

DOXA

Revista Brasileira de Psicologia da Educação
Brazilian Journal of Educational Psychology



¹ Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau – Santa Catarina (SC) – Brasil. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista CNPq.

² Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Laranjeiras do Sul – Paraná (PR) – Brasil. Professor e Coordenador do Centro de Línguas da UFFS. Doutor em Linguística (UFSC).

³ Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), Blumenau – Santa Catarina (SC) – Brasil. Professora orientadora no Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores.

DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA LÍNGUA FRANCA: NOTAS SOBRE A BNCC E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

DE LA LENGUA EXTRANJERA A LA LINGUA FRANCA: NOTAS SOBRE LA BNCC Y LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

FROM FOREIGN LANGUAGE TO LINGUA FRANCA: NOTES ON THE BNCC AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Caique Fernando da Silva FISTAROL ¹

cfersf@gmail.com



Éderson Luís SILVEIRA ²

ediliteratus@gmail.com



Sandra POTTMEIER ³

pottmeyer@gmail.com



Como referenciar este artigo:

Fistarol, C. F. S., Silveira, E. L., & Pottmeier, S. De língua estrangeira para língua franca: notas sobre a BNCC e o ensino de língua inglesa. *Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.*, 26, e025003. 10.30715/doxa.v26i00.20086

Submetido em: 19/02/2025

Revisões requeridas em: 01/03/2025

Aprovado em: 19/03/2025

Publicado em: 15/04/2025

RESUMO: O presente texto apresenta resultados parciais advindos de uma pesquisa qualitativa e documental, que visa analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O recorte e a delimitação desta investigação consideram o conceito de língua franca, que é aquela que várias pessoas utilizam para comunicar-se entre si, independentemente de suas línguas maternas. Busca-se apresentar alterações e mudanças no referido documento, no que diz respeito ao ensino de língua inglesa, que era pensada nos PCN como língua estrangeira e passou a ser pensada como língua franca na BNCC. Considera-se que a perspectiva adotada na BNCC cogita a existência de um mundo multissemiótico e globalizado, onde o ensino de língua inglesa não pode ser pautado em uma abordagem eurocêntrica, hegemônica e homogeneizante. Tal visão permite que seja problematizada a visão de que o único inglês “correto” é aquele falado por estadunidenses ou britânicos.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês. Língua Franca. Ensino de Línguas. Língua Estrangeira.

RESUMEN: Este texto presenta resultados parciales surgidos de una investigación cualitativa y documental, que tuvo como objetivo analizar la Base Curricular Nacional Común (BNCC). El alcance y delimitación de esta investigación considera el concepto de *lengua franca*, que es aquella que utilizan diversas personas para comunicarse entre sí, independientemente de su lengua materna. El objetivo es presentar cambios y alteraciones al mencionado documento, en lo que respecta a la enseñanza del idioma inglés, que era considerado en el PCN como *lengua extranjera* y pasó a ser considerado como *lengua franca* en la BNCC. Se considera que la perspectiva adoptada en la BNCC considera la existencia de un mundo multisemiotíco y globalizado, en el que la enseñanza de la lengua inglesa no puede basarse en un enfoque eurocentrífico, hegemónico y homogeneizador. Esta visión nos permite cuestionar la idea de que el único inglés “correcto” es el que hablan los estadounidenses o los británicos.

PALABRAS CLAVE: Inglés. *Lengua Franca*. *Enseñanza de Idiomas*. *Lengua Extranjera*.

ABSTRACT: This text presents partial results from qualitative and documentary research, which aims to analyze the National Common Curricular Base (BNCC). The scope and delimitation of this investigation consider the concept of *lingua franca*, which is the language that several people use to communicate with each other, regardless of their native languages. The aim is to present changes and alterations in this document, with regard to the teaching of English, which was considered in the PCN as a *foreign language* and came to be considered as a *lingua franca* in the BNCC. It considered the perspective adopted in the BNCC considers the existence of a multi-semiotic and globalized world in which the teaching of English cannot be based on a Eurocentric, hegemonic, and homogenizing approach. This view allows us to question the idea that the only “correct” English is spoken by Americans or British.

KEYWORDS: English. *Língua Franca*. *Language teaching*. *Foreign language*.

Artigo submetido ao sistema de similaridade



Editor: Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

INTRODUÇÃO

Este texto propõe uma análise documental da BNCC (Brasil, 2017), no que diz respeito ao componente curricular de língua inglesa na educação básica. Nesse ínterim, adotou-se uma abordagem qualitativa, por meio da análise de excertos do documento que fazem alusão — direta ou indiretamente — ao ensino de inglês como língua estrangeira no referido documento. Inicialmente, pode-se situar que as habilidades da BNCC da língua inglesa se voltam para o asseguramento de iniciativas escolares que visem à compreensão dos significados desta língua entre os falantes do idioma.

Desse modo, pode-se apresentar, nesta discussão, que tal documento não considera o falante nativo como falante ideal, assim como rompe com a concepção de que “a língua inglesa não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos” (Brasil, 2017, p. 241) e centraliza as ações no/do aprendizado do inglês como língua franca, focando na compreensão da língua entre indivíduos que a utilizam para fins de interação. Nessa perspectiva, é dada ênfase à “*função social e política do inglês*” (Brasil, 2017, p. 241, grifos do documento) por se desvincular “da noção de pertencimento a um determinado território e, consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais” (Brasil, 2017, p. 241).

Tais contextos implicam lançar um olhar para os sujeitos e os usos que fazem com essa língua(gem) multissemiótica (a partir da fala, da escrita, do som, da imagem estática ou em movimento) diante das culturas híbridas (García Canclini, 2019) e da inter/multi/transculturalidade (Rojo, 2013) constituinte da sua subjetividade inter/multi/translíngue (Megale & Liberali, 2020; Rocha & Megale, 2021), e de como elas são produzidas nas diferentes práticas sociais de linguagem marcadas em um dado cronotopo (tempo e espaço). “Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade [para a multi e transculturalidade], isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças” (Brasil, 2017, p. 241), na relação dialógica entre *eu-outro* e *outro-eu* (Bakhtin, 1979/2011).

De acordo com Rocha e Megale (2021, s.p.), a translinguagem, a qual está imbricada de sentidos sobre/com/na/pela e a partir da língua e da cultura é aquela que

reconhece o caráter político do conceito ao destacar o compromisso do paradigma translíngue de minar as concepções reducionistas de língua e cultura impostas pelas ideologias monolíngues, bem como de enfrentar as ideologias linguísticas que, devido aos seus fundamentos de ordem colonial, racista, sexista e classista, perpetuam a marginalização de certas pessoas e grupos.

O termo translíngue apresentado por Rocha e Megale (2021) reconhece e valoriza os modos de ser, pensar e agir na língua e da cultura de um povo, de uma comunidade de fala, do sujeito que usa o inglês nas mais variadas esferas sociais da atividade humana (familiar, esco-

lar, midiática, dentre outras), no caso deste capítulo, compreendendo seu lugar de enunciação e de constituição (Bakhtin, 1979/2011).

Nessa direção, partindo de uma educação emancipadora e libertária, corrobora a prática de dar a ouvir e a respeitar o outro na/pela/com

a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (Freire, 1996/2019, p. 59)

Uma ética que comprehende e respeita o ser humano, o sujeito-aprendiz do/no mundo, assim como as atividades que empreende, realiza no/com o mundo, na/com a sociedade, na/com a comunidade e com as pessoas as quais convive, a quais faz uso da linguagem para manifestar, para participar, para ter voz e vez nas escolhas e no exercício de sua cidadania.

Diante disso, aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem do idioma são metas da BNCC, conforme se verá no presente trabalho. Além disso, pode-se situar que a BNCC propõe que o ensino do inglês como língua franca não esteja baseado somente no conteúdo em si, mas que ocorra de modo contextualizado, considerando as práticas sociais de uso da língua. Dessa forma, a leitura, a escrita, a oralidade, os conhecimentos linguísticos e a dimensão inter/multi/transcultural são considerados elementos indissociáveis da aprendizagem da língua, como se verá a seguir.

Situando o corpus: sobre o documento que será analisado

A BNCC é um documento normativo que estabelece diretrizes para a educação básica nacional. Sua última versão para a educação infantil e para o ensino fundamental foi aprovada em 2017 pelo Plano Nacional de Educação vigente (2014–2024) (Brasil, 2014), enquanto a versão voltada para o ensino médio só teve sua versão definitiva lançada em 2018, um ano depois.

No entanto, historicamente, tal documento remonta ao contexto de iniciativas empreendidas em solo nacional desde 30 anos atrás, com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), que foi quando a educação infantil, por exemplo, foi reconhecida pela primeira vez como fase essencial da educação básica. No documento em questão, é mencionado que foram considerados os Parâmetros Curriculares Nacionais (que o antecederam) (Brasil, 1997, 1998a), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 1998c), visando-se, assim, planejar a orientação do planejamento curricular da educação básica no Brasil.

Entretanto, embora tenha sido lançado em 2017-2018, o documento em questão ainda gera muitas dúvidas entre gestores e educadores, principalmente no que diz respeito à sua efetivação em sala de aula, considerando a perspectiva nele apresentada e como esta, de fato, se articula com o trabalho de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras.

A BNCC traz consigo a defesa da necessidade de haver um currículo universal, por exemplo. No entanto, essa discussão não nasceu em 2017. Isso porque, na Constituição Federal, em 1988, o artigo 210 já estabelecia que deveria haver uma unificação do currículo escolar brasileiro.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Brasil, 1988, s.p.)

Posteriormente, em 1996, a LDB, sobretudo na Lei de n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), regulamenta, em seu Artigo 26, a necessidade de haver uma base nacional comum curricular para a educação brasileira. Em 1997, são consolidados os dez volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) que se voltam para o ensino fundamental e os anos iniciais da educação básica e, em 1998, são publicados os PCN do ensino médio (Brasil, 1998b).

Na Conferência Nacional da Educação, realizada em 2010, discutiu-se a necessidade de elaboração de uma BNCC, a fim de que esta fizesse parte, futuramente, de um Plano Nacional de Educação. Finalmente, foi instaurado o Plano Nacional da Educação, que passou a ser regulamentado pela Lei de n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), e que apresentou 20 metas para a melhoria da qualidade na educação básica, sendo que, em quatro delas (Meta 1, 2, 3, 4), a BNCC estava presente.

Ressalta-se o fato de a construção e a elaboração desse documento curricular norteador nacional ampliar as concepções teóricas inscritas nos PCN (Brasil, 1997, 1998a, 1998b), sobretudo em relação aos estudos dos (multi)letramentos e à cultura digital quanto ao ensino e à aprendizagem do inglês na educação básica, o qual se afilia em uma perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 1979/2011) a partir da abordagem dos gêneros discursivos. Entretanto, destaca-se, conforme alguns críticos das duas últimas versões da BNCC (Brasil, 2016, 2017), como Costa-Hübes e Kraemer (2019) e Bonini e Costa-Hübes (2019) de que há enfoque “em uma educação centrada em competências” (p. 27), além da “existência de inúmeras versões (com perspectivas ideológicas distintas)” (p. 27). Em relação ao conceito cunhado pela BNCC acerca de competências, emergem reflexões que se assentam em “teorias funcionalista e construtivista, as quais entendem que a escola deve formar um cidadão capaz de adaptar-se à realidade que o cerca para que possa desempenhar-se satisfatoriamente em situações reais de trabalho” (Bonini & Costa-Hübes, 2019, p. 30).

O que discutem enfaticamente esses dois linguistas, Bonini e Costa-Hübes (2019), sobre a BNCC, revela um distanciamento de uma epistemologia curricular pautada na perspectiva de educação libertária e emancipadora defendida por Freire (1996/2019), vislumbrando a dialética, a consciência e a autonomia entre/com os aprendizes, assim como, se afasta da perspectiva enunciativa-discursiva de Bakhtin e seu Círculo ao compreender o sujeito como ser social, histórico e ideológico. Ou seja, a centralidade se desenha na formação de um aprendiz para o mercado de trabalho (visão reducionista) e não para o mundo do trabalho (visão ampla e aprofundada).

Assim, pensar na formação humana e integral a partir do acesso, da permanência e da garantia de direitos de aprendizagem é, antes de tudo, compreender cada contexto, cada aprendiz e o lugar de onde este/a enuncia, como se constituiu/constitui em seu percurso formativo na relação dialógica (Bakhtin, 1979/2011) e dialética (Freire, 1996/2019) com o outro. Trata-se de lançar um olhar para o aprendiz como ser humano consciente, atuante na sociedade em que se insere e nas distintas esferas sociais (familiar, laboral, religiosa, dentre outras), distanciando-se da noção de sujeito-mercadoria a ser consumido pelo mercado de trabalho neoliberal.

A Língua Inglesa em foco na BNCC: especificidades e controvérsias

Inicialmente, é preciso destacar que a língua inglesa tem aparição na BNCC, que a associa ao exercício da cidadania e da formação crítica dos estudantes da educação básica. Isso porque o ensino e o aprendizado da língua inglesa vêm sendo situado como necessário para que haja abertura de possibilidades e apropriações de conhecimentos futuros, aliados à continuidade dos estudos dos indivíduos, como pode ser notado especificamente no extracto a seguir:

o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, 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)

É importante estabelecer um deslocamento conceitual: segundo Mariana Taís Mallmann (2018), a utilização do termo “língua franca” na BNCC não é mero detalhe. Isso porque, ao mobilizar tal conceito, o documento desvincula-se da premissa de que se aborda uma língua que pertence a alguns países que a têm como língua materna. Assim, trata-se de “uma língua que pertence ao mundo, e acaba por ser comum a pessoas de todas as partes, viabilizando a comunicação” (Mallmann, 2018, p. 17). Por esse viés, a mudança do conceito de “língua estrangeira”

para o conceito de “língua franca” faz com que o ensino de língua inglesa seja voltado para as necessidades de comunicação e interação em um mundo globalizado, mediado pelas tecnologias digitais e por novas/outras práticas de letramentos envolvendo o inglês.

Conforme apresenta a BNCC (Brasil, 2017, p. 68, grifos do documento), as práticas sociais envolvendo a cultura digital e os (multi)letramentos

não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”.

Para essa nomenclatura de “usuário da língua/das linguagens”, Kalantzis et al. (2020) denominam de *designers*. Isso porque a “linguagem, enquanto processo de constituição da subjetividade, marca as trajetórias individuais dos sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham” (Geraldi, 2015, p. 123), nas/pelas e com as práticas de oralidade, leitura, escrita (Kalantzis et al., 2020; Rojo, 2013).

Dessa maneira, a língua franca é a língua que várias pessoas, independentemente de sua língua materna, utilizam para comunicar-se entre si. Trata-se, portanto, de uma língua que oportuniza o acesso a um mundo cada vez mais globalizado, multissemiótico, inter/multi/translíngue (Rojo, 2013), marcada cronotipicamente pelos usos que os sujeitos fazem em diferentes esferas sociais e em distintos contextos de uso falado, escrito, por exemplo. Segundo sinalizam as mudanças da BNCC em relação ao ensino de língua inglesa, não cabe o ensino e a aprendizagem de língua inglesa ancorada em um padrão eurocêntrico, hegemonicamente validado, legitimado,

cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês ‘correto’ – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (Brasil, 2017, p. 241)

Esse paradigma do inglês “correto” a ser ensinado remonta a uma controvérsia que remete o contexto de ensino em escolas de idiomas e escolas mundo afora. Nessa perspectiva, quanto mais próxima estiver a pronúncia do inglês das nações do hemisfério norte, mais “adequada” seria a proficiência do indivíduo. No entanto, a proficiência dá lugar a outro termo: competência linguística, que, por sua vez, está associada ao entendimento dos falantes entre si. Desconstrói-se, portanto, a ideia de que apenas práticas de leitura, escrita e oralidade

validadas, hegemônicas e institucionalizadas são legítimas, pois essas “marginalizam e negam a experiência local” (Street, 2003, p. 3). Desse modo, repertórios linguísticos e culturais de indivíduos que falam a língua inglesa mundo afora passam a ser considerados, e não somente uma uniformização da língua em relação aos países cujos habitantes a têm como materna.

Nesse ínterim, o Quadro 1 apresenta algumas alterações substanciais relacionadas ao ensino de língua inglesa antes e depois da publicação da BNCC.

Quadro 1: Alterações da BNCC em relação aos PCN

	Como era nos PCN	Como ficou na BNCC
Status da língua	Língua Estrangeira	Língua Franca
Organização do documento	Quatro eixos de conteúdo, divididos em conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, tipos de texto e atitudes.	Os eixos são: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.
Práticas comunicativas	A ênfase do documento estava nas práticas de leitura e escrita.	A BNCC reconsidera essa posição e a amplia ao tratar a língua de forma discursiva, compreendendo outras dimensões (incluindo as habilidades) tão importantes para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos estudantes por meio da língua inglesa.
Objetivos	A aprendizagem da língua estrangeira estava relacionada, principalmente, com o desenvolvimento integral do letramento do aluno — aprender a ler textos escritos em outra língua era o foco.	Ao propor o ensino do inglês nessa nova configuração, com ênfase no caráter formativo e numa perspectiva de educação linguística consciente e crítica, a BNCC traz a visão de multiletramento do aluno.
Conteúdos	Predominava uma visão tecnicista de ensino do inglês, com o estudo da língua direcionado para suas estruturas linguísticas e de vocabulário. Não havia uma determinação clara para o trabalho, em classe, que possibilitasse o conteúdo com a língua viva. Como consequência, nos meios acadêmicos, as aulas de inglês partiam de uma língua padrão, de países hegemônicos.	Há uma ampliação na abordagem da língua para oportunizar uma exposição mais real à língua via textos variados e multimeios autênticos e para trabalhar gêneros diversos, que aproximam da sala de aula práticas reais do uso da língua, de acordo com as necessidades locais. A língua é entendida como expressão da cultura. Daí a ideia de uma língua do mundo e a orientação e o estímulo ao trabalho com várias fontes indutivas — o inglês de vários lugares e suas variantes.

Fonte: elaborado pelos autores a partir de Trevisan (2021, s.p.).

No que diz respeito ao status da língua, acerca da substituição da perspectiva de língua estrangeira pelo uso da noção de língua franca, trata-se de uma diferença substancial, visto que um dos elementos principais do ensino de língua inglesa na BNCC é a interculturalidade. Daí a especificidade de considerar diferentes repertórios linguísticos e culturais de falantes da língua inglesa no entorno do globo e não somente a uniformização da língua. Assim, um modelo ideal de falante é substituído pela consideração de um falante mais real, palpável, que interage e se situa no mundo por meio da apropriação do inglês como língua franca e não mais como língua estrangeira, portanto.

Vale destacar, ainda, que Torres e Terres (2021) analisaram a concepção de língua presente na última versão da BNCC (2017). Para as autoras, é possível considerar quatro das seis competências para o componente curricular língua inglesa para o ensino fundamental, no que diz respeito aos modos de conceptualizar a língua, visto que as competências 5 e 6 não tratam de tal questão. Desse modo, as 4 competências que fazem alusão a conceitos de língua são:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo criticamente sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho;
2. Comunicar-se na língua inglesa por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social;
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade;
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e a valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas. (Brasil, 2017, p. 246)

Torres e Terres (2021) situam que há uma diferença quanto à especificidade das competências acerca da explicitação conceptual de língua. Desse modo, as autoras separaram a competência 3, que, para elas, está associada à concepção de língua que a toma em relação à identidade e à cultura.

Conceber o inglês como uma língua franca, como já mencionado, significa transferir para o segundo idioma características da língua materna do falante, como o sotaque, por exemplo, o qual pode ser considerado um aspecto identitário. Nesse viés, ao não mais almejar a pronúncia de um falante nativo, os sujeitos imprimem, ao falar a língua inglesa como língua adicional, o seu modo de falar, com o objetivo de serem inteligíveis, fazendo com que haja uma relação entre língua, cultura e identidade. (Torres & Terres, 2021, p. 6475)

Desse modo, quando se afirma que há uma “relação intrínseca entre língua, cultura e identidade” na competência 3, está-se defendendo que o inglês como língua franca não deve ser ensinado como algo que reporte a um contexto específico e homogêneo estadunidense ou britânico, visto que se deve considerar o aspecto intercultural de apropriação da

língua, que é franca e, portanto, compartilhada, tornando-se viva, heterogênea e livre entre os falantes.

Por sua vez, as competências 1, 2 e 4 consideram a língua como produto da interação social, “possibilitando a construção de sistemas ideológicos, de significação do mundo e do protagonismo social, ou seja, a língua como um sistema em constante reformulação através dos processos de interação social entre os falantes” (Torres & Teles, 2021, p. 6474). Assim, o uso de expressões como “mundo plurilíngue e multicultural”, “uso variado de linguagens”, “ferramenta de acesso ao conhecimento”, “exercício do protagonismo social”, “diferentes países e grupos sociais distintos”, por exemplo, denota a existência de sentidos que deslocam a língua inglesa, pensando-a não como algo que precisa ser apropriado a partir de uma sistematicidade linguística que parte de alguns poucos lugares “de origem” (como no caso das nações que têm o inglês como língua materna), mas como um instrumento de acesso a novos conhecimentos que permitem o exercício da cidadania e o agir no mundo a partir da apropriação de outra língua que não a materna, mas que pode ser usada por sujeitos de diferentes culturas para fins de interação social cada vez mais heterogêneos.

No que diz respeito à *organização do documento*, o ensino de inglês não pode se reduzir à leitura, interpretação e resolução de problemas, o que faz com que, na BNCC, entre em cena a ênfase na compreensão e na produção oral do idioma, com ou sem contato face a face, sendo consideradas, por exemplo, circunstâncias associadas à interação entre textos e leitores e à produção de textos. Desse modo, atividades de oralidade, leitura e escrita são estimuladas, desde que ocorram de forma contextualizada, mediadas ou não pelas tecnologias digitais, considerando o lugar de enunciação do aprendiz.

Nesse sentido, ao assumir seu *status* de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo. (Brasil, 2017, p. 242)

Logo, as práticas sociais inscritas no mundo digital, ou seja, os (multi)letramentos acabam promovendo interação social/digital/cultural entre esses usuários da língua ou *designers* (Kalantzis et al., 2020). Outrossim, “a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses [...], em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (Brasil, 2017, p. 242), que permite aos/às aprendizes ter autonomia e consciência diante desses processos de aprendizagem com o outro.

Com relação às *práticas comunicativas*, o contato com a língua pensada em situações efetivas de uso é considerado, ao invés de centrar-se em exemplos artificializados de uso da língua. Daí a consideração, no que diz respeito ao ensino, de textos produzidos na língua inglesa que circulam nas esferas de comunicação social mundo afora. Por isso, também, a construção dos significados comprehende as questões de interculturalidade, a partir de usos distintos e plurais do inglês por falantes com repertórios linguísticos e culturais heterogêneos. Não é privilegiada, portanto, somente a variedade padrão ou cultural e economicamente valorizada, usada por classes sociais abastadas e por falantes nativos (Gonçalves & Baronas, 2013).

Sobre os *objetivos*, o inglês deixa de ser considerado uma língua externa ao falante, estrangeira, a língua do outro, para ser visto como um artefato cultural compartilhado entre uma comunidade mais abrangente de falantes, além daqueles que o têm como língua materna, conforme mencionado anteriormente. Nesse sentido, considera-se, também, a inserção dos jovens no mundo digital, que amplia as possibilidades de participação via apropriação do uso de diferentes linguagens por meio de um processo contínuo de significação contextualizado, conforme mencionado na BNCC e em consonância com as discussões empreendidas por Kalantzis et al. (2020), Rojo (2013) e Street (2003).

Não é à toa que a língua inglesa deixa de ter “donos” para ser compartilhada como língua franca de comunidades de falantes cada vez mais abrangentes. Nessa direção, o próprio documento que vai considerar as variadas práticas de interação situadas no mundo digital diante dos (multi)letramentos, em que “Concebendo a língua como construção social, o sujeito ‘interpreta’, ‘reinventa’ os sentidos de modo situado, criando formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores” (Brasil, 2017, p. 242, grifos do documento).

Finalmente, sobre os *conteúdos*, pode-se afirmar que não se deve centralizar o ensino no estudo de regras sistematizadas. Ao invés da abordagem tecnicista, defende-se, então, o uso da abordagem discursiva da língua, que considera a inter/multi/transculturalidade e repertórios cada vez mais híbridos, fronteiriços, mestiços (Rojo, 2013), assentados em modos de se comunicar e interagir abrangentes e variados da língua inglesa. Daí advém diferentes formas de aprendizado e de apropriação do inglês, desvinculadas da noção de pertencimento a determinada região ou país, o que faz com que seja legitimado seu uso em contextos cada vez mais específicos e locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto partiu de uma pesquisa documental de abordagem qualitativa, visando apresentar algumas especificidades do ensino de língua inglesa na BNCC. Desse modo, em um primeiro momento, foram apresentados os antecedentes históricos da instauração do

referido documento para, posteriormente, situar como se articulam elementos como o status da língua, a organização do documento, as práticas comunicativas, os objetivos e os conteúdos em relação aos PCN. Desse modo, são apresentadas, também, considerações acerca do que foi alterado, na prática, no que diz respeito a tais abordagens conceituais.

Apreende-se, desta análise, que a alteração substancial da noção de língua franca, ao invés de pensar o inglês como língua estrangeira, como era antes, desterritorializa o ensino e a própria visão da língua, já que se deixa de pensar a apropriação do idioma a partir de uma região específica, como os Estados Unidos da América ou Inglaterra, por exemplo.

Desse modo, privilegia-se uma abordagem discursiva da língua, ao invés de uma perspectiva de apropriação do sistema linguístico, visto que se defende a necessidade de se partir de contextos reais, sobretudo em relação à produção de textos orais e escritos para fins específicos e globais. Isso para que os indivíduos possam, por meio do aprendizado da língua inglesa, exercer plenamente sua cidadania, a partir de uma inserção ampla no mundo acadêmico e cultural, em que o inglês se faz presente por meio da interação de indivíduos e culturas cada vez mais abrangentes e heterogêneas.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. M. (2011). *Estética da criação verbal* (P. Bezerra, Trad.; 6^a ed.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1979)
- Bonini, A., & Costa-Hübes, T. D. C. (2019). O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In T. D. C. Costa-Hübes & A. D. Kraemer (Orgs.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes* (pp. 17–40). Mercado de Letras.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf>
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Ministério da Educação. https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- Brasil. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Ministério da Educação. <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>
- Brasil. (1998a). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Ministério da Educação. <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>
- Brasil. (1998b). *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Bases Legais*. MEC/SEF. Ministério da Educação. <https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>
- Brasil. (1998c). *Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Presidência da Câmara da Educação Básica. https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Brasil. (2016). *Base Nacional Comum Curricular: EI/EF/EM* (2^a versão). Ministério da Educação.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ministério da Educação.
- Costa-Hübes, T. D. C., & Kraemer, A. D. (2019). Iniciando o diálogo a partir de um olhar crítico para a BNCC. In T. D. C. Costa-Hübes & A. D. Kraemer. (Org.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes* (pp. 7–16). Mercado de Letras.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (62^a ed.). Paz e Terra. (Obra original publicada em 1996)
- García Canclini, N. (2019). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade* (4^a ed.). Editora da Universidade de São Paulo.
- Geraldi, J. W. (2015). *Ancoragens: estudos bakhtinianos* (2^a ed.). Pedro & João Editores.

- Gonçalves, L. A. A., & Baronas, J. E. A. (2013). Concepções de linguagem: gramática de língua portuguesa e ensino de língua materna. *Entretextos*, 13(2), 243–265.
- Kalantzis, M., Cope, B., & Pinheiro, P. (2020). *Letramentos*. Editora da Unicamp.
- Mallmann, M. T. (2018). *A BNCC na prática: O ensino de língua inglesa pautado por projetos pedagógicos* (Monografia de graduação). Universidade do Vale do Taquari.
- Megale, A. H., & Liberali, F. C. (2020). As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. *Revista X*, 15(1), 55–74. <https://doi.org/10.5380/rvx.v15i1.69979>
- Rocha, C. H., & Megale, A. H. (2021). Translanguaging and boundary crossings: About conceptual understandings and possibilities towards decolonizing contemporary language education. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/1678-460x202151788>
- Rojo, R. (2013). Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In R. Rojo (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs* (pp. 13–36). Parábola.
- Street, B. V. (2003, outubro). Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. *Teleconferência Unesco Brasil sobre letramento e diversidade*.
- Torres, M. C., & Terres, M. L. (2021). A língua inglesa na BNCC: uma análise das concepções de língua. *Fórum Linguístico*, 18(3), 6466–6478. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e71873>
- Trevisan, R. (2021). O que a BNCC propõe para o ensino da língua inglesa. *Nova Escola*. <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/77/o-que-a-bncc-propoe-para-o-ensino-de-lingua-inglesa>

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Ao CNPq.

Financiamento: CNPq.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: O trabalho respeitou a ética durante a pesquisa. Não passou por comitê de ética, pois os dados coletados foram obtidos de sites de domínio público.

Disponibilidade de dados e material: Os dados e materiais utilizados no trabalho estão disponíveis para acesso.

Contribuições dos autores: Os autores contribuíram com a elaboração da fundamentação teórica, estruturação do artigo, pesquisa, análise e descrição dos resultados e, revisão do manuscrito.

Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

