreve uma série de competências, habilidades, práticas e conteúdos que, se desenvolvidos nas aulas de língua inglesa, auxiliarão a escola e os professores a formar um indivíduo que sabe se portar como cidadão na sociedade brasileira e que, conseqüentemente, conseguirá pertencer a uma sociedade globalizada, na medida em que saberá se comunicar numa língua que é usada mundialmente.

Em seu texto de introdução, a BNCC revela a seguinte concepção de indivíduo: um ser “criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável” (BRASIL, 2017, p. 17) para responder aos desafios da vida contemporânea. Esses desafios requerem que ele não apenas acumule informações transmitidas pelo professor, mas que saiba “lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para

⁷ Digo “primordialmente”, pois, na seção anterior, apontei outras contradições no texto da BNCC que não dizem respeito apenas à transposição de teorias pedagógicas na forma de um programa de ensino de língua inglesa. Como mostrei, há contradições também no que diz respeito às visões teóricas que são usadas para embasar o documento, como, por exemplo, na definição de competência.

resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções” (BRASIL, 2017, p. 17).

“Autonomia” é uma palavra que aparece 14 vezes nos trechos analisados do documento, o que revela a importância dada ao desenvolvimento de tal qualidade no ensino fundamental. A BNCC assevera que o aprendiz esteja aberto ao coletivo para exercer essa autonomia de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais “justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 19). Apesar de o texto defender a ideia de coletividade no exercício da autonomia, o que fica evidente na BNCC é um sentido de autonomia que está ligado à individualidade (e não ao coletivo), ou seja, à aquisição de habilidades em se tratando da língua inglesa para que o aprendiz possa se qualificar para se inserir no mercado de trabalho. Nesse sentido, a aprendizagem viria como resultado de esforço e competências pessoais do aprendiz. Oferecendo oportunidades de desenvolvimento dessas competências individuais, vejo que a BNCC almeja atingir a igualdade, a justiça e a inclusão. É essa a sociedade que o documento descreve: justa, democrática, inclusiva. Aqui temos o primeiro descompasso observado nas concepções no documento, entre uma visão de sociedade que defende a coletividade, a solidariedade e uma visão de sociedade que defende a individualidade e a competição entre os aprendizes.

A garantia de equidade é assegurada na BNCC por meio do estabelecimento de um “patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito” (BRASIL, 2017, p. 11). Segundo Biesta (2009, p. 6), a padronização de conteúdos nas políticas educacionais e currículos pode ser benéfica por visar à igualdade de provisões”, pensando na justiça social. Mas, segundo o autor, ela também traz desvantagens, pois: 1) retira dos professores a liberdade de decidir o que é necessário e desejável em cada situação de ensino particular, e 2) limita a pluralidade de opiniões sobre o que é uma boa educação, considerando noções que tendem ao senso comum e que equiparam boa

educação à produção de um único tipo de indivíduo: bem qualificado e competitivo para o mercado de trabalho.

Portanto, “patamar” pressupõe um modelo a ser seguido, padrões a serem alcançados, regras de conduta, o que remete a formas fechadas de conceber língua e cultura, que são perceptíveis na BNCC, por exemplo, no enfoque dado à gramática – que aparece de forma linear e desvinculada do trabalho com gêneros discursivos, como descrito na seção anterior.

Esse tipo de visão de língua e de ensino favorecem a reprodução, como discute Monte Mór (2014). É um modelo que aponta para a homogeneização, para o singular e para a obediência a padrões. Por exemplo, a competência 4 da área específica de linguagens, na p. 62 da BNCC, ressalta que o aprendiz deva “partilhar interesses e divulgar ideias com **objetividade** e fluência diante de outras ideias”. A palavra objetividade me chama a atenção, já que remete a uma visão positivista do mundo, como se fosse possível moldar ou treinar os aprendizes para agirem todos da mesma forma, ou seja, para serem objetivos. Essa visão se contrapõe à outra ao se usar o verbo “partilhar” no mesmo trecho do texto, que denota uma abertura para se pensar a coletividade. Esse é mais um exemplo de embate, ou seja, de descompasso que se percebe nos fundamentos que embasam a BNCC: temos uma visão de escola tradicional em que se predomina a homogeneização de conteúdos e de formas de pensar e uma visão de escola mais responsiva à sociedade de hoje, que valoriza a heterogeneidade, a diversidade de formas de ser, pensar e agir. Outro exemplo seria o choque entre um trabalho mais contextualizado com a língua inglesa, baseado em gêneros discursivos e numa visão multimodal de linguagem, fruto dos estudos sobre letramentos, e um trabalho mais fechado, tradicional, linear, com enfoque na forma (e não no uso) da língua inglesa. Parece que se tenta encaixar o “novo” em antigos rótulos, o que acaba gerando esses desencontros ou contradições ao longo do documento.

Como ressalta Monte Mór (2014):

Se na escola tradicional o valor da homogeneidade se destaca como prioritário, visando ao trabalho com padrões linguísticos, culturais, comportamentais, e consensos de pensamentos e decisões, procedimentos esses disciplinadores e que favorecem a convergência, na escola de hoje o trabalho com a heterogeneidade disputa espaço no currículo, nos procedimentos pedagógicos e nas atividades de sala de aula (MONTE MÓR, 2014, p. 241).

Analisando o emprego da palavra “diversidade” nos trechos analisados da BNCC, identificamos 15 ocorrências. Levantamos também o emprego do adjetivo “diferente(s)” no texto e depreendemos que ele ocorre associado a substantivos como “contexto(s)”, “grupo(s)”, “pessoa(s)”, “ponto(s) de vista”, “visão(ões)” e “perspectiva(s)”, o que mostra uma abertura dessa proposta educacional “para a diversidade, a heterogeneidade e as formas plurais de conhecimento”, o que antes não ocorria na maioria das políticas educacionais, como ressalta Monte Mór (2014). Exercitar o diálogo e a cooperação, ser solidário e respeitar a diversidade é algo bastante enfatizado no texto da BNCC.

Entretanto, percebo que a heterogeneidade e a diversidade descritas na BNCC parecem visar à convivência pacífica, a unicidade. Isso pode ser observado no documento, por exemplo, quando na descrição de competências que se espera que os aprendizes desenvolvam se evocam dizeres, como “produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (p. 18) e “divulgar ideias com objetividade e fluência” (p. 62). Em outras palavras, parece não haver espaço para a subjetividade e para vozes discrepantes. Além disso, o emprego de substantivos como ética, responsabilidade, respeito, solidariedade e de seus respectivos adjetivos na descrição das competências e habilidades que os alunos devem desenvolver no ensino fundamental também aponta para um modelo de aluno, de cidadão que se deseja formar: consciente de si e de seu entorno e que age com “respeito ao bem comum e à ordem democrática”

(BRASIL, 2017, p. 62). Olha-se para a diferença tentando promover a igualdade, o que, como ressalta Rocha (2014), reflete uma perspectiva multicultural superficial ou conservadora. A diferença não é valorizada por sua principal característica: inserir outras formas de perceber a realidade, de ler o mundo, pois o que se objetiva, afinal, é produzir um determinado tipo de indivíduo com a BNCC. O problema da homogeneização é que, como ressaltam Rocha e Maciel (2015), o mundo e, conseqüentemente, a educação, são imperfeitos, apresentam falhas, antagonismos, discordâncias, então “nenhuma proposta de homogeneização pautada na perfeitabilidade pode dar certo” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 21).

Essa perspectiva que visa à homogeneização acaba estimulando muito mais a objetificação do aprendiz, que sofre os efeitos das ações ditadas pelos modelos autoritários e opressores que deverão ser aplicados pelos professores de todas as escolas. A função socializante da educação parece ainda dominar as políticas educacionais, tal como conclui Biesta (2009). A preocupação está em determinar o tipo de aluno que queremos formar, nas características e capacidades que devem desempenhar na escola e na sociedade, seguindo certas “fôrmas”, em vez de ter como foco o que os alunos podem aprender como resultado de seu engajamento com a educação. Como ressalta o autor, há nas políticas educacionais pouco espaço e interesse para a formação de cidadãos que questionam ou desafiam essas “fôrmas”, que questionam a ordem política, social e cultural, o que o autor denomina de agência política.

Ao contrário do que propõe Biesta (2009), a noção de cidadania que se percebe na BNCC parece um tanto apolítica, acrítica, tradicional, e não permite que o aprendiz desenvolva sua agência ou cidadania ativa. Parece haver um desejo de que ele desenvolva sua autonomia, que “saiba se virar”, mas essa parece ser mais restrita ao contexto de sala de aula ou escolar. Além disso, a “cidadania” está restrita, na BNCC, a se conhecer os direitos e deveres dos cidadãos, aspecto esse ressaltado na competência 8 da Área de Linguagens da BNCC, para que, assim, o indivíduo

desenvolva “respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 2017, p. 62), ou seja, para que ele seja moldado a ser um cidadão obediente, e não questionador, reconstrutor ou produtor de ideias.

Quando a palavra cidadania evoca direitos e deveres dos cidadãos como votar, protestar, propor e mudar políticas, bem como ideias de pertencimento limitadas pelo Estado-Nação, tem-se uma visão puramente individualista e conformista de cidadania. Trata-se de uma concepção de cidadania que Westheimer e Kahne (2004) chamam de *personally responsible*, que considera que bons cidadãos são aqueles que “atuam de forma responsável na sua comunidade, por exemplo, recolhendo lixo, doando sangue, obedecendo leis e se mantendo livre de dívidas” (WESTHEIMER; KAHNE, 2004, p. 241). Os autores também elencam um tipo de cidadania que denominam de *participatory*, que, apesar de ser mais ativa, ainda não se trata de uma cidadania crítica e engajada, tal como defende o letramento crítico. A participação dos cidadãos, nesse caso, é restrita a ser ativo em sua comunidade local e a se engajar em ações coletivas visando mudanças sociais, de forma voluntária e caridosa, procurando preencher lacunas deixadas pelo poder público.

Falar em visão crítica e acrítica de cidadania nos leva a pensar o sentido da palavra crítico empregado na BNCC. Da mesma forma que os termos cidadania e agência podem remeter a diversos sentidos, a formação crítica dos aprendizes pode ser entendida de várias maneiras. Encontramos nos trechos selecionados da BNCC a recorrência dos vocábulos “crítico(a)” e “criticamente”, que figuram 16 vezes. “De forma crítica” apresenta a maior recorrência no documento. O advérbio “criticamente”, por sua vez, aparece associado a verbos como “analisar”, “refletir” e “interagir”. Os substantivos que figuram juntamente com o adjetivo “crítico(a)” são: visão, análise, compreensão, consciência, atitude, reflexão, pensamento, posicionamento, cidadania e educação, como podemos ver nas figuras a seguir:

Figura 2 – Linhas de concordância do termo “crítica”.

AntConc 3.5.0 (Dev) (Windows) 2017

File Global Settings Tool Preferences Help

Corpus Files
BNCC versão final.txt

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Concordance Hits 11

Hit	KWIC
1	, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica , a imaginação e a criatividade, para inves
2	o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade
3	ormador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. Nessa direção, no Ensino
4	l e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Argumentar com base em
5	perspectiva de educação linguística, consciente e crítica , na qual as dimensões pedagógicas e políti
6	digitais de comunicação e informação de forma crítica , significativa, reflexiva e ética nas dive
7	agir no mundo, posicionando-se de forma crítica , entre outras). Do ponto de vista metodoló
8	, mas como meio para a compreensão mais crítica dos modos de se expressar e de
9	ortante considerar também a teorização e reflexão crítica em torno e com base nos conhecimentos
10	ser humano na vida social. 3. Desenvolver visão crítica das linguagens, tendo por base o estudo
11	letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável. 6. Conhecer diferentes patr

Fonte: extraído de análise no software AntConc.

Figura 3 – Linhas de concordância do termo “criticamente”.

AntConc 3.5.0 (Dev) (Windows) 2017

File Global Settings Tool Preferences Help

Corpus Files
BNCC versão final.txt

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Concordance Hits 3

Hit	KWIC
1	literário em língua inglesa. (EF08LI08) Analisar, criticamente , o conteúdo de textos, comparando dif
2	condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes
3	um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente , sobre como a aprendizagem da língua

Fonte: extraído de análise no software AntConc.

Figura 4 – Linhas de concordância do termo “crítico”.

AntConc 3.5.0 (Dev) (Windows) 2017

File Global Settings Tool Preferences Help

Corpus Files
BNCC versão final.txt

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Concordance Hits 3

Hit	KWIC
1	io mundial, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico , participativo, produtivo e responsável re
2	. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico , por meio da construção e do fortaleciment
3	etivo local ou global, que revelem posicionamento crítico . (EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros

Fonte: extraído de análise no software AntConc.

Para Hackman (2005), a expressão “pensamento crítico” tem sido tão usada entre os educadores que perdeu um pouco seu significado, ou, no caso da BNCC, adquire um sentido restrito e instrumental. “Ser crítico”, “ter uma atitude, visão, compreensão ou posicionamento crítico”, “analisar, investigar ou refletir criticamente ou de forma crítica” aparecem como mais uma competência a ser desenvolvida no

ensino fundamental, juntamente com as habilidades de leitura e escrita em LE. Observa-se o uso do advérbio “criticamente” associado a verbos que denotam uma atitude mais passiva do aprendiz perante seu objeto de análise, um certo distanciamento do sujeito nesse analisar. Hackman (2005, p. 106) esclarece que “pensar sobre determinada questão não é o mesmo que pensar criticamente”, o que envolve agir ativa e criticamente, opondo-se à noção de verdade única ou, como Biesta (2009) sugere: ter a liberdade de pensar, interpretar a realidade e construir sentidos que se opõem às forças hegemônicas, o que não parece ser uma preocupação da BNCC. Portanto, temos que ser cautelosos ao analisar os contextos de emprego das palavras “pluralidade”, “diversidade”, “cidadania” e, principalmente, “criticidade”, que aparecem na BNCC e que também são utilizadas nos estudos sobre letramento crítico, os quais estão embasando nossa análise.

6. Implicações e desdobramentos da BNCC para a formação do aprendiz de língua inglesa no contexto global e digital

O enfoque da BNCC para competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos aprendizes na área de língua inglesa, bem como concepções restritas de diversidade, cidadania e criticidade que transparecem no documento, como vimos nas seções anteriores, trazem implicações e desdobramentos para a formação do estudante da educação básica que se deseja promover no Brasil.

Em se tratando da questão da competência, como também foi observado por Melo (2014) ao analisar documentos oficiais do estado de Pernambuco para o ensino médio, percebe-se no texto da BNCC um discurso de competência que é utilizado como forma de garantir que os estudantes brasileiros terão seus direitos a uma educação de qualidade assegurados por lei. Parte-se da ideia de que “o conhecimento promove ascensão social” (MELO, 2014, p. 94), ou seja, desenvolvendo diversas competências no alunado garante-se a inclusão social. Vistas dessa forma, “as competências terminam aparecendo como o fim da ação de educar” (MELO, 2014, p. 93). Além disso, estas, em

vez de promoverem mudança social, por meio do exercício do diálogo, da cooperação e da solidariedade, como intenciona a BNCC ao elencar as 10 competências gerais para o ensino fundamental (BRASIL, 2017, p. 19), acabam por promover mudança apenas em nível individual.

Competência é tratada, portanto, como atributo individual, ou seja, algo que o indivíduo possui ou não. Segundo Blommaert, Collins e Slembrouck (2005), essa é uma perspectiva padrão, tradicional ou estruturalista de competência que considera conhecimentos e habilidades atribuídos a um falante ideal, que interage dentro de uma comunidade (contexto) homogênea. Parece ser essa a noção de competência que a BNCC traz ao longo de seu documento, ou seja, uma série de habilidades e conhecimentos que podem ser adquiridos pelos aprendizes na escola em situações de interação padronizadas em língua inglesa, por vezes, via tecnologias digitais e que, se bem desenvolvidas a partir de conteúdos mínimos propostos pelo Ministério da Educação, garantirão que esses aprendizes saiam da escola com uma formação de qualidade para atuar na sociedade contemporânea, global e digital. É como se essas competências pudessem garantir que os aprendizes tenham uma formação que lhes permita competir de forma mais igualitária no mercado global e local com aprendizes de classes mais privilegiadas (ou seja, como se elas pudessem garantir a inclusão que citei anteriormente), perspectiva essa que caracteriza um modelo neoliberal de formação, que enfatiza a individualidade e a competição.

Quando pensamos a educação integral do aluno e o desenvolvimento de competências para enfrentar os desafios da sociedade de hoje, como bem coloca Rocha (2014), devemos nos lembrar de que, embora sejamos todos afetados direta ou indiretamente pela globalização e pelas tecnologias digitais, isso acontece cada um é afetado de maneira diversa para cada um. Não é possível, portanto, tratar a globalização e as tecnologias (bem como as competências já citadas) como possibilitadoras de

inclusão, que é a visão que a BNCC deixa transparecer em seu texto. Temos que evitar esse tipo de generalização que trata globalização e tecnologia apenas como algo positivo. Generalizações “são perigosas pela sua força centralizadora, sendo importante que tratemos a interface entre sociedade, tecnologia, linguagem, cultura e educação sob uma perspectiva situada e crítica” (ROCHA, 2014, p. 13).

Um dos impactos negativos da globalização, por exemplo, de acordo com Kumaravadivelu (2006, 2008, 2012), é a homogeneização por meio de produtos culturais, como filmes e certas marcas, provenientes principalmente dos Estados Unidos, que reforçam uma cultura de consumismo e de expansão desenfreada de capital. Essa homogeneização acaba rechaçando as identidades locais que precisam se recriar, se adaptando e se flexibilizando para se adequarem aos padrões da cultura dominante, ou se fortalecendo e se defendendo de ameaças à sua identidade nacional, o que acaba reforçando o isolamento, a tribalização e, portanto, a exclusão⁸. O inglês aparece como uma ferramenta eficaz a serviço dessa perspectiva homogeneizante.

Em se tratando da tecnologia, como explicam Rocha e Maciel (2015, p. 19), “(ela) não deve ser vinculada a uma participação social mais democrática, em prol de justiça e igualdade. Essa é uma leitura rasa do impacto das tecnologias”. As problemáticas envolvendo o uso de tecnologias precisam ser tratadas também na formação dos alunos da educação básica, para que entendam que o mundo não é todo “perfeitinho” e que não se institui uma sociedade democrática (modelo de sociedade almejado no texto da BNCC) apenas com consenso de ideias. As contradições, os embates de ideias, a complexidade, a diversidade e o caos caracterizam a sociedade contemporânea. Enxergar isso é, de fato, ter uma visão crítica perante o mundo.

⁸ Contrário a essa homogeneização, Kumaravadivelu (2006) defende que as experiências locais devem ser reconhecidas e valorizadas, sem terem que se submeter aos padrões e interesses dominantes. O autor se posiciona, portanto, contra a noção de domínio do falante nativo e sugere que se adote uma pedagogia do pós-método quando se pensa um ensino de línguas, sensível às realidades locais.

Segundo Braga (2010), a Internet pode propiciar novos espaços de circulação social em várias práticas letradas, por parte dos grupos hegemônicos e também das comunidades periféricas. No entanto, a autora reconhece que ela, por si só, não garante a participação social mais ampla de grupos menos privilegiados economicamente. Ou seja, ela pode incluir, mas também exclui, devido a limites socioestruturais que caracterizam as comunidades e que restringem a ação e as mudanças sociais. Como exemplo, a autora pontua a falta de recursos financeiros que

coloca sérias barreiras para a participação real das camadas economicamente desfavorecidas no processo de socialização nos bens culturais de prestígio como aqueles veiculados através de material impresso, cinema, teatro, entre outros (BRAGA, 2010, p. 375).

Ou seja, “ter um computador residencial conectado à Internet ainda não é um privilégio estendido a toda a população” (BRAGA, 2010, p. 375). Mesmo quando se tem acesso a computadores, isso não é suficiente para reverter a situação de exclusão ou de desigualdade.

Apesar dos computadores e da Internet terem chegado às escolas brasileiras, Junqueira e Buzato (2013) pontuam que

A experiência com as tecnologias digitais nas escolas no Brasil, ao longo dos últimos 40 anos, reflete, em grande medida, a história das desigualdades do país. Essa experiência tem sido marcada pela heterogeneidade, com algumas poucas iniciativas de sucesso e uma vasta quantidade de dificuldades provenientes da história de um sistema educacional público dilapidado e de uma preparação profissional fraca dos professores (JUNQUEIRA; BUZATO, 2013, p. 10).

Diante desse cenário, como concretizar as ideias que a BNCC traz para a área de língua inglesa? O documento toma como pressuposto que as escolas têm infraestrutura para implementar ações, descrevendo situações que exigem o uso de

computadores e Internet em um trabalho multimodal considerando gêneros discursivos diversos, o que é sabido que muitas escolas não possuem. O documento considera que a inclusão ocorrerá a partir do momento em que os professores passarem a desenvolver junto com os alunos competências apropriadas para atuarem na era digital, com base em um trabalho, por exemplo, envolvendo gêneros digitais; mas sem infraestrutura mínima necessária isso não ocorrerá e, conseqüentemente, o aprendiz será privado de exercer plenamente a cidadania que a BNCC deseja. Portanto, a proposta da BNCC não parece ser compatível com a realidade que se tem nas escolas brasileiras. Temos, assim, mais uma série de sugestões para o trabalho do professor, muitas já trazidas em documentos oficiais anteriores, que dificilmente poderão ser viabilizadas nas escolas.

Portanto, vejo dois tipos de desdobramentos e implicações do documento da BNCC em se tratando da formação do aluno da escola básica:

- 1) ao evidenciar concepções restritas de diversidade, cidadania, criticidade e inclusão, o documento acaba perpetuando uma visão funcional, neoliberal de ensino de línguas que apaga as diferenças, o caos, as contradições de ideias e a pluralidade que constituem qualquer sociedade ao propor regras, normas, planos de ação que focam na individualidade, na competitividade, na preparação do aprendiz para agir adequadamente e, assim, se inserir e competir no mercado de trabalho.
- 2) Conseqüentemente, essas concepções, quando tratadas de forma restrita, acabam impedindo que se atinja o que a BNCC, na descrição de seus fundamentos pedagógicos e em suas competências gerais e específicas, deseja desenvolver: equidade e igualdade com vistas a equilibrar as desigualdades sociais históricas do país com a garantia de direitos a todos os alunos brasileiros. Ao invés de se desenvolver cidadãos críticos e participativos, acaba-se atingindo o oposto.

Para Rajagopalan (2014, p. 74), apesar de o professor ter o dever e a responsabilidade “de agir em conformidade com a macropolítica vigente”, isso não o impede de ter suas próprias opiniões a respeito dessas políticas e de como deve ministrar suas aulas. Sendo assim, considero importante que, como professores, problematizemos conceitos como competência, cidadania, criticidade e inclusão, que aparecem no texto da BNCC, para construirmos “uma sociedade mais justa” e uma “participação social crítica através da educação, que não se evidenciem saturadas por visões que contraditoriamente estejam fundadas no discurso da ordem e da uniformidade” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 18), que é o discurso que permeia o referido documento. Como sugerem Rocha e Maciel (2015, p. 19), precisamos buscar “paradigmas outros que nos possibilitem enxergar o mundo por lentes mais plurais, que acatem a complexidade e a contradição, a descontinuidade e a incompletude como formas válidas de nos relacionarmos com o mundo e produzirmos conhecimento”, paradigmas esses defendidos pela perspectiva do letramento crítico.

7. Considerações finais

Se desejamos que o aprendiz exerça plenamente sua cidadania e tenha uma educação integral, ou seja, que se desenvolva globalmente, que seja capaz de utilizar o que aprendeu na escola para responder aos desafios da vida contemporânea e digital, como afirma o texto da BNCC, entendo ser preciso problematizar o foco em competências e o sentido restrito do que significa ser um cidadão crítico e agente para que se possa estimular, de fato, uma pedagogia que possa levar à mudança social e à superação dos problemas de desigualdade social que existem no país. É preciso, como professores, que tenhamos um olhar crítico em relação aos discursos convencionais e neoliberais presentes na BNCC, discursos esses que apontam para uma homogeneização e para o apagamento de questões sociopolíticas que impactam o ensino e a aprendizagem de uma língua.

De acordo com Monte Mór (2013),

Os novos estudos dos letramentos mostram que as sociedades digitais promovem a expansão de epistemologias nas quais novas habilidades e capacidades são requeridas, considerando que novas formas de trabalho e participação social têm emergido (MONTE MÓR, 2013, p. 144).

Temos, assim, o surgimento de epistemologias digitais que se concentram na noção de performance, de ação, que envolve o trabalho com informações para criar e transformar, principalmente de forma coletiva. Essas epistemologias se opõem àquelas consideradas convencionais ou padrões, baseadas em um “saber que”, “saber como” e “saber porque”, ou seja, em crenças em uma verdade científica. Formar um aprendiz de acordo com essa epistemologia convencional significa torná-lo um conhecedor de regras da língua inglesa a partir de um modelo de ensino baseado na transmissão de conhecimento sobre essa língua, que é o modelo que parece ainda dominar as políticas educacionais brasileiras, como se percebe na análise da BNCC.

O que defendo, portanto, é que tratemos a competência do aprendiz como performativa, como propõe Canagarajah (2013). A ênfase na performance é defendida por Canagarajah (2013) ao propor, com base em estudos multilinguais, sociolinguísticos e dos novos letramentos, a prática translingual⁹ como uma forma de entender o uso da língua inglesa em um contexto global como se tem hoje. O autor apresenta uma visão rizomática de competência para uma cidadania global que ele chama de performativa, de acordo com o modelo do translingualismo, oposta a uma visão estruturalista de competência que a entende como meramente cognitiva.

⁹ O autor esclarece que o translingualismo não é um novo modelo. Historicamente, o contato entre línguas sempre existiu. O translingualismo acredita na inseparabilidade entre L1 e L2. Não há limites claros entre as línguas; elas interagem e se influenciam mutuamente. Dessa forma, novos significados proliferam nas interações. Trata-se de uma ideologia que pretende ser libertadora, empoderadora e não opressiva ao valorizar a diversidade, a flexibilidade e a voz dos sujeitos na construção de significados.

A competência translingual, para Canagarajah (2013),

constitui não uma competência gramatical, mas uma **competência performativa** (grifo nosso), ou seja, o que nos ajuda a atingir significado e sucesso na comunicação é nossa habilidade de alinhar recursos semióticos com propiciamentos sociais e ambientais (CANAGARAJAH, 2013, p. 38).

“Trans” significa transcender limites entre línguas e palavras, uma vez que, para Canagarajah (2013), a comunicação envolve o uso de recursos semióticos (objetos, imagens, ícones, símbolos) para se atingir propósitos comunicativos em contexto físico e social (que envolve participantes, objetos, o corpo humano) na construção de sentido, de forma que modalidades orais, escritas e imagéticas não são tomadas separadamente. Sendo assim, construir sentidos em LE é mais importante para se comunicar do que usar corretamente a gramática, visão oposta ao que a BNCC traz na relação de habilidades a serem trabalhadas nos quatro anos do ensino fundamental, tais como “Empregar, corretamente, os adjetivos possessivos” (BRASIL, 2017, p. 207) ou “Utilizar, corretamente, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades” (p. 215).

De acordo com essa perspectiva, em vez de enfatizar, por exemplo, o uso correto de adjetivos possessivos (p. 2017), ou o compartilhamento de ideias sobre o que um texto informa/comunica (p. 205), a BNCC poderia, então, elencar, dentre as habilidades possíveis de serem trabalhadas no ensino fundamental, o uso de adjetivos possessivos para se atingir propósitos comunicativos, quaisquer que sejam eles, e a valorização das diferentes ideias que os aprendizes constroem sobre um texto lido, procurando romper com a visão de que há verdades mais verdadeiras do que outras, ou seja, mais valorizadas do que outras.

Dessa maneira, a competência performativa ganharia destaque no documento, com ênfase para “a agência humana e as práticas sociais na produção de sentido” (CANAGARAJAH, 2013, p. 170). Produzir sentidos é “um processo pelo qual os

aprendizes ganham consciência crítica da interpretação dos eventos em suas vidas quanto ao mundo a sua volta” (AJAYI, 2008, p. 211). O significado que esses aprendizes constroem será mediado por suas experiências sociais, culturais e históricas. Isso requer, a meu ver, trazer discussões para as aulas de língua inglesa que permitam que os aprendizes se posicionem em relação a seus entendimentos, sentimentos e perspectivas quanto à determinado assunto, o que poderá levá-los a “transformar significados já estabelecidos e tomados como verdadeiros” (AJAYI, 2008, p. 211). Isso é desenvolver a criticidade dos alunos, a meu ver.

Uma perspectiva crítica de ensino, orientada para a cidadania ativa ou agência, considera o aprendiz como agente, capaz de tomar iniciativas e propor mudanças. Não um mero reprodutor, repetidor, mas um descobridor em suas relações com o outro (ROCHA, 2014), um autor, alguém que tem voz para expor suas visões, um produtor de sentidos e textos que, como tal, pode se libertar das amarras dos sentidos dados nos textos pelos autores, desconstruindo esses sentidos e produzindo novas interpretações. Ser agente é entender que há outras leituras ou versões de mundo e que o aprendiz/cidadão pode sair do padrão. Não dá para nos limitarmos, portanto, a desenvolver no aluno, nas aulas de inglês, sua habilidade de reconhecer o que “o autor ou o texto quer dizer”, mas de indagá-lo quanto ao que entende acerca das afirmações de um autor ou texto, o que leva esse autor a fazer tais afirmações (de que lugar ele fala) e como esse aprendiz se alinha, desconstrói e reconstrói os dizeres desse autor.

Acredito que, se a BNCC pretende auxiliar o aprendiz a lidar com os desafios da vida contemporânea, deve considerar não somente a convergência de pensamentos, comportamentos e sentidos ao propor um trabalho com estratégias de leitura e produção de textos em inglês, mas também as divergências, o caos, as contradições, a desconstrução e reconstrução de conhecimentos e sentidos que podem surgir quando esses aprendizes interagem com variados gêneros textuais e pontos de vista. Portanto, qualificar os aprendizes dentro de uma tradição de ensino e aprendizagem de língua inglesa baseada

na gradação de conteúdos e no desenvolvimento de habilidades linguísticas pode ser limitante, uma vez que há toda uma complexidade que caracteriza a vida na sociedade contemporânea e que precisa ser levada em conta nas aulas de inglês.

Referências Bibliográficas

AJAYI, L. Meaning-making, multimodal representation, and transformative pedagogy: an exploration of meaning construction instructional practices in an ESL high school classroom. **Journal of language, identity and education**, v. 7, p. 206-229, 2008. <https://doi.org/10.1080/15348450802237822>

BIESTA, G. **Good education**: what it is and why we need it. Inaugural lecture. The Stirling Institute of Education, University of Stirling, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/242597554/Biesta-2009-Good-Education-What-It-is-and-Why-We-Need-It>. Acesso em: 22 de set. 2017.

BLOMMAERT, J.; COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S. Spaces of multilingualism. **Language & Communication**, v. 25, p. 197-216, 2005. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.002>

BRAGA, D. B. Tecnologia e participação social no processo de produção e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela Internet. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.49, n. 2, p. 373-391, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200005>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 06 abril 2017.

CANAGARAJAH, S. A. **Literacy as Translingual Practice**: between communities and classrooms. New York and London: Routledge, 2013. <https://doi.org/10.4324/9780203120293>

CENPEP. **Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil**: Relatório de pesquisa. São Paulo: CENPEP, 2015. 47p.

COMBER, B. Negotiating critical literacies. **National Council of Teachers of English**, v.6, n. 3, p. 1-2, 2001. <https://doi.org/10.4324/9781410600288>

GREGORY, A. E.; CAHILL, M. A. Constructing critical literacy: self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. **Critical literacy: theories and practices**, v. 3, n. 2, p. 6-16, 2009.

HACKMAN, H. W. Five essential components for social justice education. **Equity & Excellence in Education**, v. 38, p. 103-109, 2005.
<https://doi.org/10.1080/10665680590935034>

HYTTEEN, K.; BETTEZ, S. C. Understanding education for social justice. **Educational Foundations**, v. 25, n. 1, p. 7-24, 2011.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; CLOONAN, A. A multiliteracies perspective on the new literacies. In: BAKER, E.A. (Ed.). **The new literacies: multiple perspectives on research and practice**. New York, London: The Guilford Press, 2010, p. 61-87.

JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. New literacies in the context of Brazilian historical social-economic inequality. IN: _____ (eds). **New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school**. New York: Peter Lang, 2013, p. 1-21.

KUMARAVADIVELU, B. Dangerous liaison: globalisation, Empire and TESOL. In: EDGE, J. **(Re) locating TESOL in an Age of Empire**. London: Palgrave Macmillan, 2006, p. 1-26.

_____. Globalización cultural y educación del lenguaje. In: CÁRDENAS, M.; FARIAS, C.; GONZÁLEZ, C. **Lenguaje, cultura y educación**. Monterrey: Fondo Editorial de Nuevo León, 2008, p. 73-89.

_____. Individual identity, cultural globalisation, and Teaching English as an International Language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, R.; RENANDYA, W.; HU, G.; MCKAY, S. (eds) **Teaching English as an International Language: principles and practices**. New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Literacies: social, cultural and historical perspectives**. New York: Peter Lang, 2011.

MELO, S. H. D. Pragmática e educação: um olhar sobre documentos oficiais e seus atos de fala. In: CORREA, D. A. (org). **Política linguística e ensino de línguas**. Campinas: Pontes editores, 2014, p. 83-97.

MONTE MÓR, W. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (orgs) **New**

Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013.

_____. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a "diferença" **Revista Polifonia**, v. 1, n. 29, p. 234-253, 2014. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/issue/view/152>

_____. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas.** Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 31-50.

MONTE MÓR, W.; MORGAN, B. Between Conformity and Critique. Developing 'Activism' and Active Citizenship: Dangerous Pedagogies? **Revista Interfaces**, v. 14, n. 2, p. 16-35, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/interfaces>.

MOREIRA, M. A. O. **Um ambiente virtual de aprendizagem e a expansão do sistema de atividade Ensinar e aprender inglês em uma escola pública.** 2015. 275f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância de seu entrosamento na política linguística de seu país. In: CORREA, D. A. (org). **Política linguística e ensino de línguas.** Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 73-82.

RIZVI, F.; LINGARD, B. *Globalizing education policy.* London; New York: Routledge, 2010.

ROCHA, C.H. Formação cidadã, tecnologia e ensino de línguas na perspectiva do letramento crítico. In: SANTOS, L. I. S; SILVA, R. R. (eds.). **Multiletramentos: educação, linguagem e sociedade.** Colóquio Nacional de Estudos linguísticos e literários. Unemat *Campus Sinop*, Faculdade de Educação e Linguagem, Curso de Letras, Sinop: Editora Unemat, 2015, p. 8-18.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (orgs) **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas.** Campinas: Pontes, 2015, p. 13-29.

SANTOS, R. R. P.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESpecialist**, v. 34, n. 1, p. 1-23, 2013.

WESTHEIMER, J.; KHANE, J. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. **American educational research journal**, v. 41, n. 2, p. 237-269, 2004. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

Artigo recebido em: 28.11.2017

Artigo aprovado em: 26.05.2018