

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA LEITURA CRÍTICA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA PERSPECTIVA DE REPERTÓRIOS TRANSLÍNGUES

Language Education in the Common National Curriculum: a critical reading about the English Language teaching in Elementary School according to the perspective of translangual repertoires

Giovanna BERTONHA

Mestranda, Universidade Estadual de Campinas

bertonhagiovanna@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6588-4191>

RESUMO: Considerando o texto oficial da Base Nacional Comum Curricular brasileira e suas colocações a respeito da área de Linguagens e do componente de Língua Inglesa para os anos finais do Ensino Fundamental II (BRASIL, 2017), o presente artigo busca construir uma leitura crítica dos preceitos, acepções e ideias que são tecidas em sua redação, analisando-os em diálogo com a noção de repertórios translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA, 2009; GARCÍA & LIN, 2016; GARCÍA & WEI, 2014; WEI, 2017) e uma abordagem que promova uma educação linguística bilíngue realmente integral e com vistas à formação crítica (FREIRE, 1983; LUKE, 2013; MILLS, 2016; PENNYCOOK, 2018; PINHEIRO, 2018) das crianças e dos adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Linguística Bilíngue; Base Nacional Comum Curricular; Repertórios Translíngues; Translinguagem.

ABSTRACT: Taking into consideration the Brazilian Common National Curriculum and its statements regarding the area of Languages and the English language component for the final years of Elementary School (BRAZIL, 2017), this article seeks to build a critical reading of the precepts, concepts and ideas that are woven in this document, analyzing it by the notion of translangual repertoires (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA, 2009; GARCÍA & LIN, 2016; GARCÍA & WEI, 2014; WEI, 2017) and an approach that promotes a truly comprehensive bilingual language education for critical education (FREIRE, 1983; LUKE, 2013; MILLS, 2016; PENNYCOOK, 2018; PINHEIRO, 2018) for children and teenagers.

KEYWORDS: Bilingual Language Education; Common National Curriculum; Translingual Repertoires; Translanguaging.

INTRODUÇÃO

A Educação, em sua propriedade de formadora de sujeitos em fase de escolarização, é comumente regulamentada e amparada por um conjunto de documentos e textos oficiais seguidos por Estados-nação e outros blocos que se formam por interesses socioeconômicos e políticos, sob a premissa de garantir maior qualidade ao processo de ensino-aprendizagem das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Dessa forma, há sempre um viés político que sustenta as decisões tomadas por aqueles que elaboram tais legislações e orientações pedagógicas, sobretudo em âmbito nacional, o que influenciará, de modo mais pontual, os projetos e abordagens adotados pelas instituições escolares, como também pelos próprios professores em seus planos de ensino e práticas de sala de aula, uma vez que “as escolas refletem a sociedade na qual operam” (GARCIA; LIN, 2016, p. 9).

Há sempre, dentro destes documentos e textos, espaço reservado às políticas linguísticas, determinando o que será oficialmente ensinado e como e em qual língua os estudantes deverão ser alfabetizados e letrados. Os princípios que revelam o valor ideológico e o peso político de cada língua acolhida e regimentada nas mais diversas leis e referenciais pedagógicos muitas vezes passam despercebidos em leituras mais superficiais. Todavia, faz-se imprescindível, principalmente aos professores, desenvolver um olhar crítico para tais postulados, já que precisam considerá-los em suas proposições por conta da preparação dos discentes para uma série de avaliações nacionais categorizantes. Essa criticidade é também relevante, pois diante da busca pelo poder e legitimação dos Estados-nação, muitas diretrizes ainda são criadas seguindo uma linha colonialista de educação linguística, que busca a supremacia de uma língua enquanto código sobre outras, com nenhuma perspectiva para a agentividade dos estudantes e a quebra de discursos dominantes (MWANIKI; ARIAS; WILEY, 2016).

Diante disso, ancorado em uma pesquisa bibliográfica, documental e crítica em educação (LEWIN; SOMEKH, 2005), o presente artigo se propõe a analisar as colocações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) específicas ao Ensino Fundamental

– Anos Finais a respeito do componente curricular Língua Inglesa e a área de Linguagens, investigando-as sob a ótica de repertórios linguísticos translíngues, bem como da própria abordagem translíngue para a educação linguística (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA, 2009; GARCÍA; LIN, 2016; GARCÍA; WEI, 2014; WEI, 2017), de modo a averiguar quais visões de língua e educação linguística se fazem presentes no documento, argumentando em defesa da formação linguística integral, holística e crítica (FREIRE, 1983; LUKE, 2013; MILLS, 2016; PENNYCOOK, 2018; PINHEIRO, 2018) das crianças e adolescentes durante a Educação Básica, do 6º ao 9º ano – ciclo no qual este texto focará para sua análise.

OS PRECEITOS GERAIS DA BNCC À LUZ DOS REPERTÓRIOS TRANSLÍNGUES

Em uma retomada histórica, desde 1988, com o artigo 210 da Constituição Federativa Brasileira, os documentos que objetivavam guiar e amparar a educação básica no país versavam sobre a necessidade de uma base comum em âmbito nacional, a fim de estabelecer conteúdos mínimos para cada fase do processo de aprendizagem escolar das crianças, adolescentes, jovens e adultos, orientando os currículos estaduais e municipais. Ao lado disso, sempre se deu o desenvolvimento de planos e pactos para a alfabetização e letramento dos estudantes que, com o tempo, passaram a se estender da língua materna para a inclusão de uma língua estrangeira (doravante LE), ao torná-la componente curricular obrigatório no ensino nacional.

Além de assegurar o ensino regular em língua portuguesa, a Constituição previa o ensino de uma LE, mas a presença do inglês nos currículos nacionais é anterior a isso, datando de 1809, com a criação de uma cadeira para o idioma no decreto de 14 de julho do referido ano, pelo príncipe regente Dom João VI (DORIA, 1997). O ensino desse período até meados da década de 90, nos textos oficiais, era voltado a uma abordagem instrumentalista do idioma, com maior foco à gramática e exercícios sistemáticos de tradução. No mesmo período, foi introduzido o método direto em território nacional, com a priorização da oralidade sobre os exercícios escritos, além do abandono da língua materna e grande apreço pela técnica de repetição enquanto forma de aprendizagem da língua por meio de temas relacionados à vida (LEFFA, 1988).

No que diz respeito a textos oficiais dirigidos à educação linguística, o panorama em relação à educação como um todo, e menos enquanto um idioma para a comunicação vista de modo simplista, começou a ter mudanças com as noções acerca de ensino-aprendizagem vistas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como também de novas abordagens como o ensino comunicativo (ALMEIDA FILHO, 2013). Reconhecia-se a necessidade de usar a língua como fato linguístico, localizando os aprendizes-falantes em práticas contextualizadas e diante de materiais autênticos, mas havia a tendência de compartimentalizar o idioma em funções comunicativas, independentes do contexto sociocultural da prática discursiva (LEFFA, 1988).

Percebe-se, então, que a construção de uma educação linguística de LEs, vista até esse momento histórico como o ensino de duas *named languages* distintas (GARCIA; LIN, 2016) – expressão que no presente artigo será usada para se referir a línguas vistas enquanto códigos e sistemas interdependentes (inglês, português) - não é algo recente. Contudo, foi apenas com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, que o ensino de inglês se tornou mandatório a partir do 6º ano. Assim, ao impor a língua inglesa enquanto componente curricular obrigatório, a Base passou a oferecer subsídios para os currículos estaduais e municipais no que diz respeito a este aspecto, sendo sua influência notoriamente grande em território nacional.

Em linhas gerais, a BNCC tem o intuito de estabelecer uma diretriz orgânica e progressiva para as aprendizagens que são fundamentais às meninas e meninos durante sua formação básica, em consonância com o que apontam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2015) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs (BRASIL, 2013). Ela se pauta em valores estéticos, éticos e políticos para promover a educação integral e humana dos estudantes, corroborando com a formação de uma sociedade inclusiva, justa, democrática e ecologicamente responsável, sendo, portanto, referencial político oficial para a elaboração de outras ações e documentos (BRASIL, 2017, p. 7-8).

Por educação integral, o documento compreende a formação pluralista e o desenvolvimento 'humano global' (BRASIL, 2017, p. 14), visando oportunizar maior envolvimento e protagonismo dos estudantes na condução de seus próprios processos de ensino-aprendizagem, como também o acolhimento pleno dos estudantes e suas

singularidades, respeitando as diversas infâncias e juventudes, suas necessidades e interesses, à semelhança do que postula Freire (1983) com a educação libertadora, que deve dar autonomia e espaço para que as crianças, jovens e adultos possam conduzir significativamente tais processos, não os enxergando como meros receptáculos para o acúmulo de conteúdo – o que o referido autor denomina 'educação bancária'. Ademais, tal conduta é compatível com as teorias e abordagens mais recentes da Linguística Aplicada voltadas para a educação bilíngue, em especial a translinguagem, que procura dar ênfase à compreensão aprofundada do mundo e às competências de pensamento crítico – *critical thinking skills*, e não às habilidades comunicativas – *communicative skills* (GARCÍA, 2014) defendidas em documentos oficiais da Educação mais antigos.

Os métodos de ensino de línguas mais propagados, como o da gramática e tradução, abordagem direta, audiolingual e até mesmo o comunicativo, costumam pecar ao caminharem em direção a propostas que não consideram toda a agência dos falantes-aprendizes e pouco os estimulam a mobilizarem todo o repertório linguístico-cultural que possuem em suas interações (LEFFA, 1988). Ainda, a abordagem comunicativa, por mais que tente promover situações de ensino mais contextualizadas, costuma compartimentalizar a língua em funções, isto é, em habilidades de fala, escuta, escrita e leitura, que por mais que façam uso de materiais autênticos, frequentemente desconsideram o todo que compreende as práticas discursivo-dialógicas, sua dinamicidade, fluidez e contextualização.

Voltando à BNCC, ela traz dez competências gerais para que seus objetivos sejam alcançados. Em outras palavras, o texto apresenta dez expectativas de associação de conceitos, procedimentos, atitudes, valores e práticas cognitivas e socioemocionais para uso e resolução de conflitos na vida cotidiana, cidadã e empregatícia. Essas competências, resumidamente, defendem a valorização, mobilização e aplicação de conhecimentos historicamente construídos, bem como a criatividade, curiosidade intelectual, inteligência emocional e as múltiplas linguagens, com vistas à inserção das crianças e adolescentes no mundo cultural, cidadão e do trabalho, além de procurar fomentar a análise crítica e a argumentação fundamentada com respeito aos direitos humanos, incentivando o diálogo, a cooperação e o cuidado de si e do outro (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Se pensados dentro de uma proposta para a educação linguística, os preceitos presentes na redação da Base parecem dialogar com as pesquisas e estudos

contemporâneos sobre o assunto, que entendem por educação bilíngue as práticas voltadas ao ensino-aprendizagem de duas ou mais línguas-linguagens com vistas a fins políticos, individuais ou até mesmo de interesse de uma comunidade em específico (MWANIKI; ARIAS; WILEY, 2016). Para além da noção de línguas nomeadas e categorizadas, a educação linguística hoje se preocupa com “o uso de diversas práticas de linguagem para educar” (GARCIA; LIN, 2016, p. 2), com um olhar mais atento às práticas dos sujeitos e não àquelas exclusivamente construídas e sancionadas por órgãos políticos. Seu grande propósito é expandir o repertório linguístico dos sujeitos a fim de que possam participar efetivamente de várias comunidades de práticas; procura-se formar sujeitos bilíngues com uma percepção e preocupação crítica e metalinguística que os permitam tanto construir suas próprias práticas linguísticas, quanto analisar as que existem e passam a existir na sociedade, empoderando-os.

A noção de repertórios linguísticos, isto é, de “associações que não são socialmente atribuídas a uma ou outra língua, mas do ponto de vista de falantes bilíngues, é parte de seu próprio e único sistema linguístico” (GARCIA; LIN, 2016, p. 15), é tecida em paralelo com o conceito de translanguagem, uma vez que trabalha com práticas de linguagem complexas que não se reduzem ou se restringem às línguas padronizadas em um esquema de bilinguismo por adição. Uma perspectiva translíngue dentro desta concepção de educação linguística reconhece que as associações linguísticas que os sujeitos criam em seus repertórios são dinâmicas e, portanto, não se excluem. Assim, o esforço se volta, então, para alavancar as práticas transmodais e translinguísticas para além de armadilhas que alguns programas supostamente bilíngues, mas que acabam promovendo o monolinguismo, podem apresentar.

Por natureza, a translanguagem é também uma pedagogia crítica, pois possibilita a (re)construção das identidades e realidades dos sujeitos, dando verdadeiro espaço a eles e às suas experiências e vivências, empoderando-os, mas sem deixar de empoderar também o professor, para que, juntos, todos possam ter suas agências voltadas à construção de sentidos e ao desenvolvimento das identidades de cada um, o que os levará à transformação das relações de poder (WEI, 2017, p. 15). Portanto, adotar essa perspectiva dentro do ensino bilíngue se justifica, dentre muitos pontos, inicialmente por esta criar condições para que haja maior flexibilidade dentro dos currículos e políticas voltadas ao ensino de línguas mais rígidas, fazendo com que as crianças, jovens e adolescentes possam

“criar sentidos ao engajar todo o seu repertório linguístico e expandi-lo” (GARCIA, 2014, p. 71). Além disto, o prefixo *trans* adiciona à linguagem uma perspectiva transformadora e transgressiva, pensando em práticas que transcendam as estruturas e sistemas linguísticos socialmente construídos, como pontua Wei (2017, p. 27):

Os valores adicionados no conceito são destacados no prefixo Trans para linguagem por se referirem a: práticas fluídas que vão além, por exemplo, transcendem estruturas e sistemas linguísticos socialmente construídos para incentivar diversos e múltiplos sistemas de construção de sentidos e subjetividades; a capacidade transformativa do processo de translanguagem não apenas para sistemas de línguas, mas também para a cognição dos indivíduos e estruturas sociais; e as consequências transdisciplinares da reconceitualização de língua, aprendizagem de línguas e uso linguístico, trabalhando através das divisões entre Linguística, Psicologia, Sociologia e Educação.¹

Conclui-se então, nesta leitura da introdução da Base Nacional Comum Curricular, que o documento tem em sua redação conceitos e preceitos relevantes para a edificação de processos de construção de sentidos e saberes, como se vê neste artigo o processo de ensino-aprendizagem, que servirão de base para o delineamento de um projeto de educação linguística que veja as crianças e adolescentes como sujeitos cujo repertório deve ser expandido com o objetivo de dá-los maior poder e consciência no seu transitar entre todas as afiliações que puderem estabelecer nos eventos discursivos híbridos (CANAGARAJAH, 2013), que não se atêm às barreiras das *named languages*, e dialógicos, por se darem na troca e realização do Outro (BAKHTIN, 2010) dos quais participarão.

Todavia, algumas inconsistências que o documento apresenta, como certa proximidade, como será discutido a seguir, a uma visão monolítica e utilitarista de língua reveladas nas habilidades comunicativas e de conhecimento linguístico estipuladas dá à sua redação certa dubiedade, criando algumas contradições a serem melhor explicadas adiante.

¹ No original: “The added values of the concept are highlighted in the Trans prefix to languaging by referring to: the fluid practices that go beyond, i.e., transcend, socially constructed language systems and structures to engage diverse multiple meaning-making systems and subjectivities; the transformative capacity of the Translanguaging process not only for language systems but also for individuals’ cognition and social structures; and the transdisciplinary consequences of re-conceptualizing language, language learning, and language use, and working across the divides between linguistics, psychology, sociology, and education.”

LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS NA BNCC À LUZ DOS REPERTÓRIOS TRANSLÍNGUES

Considerando os ciclos da Educação Básica brasileira e as especificidades de cada um, reserva-se, para o Ensino Fundamental – Anos finais (6º a 9º ano), o aprofundamento e ressignificação das competências construídas e habilidades desenvolvidas nos anos iniciais deste ciclo, procurando expandir os repertórios dos estudantes – primeiro momento no documento em que o termo é citado, embora de forma concisa e sem maiores explicações do que entende-se ali por repertório. Também cabe ao Ensino Fundamental – Anos Finais o incentivo à autonomia das crianças e adolescentes no que diz respeito à sua interação com as aprendizagens das especialidades de cada componente curricular de modo a relacioná-las e analisá-las criticamente, levando em consideração a multimodalidade e hibridização dos gêneros do discurso.

Em continuação à leitura aqui proposta, vê-se que a Base (2017, p. 59-61) defende a construção de supostas abordagens mais plurais e integrais que reconheçam as identidades dos estudantes, as diferentes imagens de criança e determina que, para os anos finais do Fundamental, é de grande relevância que a escola se abra para as culturas juvenis que se dão para além de seus limites, o que implica em trazer para o cotidiano escolar letramentos multimodais e multimidiáticos, focando nas diversas semioses que compõem seu mundo, uma vez que

a compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (BRASIL, 2017, p. 60).

Todo esse esforço deve culminar no desenvolvimento pessoal, cidadão e acadêmico dos estudantes, bem como no delineamento, em conjunto com as meninas e meninos, de seus projetos de vida, pensando, além da continuidade de seus estudos acadêmicos, nos objetivos e passos para as decisões dos caminhos que percorrerão no futuro.

A área de Linguagens ocupa papel de grande destaque nas propostas da BNCC por tratar das práticas sociais comunicativas, isto é, das atividades humanas que promovem a

interação entre as pessoas em suas práticas de linguagens. O objetivo do trabalho com diferentes linguagens é, pois,

possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagens diversificadas, que lhes permitam *ampliar suas capacidades expressivas* em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 61, grifo nosso).

Tal posicionamento não se distancia significativamente dos estudos mais atuais da noção de educação linguística e repertórios linguísticos, sendo visível os reflexos de uma visão bakhtiana sobre língua-linguagem e a identidade dos sujeitos falantes, enquanto seres discursivos, que apenas se concretiza e potencializa nas atividades discursivas dialógicas (BAKHTIN, 2013).

Faz sentido, portanto, pensar nos repertórios translíngues a partir do que a Base chama de *capacidade expressiva*, já que língua é, para essa abordagem, um recurso social sem limites ou distinções preestabelecidas de acordo com territórios, localizações geográficas ou de grupos sociais, que é dinâmica e tecida também socialmente, para além do *self*, e possibilita maior estímulo à formação da identidade dos sujeitos bilíngues. Assim, pelas interações e negociações de sentido entre locutores de um diálogo, os sujeitos falantes não são indivíduos cuja motivação comunicativa e escolhas linguísticas advêm de sistemas isolados de línguas, mas, sim, “atores sociais cujas identidades são múltiplas, variadas e emergem de suas experiências vividas no cotidiano” (HALL, 2013, p. 45).

Contudo, ao ter-se que as linguagens passam, com este documento, a terem status de *objetos* de conhecimento escolar (BRASIL, 2017, p. 61), há uma rompimento quanto ao conceito de práticas discursivas nas pesquisas contemporâneas em Linguística Aplicada, visto que não há, dentro de um olhar de fato integral para a educação linguística bilíngue, espaço para uma conduta compartimentalizada e reducionista no trato com a língua-linguagem e, justamente por isso, não é mais o ideal transformá-las em conteúdos isolados de uma grade curricular, ou componentes – ideia que permeia a noção de objeto de ensino.

Também não é coerente, seguindo esta linha, pensar-se em “práticas mais sistematizadas” (BRASIL, 2017, p. 62) de análise linguística e formulação de questionamentos quando a natureza do repertório dos sujeitos não se reduz a ordenações

normativas, tampouco a regras pré-determinadas; as línguas-linguagens se dão em um *continuum* fluído, dinâmico e complexo, sendo resultado da educação linguística integral e transgressiva o desenvolvimento do senso crítico dos sujeitos (PENNYCOOK, 2018). Nas palavras do próprio autor,

Em relação às línguas, o foco precisa estar não tanto nelas como entidades que estão enclausuradas, ou em pessoas que são desapropriadas de suas línguas enquanto outras as acumulam, mas em análises fundamentadas de práticas linguísticas locais e assembléias [...] sobre como as pessoas, a política, ambiente, economia, diplomacia, práticas e coisas se unem (PENNYCOOK, 2018, p. 52).²

Outro conceito importante, o de linguagem, é desdobrado na BNCC por um viés enunciativo-discursivo, considerando-a como processo de interlocução situado em práticas sociais no qual o texto deve emergir como centralidade do trabalho (BRASIL, 2017, p. 65), ideia consonante com o que os PCNs (BRASIL, 1998, p. 20) já traziam na década de 90. O texto, por sua vez, deve ser trabalhado sempre em detrimento de seu gênero e, mesmo que por um lado tenha-se que dele o trabalho com aspectos normativos emerja, o documento aborda que também deve ser considerado, no trabalho em sala de aula, seus contextos de produção e circulação (BRASIL, 2017, p. 65-66).

Embora isso esteja no início da seção que discorre sobre o componente de Língua Portuguesa, essa visão de linguagem deve se estender a todos os outros pontos da área de Linguagens, visto que partilham do mesmo sujeito de ensino ressignificado em distintas formas de realização (visual, corporal, cinestésico, etc.). De fato, quando a BNCC desenvolve os conceitos que embasam a perspectiva de educação linguística adotada, o ensino da língua inglesa não é tido apenas como ferramenta para acessar uma cultura específica de um país específico, pois abre-se espaço para a reflexão acerca de qual inglês deve ser ensinado nas escolas, pensando em como isso pode contribuir, então, para “o *agenciamento crítico* dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos” (BRASIL, 2017, p. 239, grifo nosso).

² No original: “In relation to language, the focus needs to be not so much on languages as entities that are enclosed, or on people who are dispossessed of their languages while others accumulate them, but rather through much more grounded analyses of local language practices and assemblages [...] of the ways in which people, politics, place, economics, policy, practices, and things come together.”

Pensar em agenciamento crítico induz à concepção de uma pedagogia voltada ao trabalho com as formas da linguagem com vistas ao desenvolvimento democrático e à crítica dos silenciamentos e interesses presentes nos textos (MILLS, 2016). O *porous expertise*, isto é, o pensamento e reflexão críticos acerca dos conhecimentos que exercem poder nas comunidades e sociedade, passando por pontos como direitos, papéis e responsabilidades da escola e seus membros enquanto atores sociais em ambientes de educação formal e informal (POTTER; MACDOUGALL, 2017), também vem à tona ao ponderar-se sobre os usos de linguagem e estratégias dos sujeitos em suas atividades reflexivas, que é a própria ideia de agência (HALL, 2013).

Isso significa que uma abordagem crítica vê linguagem, discursos e textos como meios primordiais para representar e reformular os mundos possíveis de cada sujeito, sendo seu objetivo “o desenvolvimento da capacidade humana de usar textos para analisar e transformar as relações sociais e condições materiais” (LUKE, 2013, p. 145), ideia esta que não está bem amarrada na construção do que se verá a seguir, quando da observação de algumas habilidades que a BNCC traz para o ensino de inglês.

Partir de uma ideia de inglês desvincilhada do mito do falante nativo e de padrões eurocêntricos de língua estrangeira implica em abarcar as funções social e política dessa língua. O texto da BNCC não faz menção ao conceito de linguagem em si nesta seção específica, como o fez para língua materna, porém, traz a ideia de repertório linguístico e cultural de forma explícita, pois isso deve ser valorizado e almejado pelos professores nas aulas de inglês, já que pontua não ser mais o foco o ensino de uma língua adicional, mas sim, de uma língua que passa a ser de muitos falantes.

Ao não mais se referir ao inglês enquanto língua estrangeira, a Base pretende apresentar uma faceta miscigenada, usando os termos do documento, já que não há mais a língua de um único povo “na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial” (BRASIL, 2017, p. 237). Para isso, lança-se mão do inglês como língua franca, visando o enfoque nas funções social e política da língua que levará à compreensão da interculturalidade que hoje se reconhece presente no inglês livre de demarcações territoriais.

Estas colocações teorizadas da Base levam ao possível entendimento de que o ensino linguístico que ela propõe não comporta a expectativa pelo desenvolvimento de abordagens que visem o alcance de um nível de proficiência a ser alcançado pelo aluno em

cada fase de sua vida escolar (BRASIL, 2017, p. 239-240), não alimentando o mito do *falante nativo ideal*. Assim, pelo documento, o ensino de inglês supostamente deveria confluir para os multiletramentos e as práticas multimodais e multissemióticas de linguagem, todavia, isso não ocorre de fato.

A intenção é boa e pertinente aos estudos críticos sobre inglês e suas múltiplas facetas, uma vez que não bem aceita a ideia de uma unidade linguística pura, monolítica, de pertença a um grupo seletivo de indivíduos. Entende-se que a *propriedade* linguística é de todos os falantes de uma língua, estabelecendo-se contextos fronteiriços, multilíngues e independentes do ser nativo (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2011). Contudo, como aponta Duboc (2019), os estudos sobre língua franca possuem muitas vozes, o que faz com que seja mais difícil atuar tão precisamente com o termo proposto pela BNCC.

Uma simples substituição de nomenclaturas pode não ser o suficiente para significar uma mudança epistemológica no entendimento do que é a educação linguística. Alguns autores, como a própria Duboc (2019, p. 16-17), indicam ser um retrocesso a troca das línguas estrangeiras para uma orientação que, na verdade, se mostra monolíngue ao implementar a língua inglesa enquanto componente curricular que não se relaciona com outros saberes, linguísticos ou não, o que é de grande importância para a expansão dos repertórios e para a formação crítica e cidadã das meninas e meninos.

Vê-se ainda que os eixos organizadores das competências e habilidades que a Base Nacional Comum Curricular defende para o Ensino Fundamental, denominados de oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, ainda remetem aos preceitos das *language skills* – *listening, writing, reading* e *speaking* –, adotadas por frentes de ensino mais tradicionalistas que não consideram uma educação linguística integral que admite que, muitas vezes, tais habilidades não são mobilizadas de forma tão segmentada e interdependentes assim, ou até mesmo, como pontua Baker (2001, p. 6), que uma pessoa pode não estar “falando, ouvindo, lendo ou escrevendo, mas, ainda assim, está usando a linguagem”.

Essa divisão não condiz mais com as realidades e as práticas enunciativas contemporâneas, sobretudo em contextos digitais, tampouco com a ideia de repertórios linguísticos, pois os novos e multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2003; LOTHERINGTON, 2004) colocam que os textos precisam ser compreendidos, isto é, os sentidos precisam ser construídos. Para isso, leva-se em consideração não apenas aspectos

cognitivos individuais dos sujeitos que interagem nas práticas enunciativas, mas também o processo social, inter-relacional, dialógico e cultural que tais práticas envolvem, conforme seus contextos de produção, circulação e recepção. As noções tradicionais quanto às habilidades que devem ser alcançadas por falantes, que se estendem a como estes devem satisfatoriamente fazer uso das normas gramaticais, não possuem mais sentido em um contexto no qual a própria noção de língua já não é mais a de sistemas normativos interdependentes, estanques e lineares.

É importante ressaltar que a questão aqui levantada não é sobre colocar estas habilidades esperadas de modo separado no documento, uma vez que o mesmo esclarece que os eixos “estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar” (BRASIL, 2017, p. 243), mas, sim, sobre algumas sombras de teorias e abordagens de ensino que não se relacionam de modo direto com o que se tem atualmente no campo da educação linguística bilíngue, como os multiletramentos e a adoção de práticas de linguagem, não de usos isolados de língua, e até mesmo com ideias que a própria BNCC trouxe anteriormente.

Este último ponto pode ser observado em determinados momentos da Base, com algumas colocações contraditórias. Por exemplo, ao tratar do eixo da leitura, a Base o define como norteador das práticas de linguagem que surgem na interação do leitor com o texto escrito e, mesmo com duas menções a gêneros verbais, multimodais e/ou híbridos (BRASIL, 2017, p. 242), não evidencia textos que não utilizem a palavra escrita como um sinal (BAKHTIN, 2013), estando muito amarrado a uma noção de língua enquanto código, e não enquanto língua-linguagem. Mesmo trazendo a proposta de fomento à leitura crítica e atitude criativa, o texto é muito geral e, por mais que procure se afastar da visão tecnicista na aprendizagem de inglês, ainda apresenta algumas sombras dessa ideia instrumental de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e não tanto *franca*, como o documento defendeu.

Além disso, ao propor um eixo específico para a compreensão das culturas de língua inglesa, entende-se que a identidade dos sujeitos-falantes é algo *extra textual*, ou seja, não pode ser encontrado na leitura crítica dos textos, o que possivelmente pode ocorrer no documento por este não considerar a literatura e suas abordagens, como o

letramento e leitura literárias, de modo significativo para a construção da proposta de educação linguística bilíngue.

O trabalho com os aspectos normativos da língua também se insere em uma abordagem crítica (PINHEIRO, 2018), extremamente válida para que as crianças e adolescentes possam perceber sob quais interesses defende-se uma visão unificada e padronizada de língua inglesa, bem como quais variantes são aceitas na comunidade global e quais são silenciadas em certos usos considerados como *aceitáveis*. Contudo, o grande perigo ao trazer um eixo específico para tais conhecimentos é a interpretação equívoca deste, na qual o texto viraria pretexto para o ensino desmembrado e irreflexivo de regras gramaticais isoladas (GERALDI, 1985), dado que o texto precisa constituir a centralidade do ensino linguístico segundo o documento (BRASIL, 2017, p. 243).

Continuando essa leitura crítica da redação da Base Nacional Comum Curricular, agora a partir das competências específicas do componente Língua Inglesa, vêem-se colocações relevantes, como a identificação de si e do outro em realidades e contextos plurilíngues, conseqüentemente também multiculturais, e a criação de repertórios linguísticos. Contudo, volta-se a falar, de modo comedido, sobre a importância do inglês para a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho, o que é conflitante com a própria noção de repertório surgida das translanguagens. É válido propor, ainda, maior atenção ao fato de tratar-se, tanto em língua materna ou em língua franca, de educação linguística bilíngue e, portanto, as competências não deveriam ser diferentes e exclusivas a um ou outro componente, pois se se admite que os sujeitos bilíngues passam a ter um único repertório, no qual afiliações entre os sentidos discursivos são feitas para expandi-lo, os percursos seriam os mesmos, já que rótulos de *named languages* não dialogam com essa abordagem.

Essa ideia separatista das línguas, pertencente a uma perspectiva tradicional de ensino bilíngue que vê no falante desse enfoque teórico *personas* distintas para cada língua, fica evidente quando, nas habilidades trazidas nos eixos, faz-se menção direta a conhecimentos específicos da língua inglesa, como visto em

(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos *da língua inglesa* para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. [...]

(EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos *em língua inglesa*, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.

(BRASIL, 2017, p. 250-251, grifos nossos).

Ora, se o propósito é a expansão de um repertório linguístico-discursivo, objetivando uma pauta de educação orientada sob a perspectiva translíngue, cujo potencial formador tem-se mostrado nos recentes estudos da Linguística Aplicada o olhar mais acalentador para o ensino de línguas, não há o que é da língua inglesa e da língua portuguesa, pelo contrário: há o que é o sujeito e do sujeito em suas potencialidades de enunciação. Seria mais integral, para a educação linguística pretendida, que se pensasse em competências e habilidades com vistas ao amadurecimento e amplificação do repertório das crianças e adolescentes, tornando evidente o caráter fluído que os aspectos das línguas-linguagens adotam conforme uma perspectiva translíngue traria para esta educação.

Ainda, é perigoso ter uma habilidade para “analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial” (BRASIL, 2017, p. 261) quando as relações que os estudantes devem estabelecer com a língua precisam ser críticas, o que neste caso significaria pensar qual inglês de fato é importante nas ciências atualmente, bem como o porquê é preciso incentivar a produção e divulgação de conhecimentos também em outros idiomas. Há uma questão política muito forte nesta aprendizagem, mas sua redação é tendenciosa e mostra uma acepção eurocêntrica e colonialista sobre o assunto.

Quanto aos conhecimentos gramaticais, também não há espaço para repertórios translíngues quando é necessário que se utilize “de modo inteligível, *corretamente*, some, any, many, much” (BRASIL, 2017, p. 257, grifo nosso) ou “reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (-ed)” (BRASIL, 2017, p. 253), pois tais habilidades se tornam, no mínimo, contraditórias a toda uma teoria desenvolvida inicialmente no documento que tenta quebrar com os ideais de falante nativo, mesmo porque, ao considerar a pluralidade de línguas inglesas no mundo, bem como de suas culturas, se esse estudo for desenvolvido a partir de uma variedade padrão específica da língua o que a Base argumentou anteriormente será invalidado.

Em diálogo com o que Jordão e Marques (2018) consideram sobre inglês enquanto língua franca, penso ser incoerente o incentivo e aspiração ao ensino de línguas em práticas contextualizadas, as quais suscitam os repertórios linguístico-culturais de seus

participantes, ao lado de um vasto quadro com normatizações quanto à padrões a serem ensinados à luz da noção de língua como sistema gramatical. Buscar pela legitimação dos “usos da língua inglesa em seus contextos locais” (BRASIL, 2017, p. 236) e por sua materialização em usos híbridos marcados pela “fluidez [...] que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais” (BRASIL, 2017, p. 237) se torna conflitante quando são estipuladas habilidades que remetem ao ideário do falante nativo (DUBOC, 2019, p. 18) e não aos usos híbridos, fluídos e criativos que levam o sujeito a agir de maneira crítica e agentiva sobre as formas de dizer e de construir os sentidos, reconhecendo a língua como construto social, situado, dialógico e ideológico.

CONCLUSÃO

De modo geral, pode-se concluir que a Base se posiciona no ensino-aprendizagem de línguas, em sua parte teórica, de modo a assegurar a ampliação dos repertórios das crianças e adolescentes, apesar de não usar esse termo em si, focalizando a participação significativa e crítica destes nas práticas de linguagem que acontecem em diferentes campos de atividade (BRASIL, 2017, p. 65-66).

Portanto, embora haja um aporte teórico valioso para os novos entendimentos sobre o que é ensinar-aprender-educar cidadãos bilíngues, como considerar também a formação das identidades dos sujeitos falantes perpassadas por valores éticos, históricos, sociais e culturais, ponto evidenciado na primeira competência específica de linguagens para o ensino fundamental³, ainda há pensamentos e algumas aprendizagens no documento que tornam sua posição confusa e ambígua.

A grande questão que motivou esta leitura crítica do documento, portanto, está na necessidade da (re)orientação do ideário que permeia as línguas nos textos oficiais, pois eles possuem grande influência e são norteadores das práticas pedagógicas e currículos nacionais, estaduais e municipais. É preciso acolher língua e linguagem não como conjuntos sistemáticos normativos já determinados, padronizados e que são interdependentes nos usuários bilíngues e independentes de seus contextos de fala, mas

³ “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2017, p. 63).

como repertório linguístico “sem considerar nomes e rótulos de idiomas definidos social e politicamente” (WEI, 2017, p. 19), afastando-se dos preceitos das *named languages* e constituindo, portanto, práticas discursivas dialógicas (BAKHTIN, 2010), complexas, sociais e, conseqüentemente, também ideológicas. É esta direção que pode fazer com que, para além de *escolhedores comedidos* de línguas, os sujeitos se tornem usuários virtuosos e capazes de acessarem e aplicarem seus repertórios complexos com vistas à construção de sentidos (GARCÍA; LIN, 2016, p. 135).

Isso não significa que uma aula bilíngue que siga por caminhos translíngues considera tudo válido e sempre terá a visão da língua materna como um recurso de *scaffolding*, suporte, a exemplo do que ocorre com o *code-switching* (ARTHUR; MARTIN, 2006), ou seja, de apoio para aprender uma segunda língua, mas, sim, que todos caminham para a construção e manutenção de um espaço fomentador de práticas de linguagem transformativas e críticas que devolve o poder ao sujeito bilíngue, libertando-o de amarras oriundas de um poder autoritário exercido pelos fatores influenciadores da educação linguística (GARCIA; LIN, 2016, p. 17).

O objetivo da educação não pode ser simplesmente o bilinguismo em duas línguas padrões, como definido pelo estado e autoridades pedagógicas. O objetivo da educação bilíngue deve ser o empoderamento dos sujeitos bilíngues a fim de usarem todo o seu repertório linguístico em diferentes situações orientados à criticidade e à criatividade (WEI, 2011 *apud* GARCIA; LIN, 2016, p. 17).⁴

Destarte, é possível concluir que a BNCC iniciou um caminho válido e relevante para as discussões recentes no campo da educação linguística bilíngue integral, porém, ainda precisa ter um maior delineamento e coerência nas habilidades sugeridas para o trabalho nos anos finais do Ensino Fundamental, fornecendo uma base realmente sólida de subsídio para a criação de espaços transformativos e translíngues (WEI, 2011 *apud* GARCIA; LIN, 2016, p. 130) nas aulas de línguas-linguagens que engajem os estudantes a serem tudo o que são e virão a ser na troca com o Outro, como também a usarem todo o seu repertório linguístico de forma crítica, criativa e cidadã, não apenas enquanto criadores

⁴ No original: “The goal of education cannot simply be bilingualism in two standard languages, as defined by state and educational authorities. The goal of bilingual education must be the empowerment of bilinguals to use their entire language repertoire in different situations for added criticality and creativity” (WEI, 2011 *apud* GARCIA; LIN, 2016, p. 17).

de enunciados, mas também enquanto enunciadores que se envolverão em eventos comunicativos de outros sujeitos. É esta liberdade empoderada que os levará a uma autorregulagem, de modo que perceberão como devem participar desses eventos conforme o contexto que o envolve, selecionando de modo autônomo e crítico os elementos de seu repertório que melhor potencializarão sua *capacidade expressiva*.

REFERÊNCIAS

ARTHUR, J.; MARTIN, P. Accomplishing lessons in postcolonial classrooms: Comparative perspectives from Botswana and Brunei Darussalam. *Comparative Education*, n. 42, p. 177-202, 2006.

ALMEIDA FILHO, J. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 3. ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução: Carlos Alberto Faraco e Valdemir Miotello. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 23 out. 2019.

CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London: Routledge, 2013.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: The beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London, UK: Routledge, p. 3-8, 2000.

DONNINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. *Ensino de Língua Inglesa*. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2011.

DORIA, E. *Memória do Colégio Pedro II (Centenário): 1837 – 1937*. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Nacional de Estudos, 1997.

DUBOC, A. P. Falando Francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “Inglês como língua franca” no componente curricular Língua inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*, v.1, n.48, Florianópolis, jan./jun., p. 10-22, 2019. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255/1021>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford, UK: Wiley/Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA, O.; LIN, A. Extending Understanding of Bilingual and Multilingual Education. In: GARCIA, O. et.al. (Eds.). *Bilingual and Multilingual Education*. Suíça: Springer International Publishing, p. 1-20, 2016.

GERALDI, W. *O texto em sala de aula: Leitura e Produção*. Cascavel, PR: Assoeste, 1985.

HALL, J. K. *Teaching and researching: language and culture*. 2.ed. Nova Iorque, NY: Routledge, 2013.

JORDÃO, C. M.; MARQUES, A. English as a Lingua Franca and critical literacy in teacher Education: Shaking off some ‘good old’ habits. In: GIMENEZ, T. et.al. (Orgs.). *English as a lingua franca in teacher education: a brazilian perspective*. Berlin/Boston: De Gruyter, v. 10, p. 53-68, 2018.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, p. 211-236, 1988.

LEWIN, C.; SOMEKH, B. (Eds.). *Research Methods in the Social Sciences*. London, UK: SAGE Publications, p. 97-100, 2005.

LOTHERINGTON, H. What Four Skills? Redefining Language and Literacy Standards for ELT in the Digital Era. *TESL Canada Journal/Revue TESL Du Canada*, v.22, n.1, dez-fev, p.65-78, 2004. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847939.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2019.

LUKE, A. Regrounding critical literacy: representation, facts and reality. In: HAWKINS, M. R. (Ed.). *Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives*. Nova Iorque, NY: Routledge, 2013.

MILLS, K. A. *Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2016.

MWANIKI, M.; ARIAS, M. B.; WILEY, T. G. Bilingual Education Policy. In: GARCIA, O. et.al. (Eds.). *Bilingual and Multilingual Education*. Suíça: Springer International Publishing, p. 35-49, 2016.

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics Commons. In: MACIEL, R. et.al. (Orgs.). *Linguística aplicada para além das fronteiras*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 37-56, 2018.

PINHEIRO, P. The age of multisynopticon: what does it mean to be (critically) literate today? In: MACIEL, R. et. al. (Orgs.). *Linguística aplicada para além das fronteiras*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 237-260, 2018.

POTTER, J.; MCDOUGALL, J.; *Digital media, culture & education: theorising third space literacies*. London, UK: Palgrave Macmillan, 2017.

WEI, L. Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, Oxford, v.39, n.1, p. 09-30, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/320960187_Translanguaging_as_a_Practical_Theory_of_Language>. Acesso em: 15 out. 2019.

Recebido em: 08 dez. 2019.

Aceito em: 12 abr. 2020.