

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRUNO LUIZ MEDEIROS CALDEIRA

O CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC EM UM MUNICÍPIO
DO SUL DA BAHIA:
UM OLHAR A PARTIR DOS DISCURSOS DE DOCENTES DE LÍNGUA
INGLESA

PIRACICABA – SP

2024

BRUNO LUIZ MEDEIROS CALDEIRA

O CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC EM UM MUNICÍPIO
DO SUL DA BAHIA:
UM OLHAR A PARTIR DOS DISCURSOS DE DOCENTES DE LÍNGUA
INGLESA

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci

PIRACICABA – SP

2024

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Michelle Cristina de Oliveira - CRB-8/10810.

| | |
|-------|---|
| C146c | <p>Caldeira, Bruno Luiz Medeiros</p> <p>O contexto de implementação da BNCC em um município do sul da Bahia: um olhar a partir dos discursos de docentes de língua inglesa / Bruno Luiz Medeiros Caldeira - 2024. 167 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientador (a): Prof. Dra. Renata Helena Pin Pucci. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2024.</p> <p>1. Docentes de Língua Inglesa. 2. Documentos Curriculares. 3. Ensino Fundamental. 4. Análise Enunciativo-Discursiva. I. Caldeira, Bruno Luiz Medeiros. II. Título.</p> <p>CDD – 371.3</p> |
|-------|---|

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci

Orientadora

Universidade São Francisco – USF/SP

Profa. Dra. Claudia Silva Santana

1º Titular e Presidente da banca

Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP/SP

Prof. Dr. Renato Pereira Aurélio

Titular 2

Instituto Federal do Espírito Santo – IFES/ES

Profa. Dra. Magda Carmelita Sarat Oliveira

Titular 3

Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD/MS

Profa. Dra. Kedma Madalena Gonçalves Garcez

Titular 4

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/MA

Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo – IFES/ES

1º Suplente

Instituto Federal do Espírito Santo – IFES/ES

Prof. Dr. Thiago Antunes Souza

2º Suplente

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP/SP

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho, em especial minha orientadora, a professora Dra. Renata Helena Pin Pucci, que se dedicou sem medir esforços para esta pesquisa se concretizar, por diversas vezes e incansavelmente demonstrou total disponibilidade em ajudar-me com sua brilhante orientação.

Aos meus professores, Dra. Claudia da Silva Santana, Dr. Belarmino Cesar G. da Costa, Dra. Luciana Haddad Ferreira, Dra. Tania Barbosa Martins, Dra. Carolina José Maria, Dra. Karina Garcia Mollo, Dra. Rita de Cassia Antonia Nespoli Ramos, Dr. Pedro B. Faleiros, Dr. Thiago Borges de Aguiar, Dr. Danilo R. Pimenta e ao Dr. Josué Adam Lazier que, com dedicação, contribuíram muito para nossa formação.

Um agradecimento especial à minha Banca de Defesa de Doutorado pela oportunidade de apresentar minha pesquisa e pelas sugestões construtivas que enriqueceram minha compreensão do assunto. Estou profundamente grato pela generosidade de seu tempo e dedicação demonstrada ao longo deste processo.

Ao apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados da federação. O presente trabalho foi realizado com apoio da Capes, Brasil

Ao apoio e disponibilidade da equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), representadas pelas secretarias do Programa, Elaine Xavier e Angelise Sallera Bongagna, que sempre demonstraram disposição e prestatividade para nos auxiliar, oferecendo seu apoio e ouvindo-nos quando necessário, contribuindo para a redução da ansiedade.

Aos meus pais, Sergio Luiz Caldeira Perdigão e Simone Maria de Sousa Medeiros Caldeira – além de me darem a vida, enriquecerem-me diariamente com felicidades, conhecimento e dádivas. Agradeço por terem me proporcionado o embasamento educacional necessário e por sempre estarem ao meu lado, oferecendo apoio incondicional em cada passo desta jornada. Vocês foram o alicerce sobre o qual construí minha vida e meu ponto de apoio constante, proporcionando-me segurança e conforto nos momentos mais desafiadores. Seus ensinamentos e suporte constante

foram fundamentais ao meu crescimento, sendo a torre forte em tempos de aflição. Sua presença e dedicação foram imprescindíveis, por isso, sou eternamente grato por tudo que fizeram e continuam fazendo por mim. Obrigado por serem minha fonte inesgotável de força, inspiração e por acreditarem no meu potencial, mesmo quando eu duvidei. Sem vocês, nada disso seria possível.

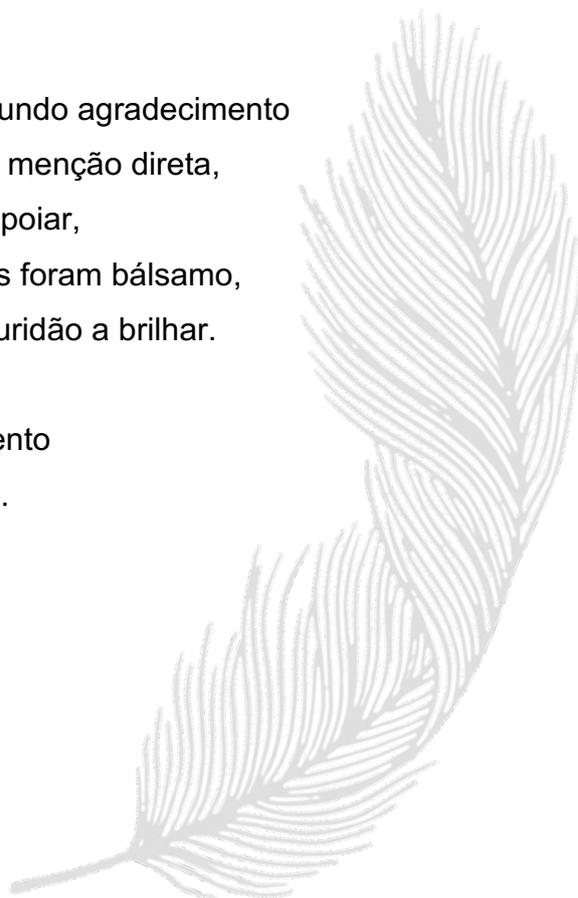
Ao meu irmão, Gabriel Medeiros Caldeira, e à minha irmã, Luisa Medeiros Caldeira, por demonstrarem muito amor, confiança e respeito por mim. A vocês devo boa parte do que sou, pois sempre depositaram em mim muita confiança e acreditaram no meu potencial. Sempre estiveram presentes ao meu lado, caminhando junto comigo e celebrando cada uma de minhas conquistas. Seu apoio incondicional e constante presença foram fundamentais ao longo da minha jornada.

Ao meu companheiro, Flávio Araujo Vieira, minha eterna gratidão por seu incentivo incansável e sua participação ativa durante todo o meu percurso de pesquisa. Sua sabedoria e dedicação foram essenciais para que eu pudesse enfrentar e superar cada desafio que surgiu ao longo do caminho. Nos momentos mais difíceis, tanto emocionais quanto financeiros, foi você quem esteve ao meu lado, oferecendo suporte e segurança. Sempre soube como me aconselhar, com palavras sábias e reconfortantes, seu apoio incondicional foi um pilar crucial em minha vida. Nas horas de desânimo, era você quem secava minhas lágrimas, compartilhava minhas angústias e me dava forças para continuar.

Obrigado, Flávio, sua capacidade de estar presente, de entender minhas dores e alegrias fez toda a diferença. Nos momentos de glória e conquista, seu entusiasmo e orgulho por mim foram contagiosos. Seu olhar de admiração e seus aplausos sinceros motivaram-me a seguir em frente, sempre em busca do melhor. Suas palavras de encorajamento e seu carinho inabalável foram o combustível que me impulsionou a nunca desistir dos meus sonhos. Agradeço pelo imenso amor e pelos cuidados demonstrados sempre. Sua presença em minha vida é um presente inestimável, sou eternamente grato por tudo que fez e continua fazendo por mim. Este trabalho é tanto meu quanto seu, pois, sem você, nada disso teria sido possível.

Enfim,
Quero estender meu profundo agradecimento
a todos que, mesmo sem menção direta,
sempre estiveram a me apoiar,
saibam que suas palavras foram bálsamo,
seus gestos, farol na escuridão a brilhar.

Cada apoio e encorajamento
fortaleceu o meu coração.
eternamente grato serei,
por sua presença,
palavras,
gestos e
dedicação.



RESUMO

A pesquisa promove uma análise crítica do contexto educacional ao investigar a interseção entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reformulação dos currículos escolares em um município do Sul da Bahia. Para tanto, foram analisados os discursos de quatro professores de uma escola da rede pública municipal no Sul da Bahia, objetivando estabelecer uma correlação entre a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição e a BNCC referente ao ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental. Para coletar os dados, conduziram-se entrevistas semiestruturadas, analisadas sob a perspectiva dos estudos da linguagem de Bakhtin (1997; 2006; 2011), por meio das quais foram identificados núcleos de sentido e elementos essenciais e recorrentes nos discursos dos professores. Nesse esteio, foram estabelecidos como eixos de análise: formação acadêmica e experiência no ensino, discursos docentes sobre a práxis, capacitação/formação continuada dos docentes e participação na elaboração do PPP. A abordagem metodológica enunciativo-discursiva visou explorar a natureza ideológica e dialógica da linguagem, assim como a formação social, histórica e discursiva do sujeito. Concluiu-se que é fundamental alinhar os documentos curriculares com as diretrizes da BNCC e propiciar a participação ativa dos professores no processo de elaboração e implementação, mas constata-se que isso nem sempre acontece, conforme discurso dos docentes. Nesse sentido, buscou-se contribuir para uma reflexão crítica sobre as políticas educacionais e suas implicações práticas no ensino de Língua Inglesa no contexto municipal.

Palavras-Chave: Docentes de Língua Inglesa; Documentos Curriculares; Ensino Fundamental; Análise Enunciativo-Discursiva.

ABSTRACT

The research promotes a critical analysis of the educational context by investigating the intersection between the National Common Curricular Base (BNCC) and the reformulation of school curricula in a municipality in southern Bahia. To this end, the speeches of four teachers from a municipal public school in Southern Bahia were analyzed, with the aim of establishing a correlation between the restructuring of the institution's Political-Pedagogical Project (PPP) and the BNCC regarding the teaching of English Language in Elementary Education. In order to collect data, semi-structured interviews were conducted and analyzed from the perspective of Bakhtin's language studies (1997; 2006; 2011), through which cores of meaning and essential, recurring elements in teachers' speeches were identified. In this context, the axes of analysis were established as: academic background and teaching experience, teacher discourses on praxis, teacher training/continuing education, and participation in the elaboration of the PPP. The enunciative-discursive methodological approach aimed to explore the ideological and dialogical nature of language, as well as the social, historical, and discursive formation of the subject. Therefore, it is concluded that aligning curriculum documents with BNCC guidelines and promoting active teacher participation in the elaboration and implementation process is essential, but it is noted that this does not always happen, as per teachers' discourse. In this sense, the aim was to contribute to a critical reflection on educational policies and their practical implications in the teaching of English Language in the municipal context.

Keywords: Teachers; English Language; Curricular Documents; Elementary Education; Bakhtinian Enunciative-Discursive Analysis.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Modalidades de ensino nas escolas municipais | 89 |
| Gráfico 2 – Anos finais do Ensino Fundamental | 91 |
| Gráfico 3 – Idade | 99 |
| Gráfico 4 – Gênero | 101 |
| Gráfico 5 – Local de nascimento | 102 |
| Gráfico 6 – Componente curricular lecionado por cada docente | 103 |
| Gráfico 7 – Local de trabalho | 104 |
| Gráfico 8 – Contrato de trabalho | 105 |
| Gráfico 9 – Regime de trabalho | 106 |
| Gráfico 10 – Formação acadêmica | 106 |
| Gráfico 11 – Docentes graduados em Letras com habilitação em Língua Inglesa | 107 |
| Gráfico 12 – Docentes Pós-graduados | 108 |
| Gráfico 13 – Unidade escolar ocupadas pelos docentes | 109 |
| Gráfico 14 – Tempo de atuação na rede pública municipal | 111 |
| Gráfico 15 – Início da atuação | 112 |
| Gráfico 16 – Vagas em LI em concursos prestados pelos docentes | 112 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Indicador da adequação da formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo a disciplina | 58 |
| Figura 2 – Indicador da adequação da formação docente para os anos iniciais do Ensino Médio, segundo a disciplina | 59 |
| Figura 3 – Os desafios do ensino de Inglês, no Brasil | 60 |
| Figura 4 – Os círculos concêntricos de Kachru | 76 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Dissertações e Teses sobre BNCC/Língua Inglesa no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes. Período: março/2018 a setembro/2021 | 50 |
| Quadro 2 – Mudanças no ensino da Língua Inglesa: dos PCN à BNCC | 53 |
| Quadro 3 – Recursos e Metodologias para o auxílio do processo educacional | 67 |
| Quadro 4 – O uso do datashow na sala de aula: benefícios e estratégias pedagógicas | 69 |
| Quadro 5 – O uso das Inteligências Artificiais no auxílio ao trabalho docente | 72 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| ADS | Análise e Desenvolvimento de Sistemas |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AGT | Abordagem da gramática e da tradução |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CLT | Consolidação das Leis do Trabalho |
| CME | Currículo Municipal de Ensino |
| CMLE | Currículo Municipal de Língua Inglesa |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNTE | Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação |
| CONTEE | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCRM | Documento Curricular Referencial Municipal |
| DF | Distrito Federal |
| EAD | Educação a Distância |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EJAI | Educação de Jovens, Adultos e Idosos |
| ES | Espírito Santo |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IFBA | Instituto Federal da Bahia |
| IFES | Instituto Federal do Espírito Santo |
| ILF | Inglês como língua franca |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LI | Língua Inglesa |
| MEC | Ministério da Educação |
| MG | Minas Gerais |
| NEL | Núcleos de Estudos de Línguas |
| NUFORT | Núcleo de Formação e Tecnologia |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OCDE | Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento |
| ONU | Organização das Nações Unidas |

| | |
|---------|--|
| PARFOR | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacional |
| PDF | Portable Document Format |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Alunos |
| PNLD | Programa Nacional do Livro e do Material Didático |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| REDA | Regime Especial de Direito Administrativo |
| SEC-BA | Secretaria da Educação do Estado da Bahia |
| SEE | Secretaria de Educação e Esportes |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| SP | São Paulo |
| TDIC | Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação |
| TOEFL | Test of English as a Foreign Language |
| UBES | União Brasileira de Estudantes Secundaristas |
| UEMA | Universidade Estadual do Maranhão |
| UFAC | Universidade Federal do Acre |
| UFGD | Universidade Federal da Grande Dourados |
| UNESC | Centro Universitário do Espírito Santo |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UNIFESP | Universidade Federal de São Paulo |
| UNIMEP | Universidade Metodista de Piracicaba |
| USF | Universidade São Francisco |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| MEMORIAL: TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E PROFISSIONAL | 15 |
| INTRODUÇÃO | 18 |
| 1 CONTEXTUALIZANDO A BNCC E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA | 22 |
| 1.1 Base Nacional Comum Curricular – BNCC | 22 |
| 1.1.1 Marcos Legais | 29 |
| 1.1.2 O Percurso da BNCC no CNE até a publicação | 34 |
| 1.2 Ensino de Língua Inglesa no currículo | 37 |
| 1.3 O componente de Língua Inglesa na BNCC | 41 |
| 2 DISCUSSÃO TEÓRICA | 53 |
| 2.1 Questões de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa | 53 |
| 2.1.1 Abordagens e métodos de ensino de Língua Estrangeira | 61 |
| 2.2 Conceitos de língua no componente curricular Língua Inglesa da BNCC | 74 |
| 3 PERCURSO METODOLÓGICO | 79 |
| 3.1 Metodologia | 79 |
| 3.2 Corpus das pesquisa e instrumentos de coleta de dados | 82 |
| 3.3 Características da rede pública municipal de ensino | 85 |
| 3.3.1 Educação Infantil | 86 |
| 3.3.2 Ensino Fundamental – anos iniciais | 86 |
| 3.3.3 Ensino Fundamental – anos finais | 87 |
| 3.3.4 Maternal | 87 |
| 3.3.5 Ensino Médio | 88 |
| 3.3.6 Educação Inclusiva | 88 |
| 3.3.7 Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) | 88 |
| 3.3.8 Educação Indígena | 89 |
| 3.4 O referencial teórico-analítico | 91 |
| 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 98 |
| 4.1 Questionários | 98 |
| 4.2 Capitães da educação: uma análise do discurso dos docentes da LI | 114 |
| 4.3 Formação e experiência no ensino | 116 |
| 4.4 Discursos docentes sobre a práxis | 120 |
| 4.5 Capacitação e formação continuada dos professores | 124 |
| 4.6 Elaboração do Projeto Político Pedagógico | 129 |

| | |
|--|------------|
| CONCLUSÃO | 142 |
| REFERÊNCIAS | 148 |
| ANEXOS A – Manifestação da Comissão Permanente de Formação de Professores da UNICAMP sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular | 155 |
| APÊNDICE A – Questionário professor de língua inglesa | 163 |
| APÊNDICE B – Entrevista com os professores | 165 |

MEMORIAL: TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E PROFISSIONAL

Se nós somos, se todo indivíduo é a apropriação singular do universal, social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual (Ferrarotti, 1998, p. 26-27).

Minas Gerais me viu nascer,
 Numa cidade do interior
 Até o fim da infância fui viver.
 Na cidade de Resplendor,
 Lembro-me pouco daquele tempo,
 Mas a chuva não me esqueço,
 Ela caía mansamente,
 Molhando cada recomeço.
 Vindo de uma família trabalhadora,
 Três filhos a nos criar,
 Meus pais, pequenos comerciantes,
 Lutavam para nos sustentar.
 Assim segui minha jornada,
 Com sonhos e determinação,
 Pela chama da curiosidade,
 E pela busca da educação.
 (Autoria própria, 2023).

Minha trajetória teve início em 1994, com meus estudos primários no grupo escolar próximo à minha casa, no município de Resplendor, Minas Gerais (MG). Em 1998, continuei meus estudos em uma escola pública localizada no centro da cidade e, aos 17 anos de idade, em 2005, concluí a 3ª série do Ensino Médio. No final deste mesmo ano, prestei vestibular e fui aceito no Curso Superior de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS), no Centro Universitário do Espírito Santo (Unesc), em Colatina, Espírito Santo (ES), aproximadamente 90 km distante de Resplendor.

O curso na Área de Tecnologia proporcionou o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para uma atuação mais criativa, interdisciplinar e motivadora no campo acadêmico. Os conhecimentos adquiridos durante a graduação de ADS são de extrema relevância para o ensino da Língua Inglesa (LI), permitindo-me introduzir dinamismo na aprendizagem por meio da utilização de elementos de jogos (gamificação), tornando o processo de ensino mais interativo e envolvente para os alunos.

Em 2009, mudei-me para Londres, no Reino Unido, e tive a oportunidade de realizar um intercâmbio de um ano na Universidade Malvern House, uma instituição de ensino em tempo integral, onde obtive o certificado do Test of English as a Foreign Language (TOEFL) pela primeira vez. Minha rotina de estudos era fixa, das 08h45min

às 16h45min, nos finais de semana e nas férias, trabalhava no mercado da família Walker, para contribuir com as despesas. Após concluir os estudos, retornei definitivamente ao Brasil.

Minha trajetória profissional teve início em 2010, quando comecei a trabalhar como professor particular de Inglês. Ao notar meu interesse pela docência, no meio deste ano, prestei vestibular e iniciei o curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Serra, na cidade de Serra (ES).

Em 2013, após a Graduação em Pedagogia, mudei-me para uma cidade no Extremo Sul da Bahia, pois fui aprovado em um processo seletivo. Comecei a atuar na educação pública como professor, lecionando Língua Inglesa, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, em escolas da rede pública estadual do município. Nesse mesmo ano, comecei uma Especialização *Lato Sensu* em Língua Inglesa, pela Faculdade Internacional Signorelli.

Em 2015, motivado por aspirações profissionais e com o objetivo de aprimorar minha prática pedagógica, iniciei o Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em nível de Mestrado, no Programa em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional pela Faculdade Vale do Cricaré (FVC), no município de São Mateus (ES). Concluí esse curso em 2017, defendendo uma dissertação sobre a formação do pedagogo e suas práticas como coordenador pedagógico no contexto educacional.

De 2017 a 2019, lecionei nos cursos superiores de graduação do Instituto Federal da Bahia (IFBA), enquanto continuava a atuar paralelamente no Ensino Fundamental II na rede pública municipal de ensino. No final do ano de 2019, fui aprovado em 1º lugar em concurso público para o cargo de professor de Língua Inglesa.

Em 2020, encerrei a licenciatura em Letras com habilitação em Inglês pelo Centro Universitário Faveni (Unifaveni). No mesmo ano, senti a necessidade de continuar meus estudos em nível de Doutorado, motivo pelo qual ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Minha decisão foi motivada pela minha trajetória acadêmica e profissional. A dissertação do Mestrado despertou-me o interesse por um Doutorado na Área de Educação, e minha experiência como professor de Inglês levou-me a desenvolver um trabalho relacionado ao ensino de LI atrelado à realidade local. Assim, ingressei no Núcleo “Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais”, devido ao tema da minha pesquisa, que envolve a implementação de

uma política pública, a revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Currículo Municipal de Ensino (CME) no município onde a pesquisa foi realizada.

Todo o processo envolvido no doutoramento contribuiu significativamente para aprimorar meu entendimento sobre o ensino e aprendizagem da LI. Ao longo do curso, expandi meu repertório de leitura e análise, relacionando esses conhecimentos às práticas docentes, aos processos de aprendizagem e aos documentos curriculares. Tornar-me pesquisador me permitiu desenvolver um olhar crítico acerca de diversos temas ligados ao ensino e à aprendizagem da LI, além de me conscientizar da importância das políticas públicas que orientam a prática docente.

É inegável a influência das forças históricas que moldam esses processos. A pesquisa científica realizada ao longo do Doutorado não apenas impactou, mas continua a contribuir para minha autorreflexão sobre a prática em sala de aula. Esse período de intensa investigação e estudo ampliou minha compreensão das complexidades do ensino e da aprendizagem, permitindo uma abordagem mais informada e crítica na minha docência. No contexto da sala de aula, busco criar um ambiente que atenda às diversas necessidades dos alunos, implementando metodologias apoiadas pelas ferramentas teóricas e práticas adquiridas durante o doutorado.

Ademais, o Doutorado reforçou a importância da reflexão contínua concernente à prática docente. Ao avaliar criticamente as abordagens e resultados, considero-me melhor preparado para ajustar e aprimorar minhas técnicas de ensino. Em última análise, essa formação capacitou-me a contribuir de maneira mais significativa para o desenvolvimento linguístico e acadêmico dos meus alunos, auxiliando-os a alcançar seus objetivos profissionais e acadêmicos com sucesso.

INTRODUÇÃO

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um processo complexo, envolvendo diversas etapas e participantes. Trata-se de um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todo aluno deve desenvolver na Educação Básica” (Brasil, 2017a, p. 7).

A BNCC faz parte do Plano Nacional da Educação, previsto na Constituição Federal de 1988. Essa política educacional é fundamentada pedagogicamente no desenvolvimento de competências, com o argumento de que os currículos, na contemporaneidade, nacional e internacionalmente, têm sido pautados com foco nas competências, visando atender a avaliações internacionais, como da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

O ensino, na BNCC, para a etapa do Ensino Fundamental, está organizado por áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. O componente curricular de Língua Inglesa é de oferecimento obrigatório nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). O documento apresenta premissas que orientam os eixos organizadores (Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural), propostos para o componente Língua Inglesa, alinhadas ao caráter formativo almejado para o ensino e aprendizagem da língua.

Na descrição dos eixos organizadores, o documento já traz as sugestões das práticas de linguagem que comportam seus objetivos. Também apresenta as competências específicas do componente curricular de LI em articulação com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da Área de Linguagens (Brasil, 2017a, p. 246), além da descrição das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Cada componente curricular denota um conjunto de habilidades que estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento (como conteúdos, conceitos e processos) que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

Diante desse documento, os currículos, elaborados nas escolas, têm papel complementar, e devem “assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica” (Brasil, 2017a, p. 16). Nesse esteio, a BNCC passa às

redes públicas de ensino e às escolas particulares a tarefa de construir currículos, conforme os conteúdos estabelecidos, no intuito de colocar o documento efetivamente em ação nas escolas.

Na rede municipal de ensino em estudo¹, localizada no Sul da Bahia, esse processo inclui a revisão dos PPPs das escolas, alinhados aos novos currículos, e a formação continuada dos professores. Nesse contexto, busca-se contribuir com a compreensão desse processo, partindo da premissa de que toda reforma educacional se realiza por meio do trabalho docente, tendo o PPP como documento norteador das decisões escolares.

Dessa forma, este trabalho investigativo parte do processo de implementação da BNCC no Ensino Fundamental, com foco na LI, em escolas da rede pública de um município da Bahia, com o objetivo de compreender os desafios enunciados por docentes de LI no processo de reelaboração do PPP, à luz da BNCC, com relação ao ensino de língua nesse contexto, em escolas de Ensino Fundamental em uma rede pública municipal do Sul da Bahia. Para tanto, são abordados aspectos como formação acadêmica e experiência no ensino, discursos docentes sobre a práxis, capacitação/formação continuada dos docentes e participação na elaboração do PPP.

Nessa linha, a fim de alcançar esses objetivos, foram analisados documentos, tais como a BNCC, o Documento Curricular Referencial Municipal (DCRM), o CME e o PPP, além de realizadas entrevistas semiestruturadas que foram usadas com base nos princípios da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (1997; 2006; 2011). Essa abordagem de análise permitiu examinar tanto a natureza ideológica e dialógica da linguagem quanto a formação social e discursiva do indivíduo.

Ao considerar os conceitos do círculo de Bakhtin, foi possível entender como as ideologias e as relações sociais se manifestam nos discursos dos professores de LI, contribuindo para uma assimilação mais aprofundada e contextualizada das representações simbólicas presentes nos discursos dos educadores, especialmente no cenário da implementação da BNCC. Portanto, a pesquisa buscou não apenas compreender as percepções dos professores diante das mudanças curriculares impostas pela Base, mas também analisar criticamente como tais perspectivas são

¹ O nome da cidade foi omitido propositalmente. Esta escolha deliberada se justifica na necessidade de reduzir o risco de exposição indesejada dos envolvidos. A decisão está em conformidade com as diretrizes do Comitê de Ética, assegurando a proteção e a privacidade das informações analisadas.

construídas e influenciadas pelos contextos ideológicos, históricos, sociais e discursivos em que estão inseridos.

Este estudo se justifica por debruçar-se sobre o processo de implementação de uma política pública educacional que chega até as redes de ensino e às escolas e seus atores de maneira impositiva, demandando por mudanças nos documentos das redes educacionais de estados e municípios, e, por consequência, nos processos pedagógicos desenvolvidos nos ambientes escolares, na prática docente, no ensino e na aprendizagem dos alunos. Ainda, sob as diretrizes da BNCC, a LI está presente no Ensino Fundamental e Médio, orientada por um documento que detalha conteúdos e premissas de ensino para este componente, indicando que “propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (Brasil, 2017a, p. 239), visando a um ensino emancipatório. Contudo, o percurso histórico da disciplina na Educação Básica, conforme observa-se na literatura, aponta para uma oferta problemática, com fragilidades que vão desde a formação docente até as questões metodológicas de ensino da língua (Scaglione, 2019), resultando em um ensino de qualidade questionável para o aluno da escola pública.

O presente texto está organizado em quatro capítulos, sendo iniciado pela Apresentação com o memorial do autor e pela Introdução, que traz o panorama e os objetivos da pesquisa. No primeiro capítulo, realiza-se uma revisão da literatura que contextualiza a BNCC, o Currículo e o PPP municipal, que serviram como fundamentos para a pesquisa. No segundo capítulo, dedicado à discussão do referencial teórico, fomenta-se a discussão do ensino e aprendizagem da LI, explorando a BNCC e a concepção curricular vigente nas instituições escolares. Nessa perspectiva, faz-se uma análise das teorias e conceitos que fundamentam nossa pesquisa, com foco especial no ensino de Inglês e nas políticas curriculares em vigor.

Na sequência, o terceiro capítulo dedica-se à metodologia da pesquisa, apresenta o caminho metodológico adotado, com ênfase nos procedimentos relativos às entrevistas e ao questionário aplicados aos professores, além de fornecer uma descrição da organização e análise dos dados. Essa seção, portanto, sistematiza os métodos empregados para investigar as questões de pesquisa propostas, analisadas sob a perspectiva enunciativa discursiva de Bakhtin.

Assim, no quarto capítulo, reservado aos resultados e discussão, são apresentadas as análises das entrevistas e do questionário, explorando aspectos como formação acadêmica, experiência no ensino, discursos docentes sobre a práxis, capacitação/formação continuada dos docentes e participação na elaboração do PPP, além de problematizar a relação entre os documentos curriculares e a prática educativa em sala de aula. Para tanto, buscou-se identificar núcleos de sentido e promover uma análise bakhtiniana dos discursos docentes. Por fim, o trabalho foi concluído com as Referências e o Apêndice que incluem informações adicionais provenientes da pesquisa. Levando em consideração o exposto acima, foi possível promover a análise crítica e reflexiva sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de LI, considerando os discursos dos professores como reflexo das dinâmicas ideológicas e sociais presentes no contexto educacional.

1 CONTEXTUALIZANDO A BNCC E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A BNCC representa um marco significativo no panorama educacional brasileiro, estabelecendo diretrizes e objetivos comuns para a Educação Básica em todo o país. No contexto específico do ensino de Língua Inglesa (LI), a BNCC desencadeia uma série de reflexões e práticas no que diz respeito à forma como essa disciplina é abordada nas escolas. Neste sentido, é fundamental contextualizar a BNCC e sua influência sobre o ensino de LI, considerando não apenas as diretrizes estabelecidas pelo documento, mas também os desafios e oportunidades que surgem no processo de implementação dessas diretrizes nas práticas educacionais. Este parágrafo introdutório busca delinear a importância de compreendermos a interseção entre a BNCC e o ensino de LI, fornecendo uma base para explorar mais profundamente esse tema na educação brasileira.

1.1 Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Para compreender o tema proposto, é importante analisar o contexto em que a legislação da BNCC emergiu e identificar os diversos atores envolvidos nesse processo. Os atores responsáveis pela criação de uma Base Curricular Comum para a Educação Básica, no Brasil, são numerosos, abarcando diversas épocas e regiões do país, o que dificulta a precisão e a menção de todos eles.

A legislação proposta para a BNCC não apenas orienta a formação inicial e continuada dos professores, mas também abrange outras dimensões da educação, como o processo de escolarização, os conceitos de sociedade e de cidadania, bem como as metodologias adotadas pelos educadores no trabalho com as novas gerações de alunos, visando alcançar os objetivos estabelecidos pela sociedade. Vale ressaltar a distância entre as políticas públicas e sua implementação no panorama educacional, assim como a limitada participação dos principais atores educacionais na formulação dessas políticas.

Embora essas questões não sejam o foco principal da pesquisa, elas estão intrinsicamente relacionadas, pois delinham o cenário atual da educação. A instituição da BNCC como uma política pública de Estado está fundamentada em um conjunto de leis e documentos oficiais, sendo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e o Plano Nacional de

Educação (PNE) de 2014 os principais marcos legais que a respaldam (Oliveira; Dering, 2018).

A busca pelas instituições envolvidas na elaboração da BNCC contribuiu significativamente para a ampliação da compreensão de diversos aspectos que não haviam sido considerados durante a concepção do projeto de pesquisa. O Movimento pela BNCC destacou-se como um agente central nesse processo, reunindo pessoas e instituições engajadas na sua estruturação. Ao longo das discussões e das diferentes versões publicadas, o Movimento foi denominado de várias formas, até ser oficialmente reconhecido como Movimento pela BNCC na terceira versão final do Documento (Mollmann, 2018).

Esse Movimento é defendido por um grupo não governamental, plural, suprapartidário, formado por 65 pessoas físicas e 11 instituições que trabalham pela educação brasileira e que, desde 2013, dizem atuar no sentido de construir uma base curricular capaz de organizar uma educação de qualidade². O grupo que compõe o Movimento é formado por pessoas físicas e instituições que atuam na área de educação, organizações da sociedade civil, acadêmicos, pesquisadores, professores, gestores municipais, estaduais e federais, especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas (Oliveira, 2018). Promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países. Possui e divulga seus princípios propostos para a construção da Base e conta com apoios institucionais relevantes à Educação. Os sete princípios orientadores contemplados na elaboração da BNCC estão propostos e divulgados pelo Movimento. A partir de dados encontrados no site do Movimento pela Base, observa-se que são indicados como seus apoiadores diversas instituições de todos os ramos de atividades e suas atuações na área educacional (British Council, 2015).

Nessa linha, levando em consideração os apontamentos acima, é possível afirmar que, nos últimos anos, o mercado tem demonstrado um crescente interesse em controlar a educação, no Brasil, com entidades como a Fundação Lemann, desempenhando um papel central nesse processo. Essa tendência se intensificou após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, evento que muitos interpretam como um golpe que abriu portas para mudanças significativas na gestão e no direcionamento das políticas educacionais. A BNCC, nesse sentido, é um exemplo

² Para saber mais acessar: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

claro de como o mercado se apropriou da educação, pois, embora apresentada como uma ferramenta para padronizar e melhorar o ensino no país, também possibilitou a influência de organizações privadas e grandes fundações. A Fundação Lemann, por exemplo, juntamente com outras entidades do setor privado, participou ativamente na formulação e implementação da BNCC, financiando pesquisas, produzindo materiais didáticos e oferecendo consultoria para redes de ensino.

Esse envolvimento do mercado na educação pública levanta preocupações sobre a comercialização do ensino. À medida que empresas privadas e fundações influenciam o currículo e os métodos pedagógicos, há um risco crescente de que a educação se torne um negócio lucrativo, priorizando interesses econômicos sobre os educacionais. Programas educacionais, materiais didáticos e plataformas de ensino digital se tornam produtos, e os estudantes: consumidores. Essa mercantilização pode levar a um sistema educacional que favorece aqueles que podem pagar pelos melhores recursos, aumentando as desigualdades sociais e comprometendo a qualidade do ensino oferecido à população mais vulnerável. O perigo de deixar a educação nas mãos do mercado, portanto, é evidente.

Nessa perspectiva, defende-se que a educação pública deve ser um direito garantido a todos, e não um produto a ser vendido. Quando o lucro se torna o principal objetivo, os valores educacionais fundamentais - como equidade, inclusão e formação cidadã - podem ser negligenciados. É crucial, nesse contexto, manter um sistema educacional orientado por princípios democráticos e inclusivos, garantindo que todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica, tenham acesso à educação de qualidade.

Nesse ponto, tendo claro que a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular contou com a participação de empresas e outras instituições, não necessariamente vinculadas à Educação, questiona-se até que ponto o setor privado exerce influência na elaboração e implementação do Documento. Esse Movimento pela Base acabou por possibilitar o aprofundamento do grau de sintonia entre a BNCC e as formulações defendidas por fundações e institutos empresariais que atuam na educação, como a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM, Itaú BBA, entre outras. Todos atuam com base no argumento de que a BNCC é necessária para garantir uma educação pública

de qualidade, com aprendizagem focada em conteúdos e resultados medidos por avaliações externas (Antunes, 2017).

Inclusive, esses empresários têm disponibilizado aos professores um guia denominado “BNCC na sala de aula”³ com instruções sobre a reforma educacional. Somado a isso, disponibilizam também informações sobre a reelaboração do PPP⁴ das escolas, informações sobre a formação continuada⁵ e reflexões acerca de materiais didáticos, com o apoio técnico do Movimento pela Base Nacional Comum, que se apresenta como: “somos uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo ensino médio”⁶.

Por fim, também oferecem diferentes cursos⁷ a gestores e coordenadores, sendo alguns com o objetivo de auxiliar na implementação da BNCC e na reelaboração do PPP da escola de forma a “alinhar” o antigo projeto às novas orientações contidas no documento. Haja vista o exposto, compreende-se que todo esse esforço de alinhamento de materiais à BNCC mostra uma atitude deliberada da entrada do setor empresarial na educação e da padronização da educação e da formação docente.

Ainda é preciso citar, segundo Castro (2020), que outros personagens participaram no processo de elaboração da BNCC, como os representantes de instituições da sociedade civil (vinculados ou não ao Movimento pela Base); representantes das instituições que representam professores; representantes de instituições que representam outros profissionais e trabalhadores da educação; representantes das instituições que representam os estudantes através de contribuições enviadas às Comissões e ao Conselho Nacional de Educação; participação dos cidadãos em geral pelo sistema de acesso e envio de formulários digitais específicos disponibilizados no site do Conselho Nacional de Educação (CNE), ou através de envio de e-mail, principalmente nos anos de 2015 e 2016. Observa-se, no processo de elaboração do documento, a expectativa de uma ampla participação da sociedade.

³ Disponível em: http://cedf.se.df.gov.br/images/Guia-digital-BNCC-na-sala_2019_12_vFinal-1.pdf, acesso em: 3 mar. 2024.

⁴ Disponível em: <https://implementacaobncc.com.br/revisao-dos-ppps/>, acesso em: 3 mar. 2024.

⁵ Disponível em: <https://implementacaobncc.com.br/formacao-continuada/>, acesso em: 3 mar. 2024.

⁶ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>, acesso em: 3 mar. 2024.

⁷ Disponível em: <https://cursos.novaescola.org.br/listagem-cursos?>, acesso em: 3 mar. 2024.

A BNCC apresenta-se, atualmente, como um elemento fundamental na organização e orientação da Educação Básica, no Brasil⁸. Por isso mesmo, é importante permanecer atentos aos interesses comerciais, garantindo que não se sobreponham aos princípios educacionais e às necessidades reais da população. Com frequência, essa influência resulta na negligência das particularidades e diversidades que caracterizam o ambiente educacional.

A participação do setor privado pode favorecer a mercantilização do ensino, priorizando o lucro em detrimento da qualidade e da equidade educacional. A convergência de interesses financeiros com a missão de proporcionar uma educação de excelência para todos é um desafio que requer vigilância constante, a fim de garantir que os objetivos educacionais primários não sejam comprometidos. Além disso, a influência do setor privado pode promover interesses que não estejam alinhados com os princípios de equidade e igualdade de acesso à educação, minando os alicerces da educação pública de qualidade.

Em suma, torna-se evidente que a classe dominante nem sempre compartilha a mesma visão dos educadores. A presença e influência do setor privado na organização e diretrizes da BNCC demandam monitoramento constante por parte das autoridades educacionais e da sociedade civil e acadêmica. Caso contrário, corre-se o risco de perder o controle sobre interesses comerciais que possam comprometer os princípios essenciais de uma educação de qualidade, acessível a todos, independentemente de sua origem socioeconômica. Nesse viés, é imprescindível preservar a BNCC como um guia para uma educação equitativa e inclusiva, livre de influências que possam comprometer sua missão primordial de ser igualitária e acessível para todos.

É importante destacar que a BNCC não invalida o que foi definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), funcionando como um complemento que

⁸ Ainda é preciso destacar que a BNCC abarca, nas diretrizes, as etapas da educação que se referem aos níveis progressivos de ensino pelos quais os alunos avançam ao longo de sua formação escolar, começando pela Educação Infantil, que inclui Maternal e Creche, passando pelo Ensino Fundamental (anos Iniciais e Finais) e culminando no Ensino Médio. Enquanto o Maternal se distingue por atender exclusivamente à Creche; como as modalidades de educação são abordagens específicas que atendem às necessidades de grupos particulares, como a Educação Inclusiva, que integra alunos com deficiência; a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, que proporciona oportunidades de aprendizado para quem não completou a escolaridade na idade adequada; e a Educação Indígena, que valoriza e promove a cultura e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. Assim, enquanto as etapas delineiam o percurso educacional comum, as modalidades adaptam-se a contextos e demandas específicas dos alunos.

abrange de maneira aprofundada os objetivos educacionais, como argumentado por Ferreira (2020):

Cada instituição terá a liberdade de construir o seu currículo, utilizando as estratégias que julgam mais adequadas em seu Projeto Político Pedagógico, desde que estejam sintonizados com a BNCC. Todo e qualquer colégio tem a obrigação de cumprir as diretrizes estabelecidas no documento, que definem o que deve ser aprendido em cada etapa da educação de base de um cidadão brasileiro.

Nesse prisma, ressalta-se que a BNCC começou a ser elaborada em 2015, a partir de uma análise de documentos curriculares brasileiros, realizada por 116 especialistas, indicados por universidades, secretarias estaduais e municipais. Passada essa fase, em 2016, foram feitas consultas públicas presenciais e on-line para viabilizar a participação mais direta dos educadores e população em geral, na construção da BNCC. Mais de 12 milhões de contribuições – a maioria feita por educadores – foram enviadas ao Ministério da Educação (MEC). Em seguida, foram realizadas audiências públicas regionais, de caráter consultivo, que resultaram em 235 documentos com contribuições e 283 manifestações orais (Castro, 2020).

No final de 2017, o texto introdutório da Base e as partes referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foram aprovados pelo CNE e oficializados pelo MEC. Em 2018, foi apresentada a versão final⁹, com a inclusão do Ensino Médio (Brasil, 2018). Acerca desse último nível de escolaridade, muitas são as críticas em relação às mudanças propostas. Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE, 2018, p. 413), as reformas sugeridas para a Educação Básica pública brasileira “pertencem ao espectro das políticas ultraliberais que dominam o país no pós-Golpe de 2016”.

Nessa mesma seara, as formulações defendidas no texto para o Ensino Fundamental, conforme Antunes (2017, p. 123), sofreram críticas de especialistas ao entenderem que a implementação da BNCC cumpre o que caracteriza como um “processo de subordinação da educação brasileira aos ditames da economia e aos interesses do mercado”. Por isso, é crucial que, além de considerar os aspectos normativos e teóricos da implementação da BNCC, seja promovido um debate crítico e reflexivo sobre como essas políticas educacionais estão afetando a realidade das

⁹ Para saber mais, acessar o endereço eletrônico: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

escolas e dos alunos, especialmente no que diz respeito à qualidade do ensino e à formação integral dos estudantes.

Em 2017, após a finalização da terceira versão do texto da BNCC, a Comissão Permanente de Formação de Professores da Universidade Estadual de Campinas (CPFP/Unicamp) lançou um Manifesto (Anexo 1), apontando uma série de irregularidades e incongruências contidas no documento. Entre outras críticas, a comissão destaca os fatos: de o documento e o guia de implementação terem sido divulgados antes da aprovação final; de o texto estar submisso aos interesses de grupos empresariais e ao capital; de ameaçar a autonomia das escolas e dos professores, de não respeitar a soberania nacional; de ter uma lógica conteudista, com base na transmissão de conteúdos; de se basear em material didático e avaliações padronizadas e de sofrer com o esvaziamento de temáticas como gênero, sexualidade, raça, meio ambiente e diversidade cultural.

Outros manifestos foram divulgados, subscritos por pessoas e instituições de todo o país que lutam por uma escola inclusiva, a exemplo do grupo “Inclusão Já”. Esse grupo¹⁰ repudia a referência feita na BNCC de *diferenciação curricular*, termo inexistente na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). A Lei usa o termo “adaptação razoável” que não se relaciona ao termo “diferenciação curricular” e ambos não podem ser confundidos. A adaptação seria a garantia da acessibilidade a um currículo comum, por meio de estratégias, materiais, recursos e serviços que permitam ao estudante com deficiência participar de todas as atividades escolares junto com seus colegas.

Há, no entanto, para se garantir o direito à educação de qualidade, discussões sobre demandas, envolvendo infraestrutura das escolas, formação e valorização dos profissionais da educação. Para se conseguir viabilizar essa proposta, deve-se traçar um planejamento estratégico bem fundamentado, com políticas públicas centradas que antecipem as demandas do sistema educacional, o que implica, por sua vez, investimentos na formação contínua de professores, na manutenção e atualização de materiais didáticos e de apoio à educação para os alunos adequados.

¹⁰ Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2018/03/21/manifesto-da-sociedade-civil-em-relacao-a-base-nacional-comum-curricular-bncc/>, acesso em: 3 mar. 2024.

1.1.1 Marcos Legais

De acordo com Rocha e Diez (2018), os marcos legais que embasam a instituição e implementação da BNCC estão relacionados a diferentes documentos, abrangendo diversas épocas e realidades da história e da educação, no Brasil. A Constituição Federal de 1988, em seu título VIII, capítulo III, seção I, no artigo 210, estabelece a necessidade de fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, visando garantir uma formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos tanto nacionais quanto regionais. Essa premissa da formação básica comum, por meio da definição de conteúdos mínimos, já estava presente desde 1988.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também conhecida como Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 26, determina explicitamente a adoção de uma BNCC para a Educação Básica, retomando a perspectiva anunciada na Constituição de 1988. Por conseguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), no período de 1997 a 2013, em seu artigo 14, fazem menção à necessidade de uma Base para toda a Educação Básica, definindo-a como um conjunto de “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas”. A partir dessas DCN, foram elaborados os PCN, em 1997, que forneceram referências para cada disciplina. Dessa forma, a proposta de uma Base Nacional Curricular Comum já estava presente em diversos documentos.

Ainda é preciso ressaltar que, em novembro de 2014, o PNE definiu a BNCC como uma estratégia para alcançar as metas 1, 2, 3 e 7 do Plano (Brasil, 2017a). As quatro metas do PNE propostas para serem alcançadas e as respectivas estratégias são:

META 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014, p. 49).

A Meta 1 apresenta 17 estratégias que devem ser utilizadas para seu alcance, incluindo a colaboração entre os entes federativos para a realização de levantamento de dados sobre demanda de vagas para todas as faixas etárias atendidas pela

educação infantil, a fim de que possam subsidiar o planejamento e o atendimento para todas as crianças de zero a cinco anos.

META 2: Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (Brasil, 2014, p. 51).

A Meta 2 indica, também, treze estratégias para garantir que a universalidade do Ensino Fundamental alcance toda a população de seis a quatorze anos, considerando um início de vida escolar na idade estabelecida pela lei e um percurso escolar regular pelo aluno que iniciou o primeiro ano no Ensino Fundamental com seis anos e que o conclua com quatorze anos, tendo acesso aos bens sociais, culturais e às condições de acompanhamento individualizado que propiciem estudos de recuperação e progressão, reposicionando esse aluno de maneira compatível com sua idade, corrigindo, assim, o fluxo fundamental (Rocha; Diez, 2018).

A Meta 7 estabelece fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, a aprendizagem, o fluxo escolar e as médias nacionais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como previsto no quadro apresentado, para o período de 2015 a 2021. A Meta 7 preocupa-se com as avaliações nacionais e com a expectativa de evolução dos seus indicadores com a implantação do que ainda era chamado de Base Nacional Comum dos currículos na época da publicação do PNE. As estratégias apresentadas são 36, sendo mencionada a expectativa de alcance de índices mais elevados no Pisa.

Alguns fatos históricos ajudam a compreender o percurso de constituição do Documento analisado nesta pesquisa. Em junho de 2015, o MEC publicou a Portaria nº 592, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (Undime), instituindo a constituição do grupo de redação responsável pela primeira versão da BNCC. Em julho de 2015, aconteceu o Seminário Internacional sobre a BNCC que reuniu, em Brasília, especialistas nacionais e internacionais, para compartilhar e debater experiências de construções curriculares (Mollmann, 2018).

Em setembro de 2015, foi publicada a primeira versão do documento. Em outubro, o texto da primeira versão entrou em consulta pública, em uma plataforma on-line, acessível para toda a sociedade, recebendo mais de 12 milhões de

contribuições oriundas de professores, escolas, organizações do terceiro setor e entidades científicas. Em março de 2016, a consulta on-line da primeira versão foi encerrada. De março a maio de 2016, as contribuições da consulta pública foram sistematizadas por uma equipe da Universidade de Brasília, que as encaminhou para o grupo de redatores. Em maio de 2016, o MEC divulgou a segunda versão da BNCC, redigida a partir das contribuições da consulta pública e das leituras críticas realizadas por especialistas nacionais e internacionais (Fistarol; Fischer; Wenderlich, 2019).

Em consonância com o divulgado no site do MEC¹¹, os especialistas de instituições nacionais e internacionais tiveram participação e contribuições através de leituras críticas, análises e comentários sobre os textos preliminares de cada uma das versões da BNCC. De junho a agosto de 2016, foram realizados os seminários estaduais organizados pelo Consed e pela Undime para a discussão da segunda versão da BNCC entre professores, gestores e representantes dos alunos, recebendo mais de nove milhões de contribuições. Em ambas as versões, mais de 200 leitores críticos nacionais e internacionais se debruçaram sobre o texto, apontando o que ainda era preciso melhorar.

Em julho de 2016, o MEC instituiu, através da Portaria nº 790/2016, o Comitê Gestor da BNCC e a Reforma do Ensino médio, para acompanhar o processo e encaminhar a proposta final do documento. Cabe destacar, ainda que ultrapasse o foco desta investigação, o cenário político vivido pelo Brasil, em 2016, e a proposição da reforma do Ensino Médio neste contexto. Em setembro de 2016, Consed e Undime entregaram ao MEC o relatório com as contribuições dos seminários que serviram de insumo para a redação da terceira versão.

Em 6 de abril de 2017, o Ministério da Educação entregou a BNCC ao CNE. Representantes dos educadores e de organizações do terceiro setor acompanharam o lançamento, além do ex-secretário da Educação Básica, Manuel Palácios, que coordenou as duas primeiras versões da BNCC; os ex-ministros da Educação José Henrique Paim e Luiz Cláudio Costa. O evento não contou com a presença do Ministro de Estado da Educação, Mendonça Filho, que assinou a apresentação da terceira versão da BNCC, pois teve que deixar o cargo nesta data para poder se candidatar ao cargo de Senador pelo Estado de Pernambuco. Observa-se que, por ocasião do lançamento da BNCC, estavam presentes os ocupantes do cargo de Ministro da

¹¹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>, acesso em: 3 mar. 2024.

Educação durante o processo de sistematização do documento, mas que já não ocupavam o cargo.

Na reunião de entrega da terceira versão da BNCC, pelo MEC ao CNE, foram apresentadas as principais mudanças que ocorreram da segunda para a terceira versão do documento e comunicado que o CNE faria a sua análise do documento entregue e realizaria as audiências públicas em todas as regiões do país, com objetivo de discutir e colher contribuições da sociedade, em busca sanar as divergências que a terceira versão apresentava.

As audiências, as contribuições apresentadas ao CNE, disputas de interesses e poderes dentro e fora da instituição, o momento de crise e conturbação no país, as manifestações contrárias à reforma educacional proposta na BNCC interferiram no andamento das consultas públicas, na análise e no atendimento de sugestões para a elaboração e estruturação do Documento, gerando a entrega de sua terceira versão ao CNE, contendo as determinações para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, faltando, portanto, a etapa do Ensino Médio. O processo de discussão sobre a reforma da etapa do Ensino Médio foi desmembrado das etapas de Educação Infantil e da etapa do Ensino Fundamental e passou a ocorrer em separado, ocasionando a aprovação da Resolução, a sanção e a publicação da Lei da BNCC para a Educação Básica, sem conter a etapa do Ensino Médio. No mês de agosto de 2017, o Consed e Undime lançaram o Guia de Implementação da BNCC, com sugestões para a organização das secretarias das escolas.

Em 15 de dezembro de 2017, o CNE aprovou a Base por 20 votos a favor e tres votos contra. A BNCC foi homologada em 20 de dezembro, em Brasília, pelo Ministro da Educação, José Mendonça Filho. Estiveram presentes o Presidente da República, Michel Temer, a Secretária Executiva de Educação, Maria Helena Guimarães, Aléssio Costa Lima (Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), Maria Cecília Amendola da Motta (Vice-presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação), Eduardo Deschamps (Presidente do Conselho Nacional de Educação), os Secretários Estaduais e Municipais de Educação, especialistas e representantes do terceiro setor.

Após a entrega da terceira versão da BNCC ao CNE, foi estabelecida uma agenda de audiências para consultas públicas sobre a elaboração da etapa do Ensino Médio, organizadas por região geográfica, realizadas em uma única cidade, representando a região, no ano de 2018, sendo: 11 de maio – Florianópolis, 08 de

junho – São Paulo, 05 de julho – Fortaleza, 10 de agosto – Belém, 14 de setembro – Brasília; as contribuições também puderam ser enviadas por e-mail para o MEC (Brasil, 2018).

As discussões e audiências sobre as proposições da BNCC para o Ensino Médio foram marcadas por manifestações e protestos de professores e alunos contrários à elaboração do documento e à reforma proposta para o Ensino Médio. A segunda audiência para a discussão da etapa do Ensino Médio da BNCC, que aconteceria no dia 8 de junho, foi oficialmente cancelada devido à ocupação do auditório, onde o evento seria realizado, por professores, alunos e população em geral, manifestando-se contrariamente aos procedimentos de elaboração da BNCC e à aprovação da reforma do Ensino Médio (Rocha; Diez, 2018).

A terceira audiência, que trataria da continuidade da discussão do tema, em Belém, também foi suspensa por nova manifestação de professores, alunos e população contrários às investidas antidemocráticas do Governo Federal e dos seus apoiadores em toda a estrutura do MEC, dos órgãos e demais estruturas ligadas à educação, que adotavam posições que prejudicam diretamente o ensino público. Os professores, alunos, a população e demais profissionais da educação manifestaram-se contra a chamada Lei da Mordaça (também chamada de Escola sem Partido ou Escola do Partido Único). Criticava-se o oferecimento de ensino a distância de diversas disciplinas, para retirar o aluno do Ensino Médio da escola por dois dias na semana, por entenderem que estas medidas enfraquecem ainda mais o ensino público e fortalecem o ensino privado (Fistarol; Fischer; Wenderlich, 2019).

Outro motivo importante relacionado com às manifestações¹² de protesto contra a BNCC, que impediram a realização das audiências, resultou do fato de que as entidades representativas dos educadores (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – Contee¹³), dos alunos (União Brasileira de Estudantes Secundaristas - Ubes¹⁴) e a União Nacional dos Estudantes (UNE) não reconhecem as instituições que organizaram as audiências como espaços

¹² Disponível em: <https://www.sintiefal.org.br/2018/08/trabalhadores-da-educacao-e-estudantes-dizem-nao-bncc-e-fazem-dia-de-protestos/>, acesso em: 3 mar. 2024.

¹³ Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/em-audiencia-no-cne-anped-e-abdc-aprofundam-critica-ao-documento-da-bncc>, acesso em: 3 mar. 2024.

¹⁴ Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_contra_bncc_em_para_cne_maio_2018, acesso em: 3 mar. 2024.

democráticos, como pretendem fazer parecer, pois entendem que, na realidade, estavam agindo para cumprir um rito obrigatório¹⁵ e impondo uma BNCC que se autodenomina como proposta, mas que representa o caráter autoritário do governo, o qual, na época, era resultante de um processo de golpe político, manipulado e disfarçado de *impeachment* contra um governo eleito legitimamente pela maioria da população do país. As circunstâncias descritas – ligadas com a elaboração da BNCC – sinalizam a resistência em relação a esta política pública que se organiza no contexto político bastante conturbado.

Por fim, para implementar a BNCC, o MEC, em parceria com estados e municípios, promoveu mudanças que devem ser aplicadas em todo o território nacional. Esse processo exigiu que cada estado revisasse seu Documento Curricular Referencial (DCR), orientando os municípios a revisarem o DCRM. Em seguida, cada município solicitou que as escolas atualizassem seus PPP, levando os professores a revisarem seus planos de aula. Esses documentos têm como objetivo assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes, definindo missão, visão, cultura, recursos, diretrizes pedagógicas e planos de ação.

A BNCC garante esses conteúdos e princípios em nível nacional; os DCR estaduais, em nível estadual; os DCRM, em nível municipal; e os PPP, em nível escolar, seguindo sempre essa hierarquia. Os DCR e os DCRM são divididos em duas partes principais: uma parte geral sobre o currículo de ensino, que aborda aspectos como missão, visão e diretrizes pedagógicas; e uma parte específica para cada disciplina, que complementa a parte geral com as características próprias de cada área e elenca seus conteúdos, conforme discutido no próximo tópico.

1.1.2 O Percurso da BNCC no CNE até a publicação

O processo no CNE do MEC, com o número 23001.000201/2014-14, foi aprovado no Conselho Pleno sob o número 15, em dezembro de 2017, sendo homologado através da Portaria 1570, publicada em 21/12/2017 no Diário Oficial da União. A terceira versão do anexo, referente à etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi sancionada pela Lei nº 13415, de fevereiro de 2017.

¹⁵ Disponível em: <https://ubes.org.br/2017/ubes-exige-democracia-e-fim-do-obscurantismo-na-bncc/>, acesso em: 3 mar. 2024.

O texto da Resolução CNE/CP nº 02/2017, que institui a BNCC, contém 26 artigos, distribuídos em cinco capítulos e um anexo, também denominado documento técnico complementar, conforme artigo 25. A etapa do Ensino Médio foi publicada, a posteriori, sendo considerada e incorporada como parte integrante do documento técnico complementar (Brasil, 2017b).

A Resolução CNE/CP nº 02/2017, que institui a BNCC e apresenta a terceira versão ou “versão final” do documento, é assim constituída:

- Capítulo I – Das disposições gerais;
- Capítulo II – Do planejamento e organização;
- Capítulo III – Da BNCC, do currículo e da proposta pedagógica Capítulo IV, Da BNCC na Educação Infantil;
- Capítulo IV - Da BNCC no Ensino Fundamental;
- Capítulo V - Das disposições finais e transitórias;
- Documento Técnico Complementar ou Anexo ou BNCC, contendo a Introdução, a Estrutura da BNCC, a etapa da Educação Infantil e a etapa do Ensino Fundamental.

A Lei nº 13415/2017, que decreta e sanciona as mudanças legais para organizar e fazer cumprir as normatizações da BNCC, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, altera vários artigos de diversas leis que organizam e se articulam com as políticas públicas de Estado para a educação brasileira, conforme segue:

- A que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 9394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou LDB);
- A que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Lei nº 11494/2007 – Lei do Fundeb;
- A que regulamenta os vínculos trabalhistas com empresas privadas ou a ela assemelhados por força de leis – Decreto-Lei nº 5452/43 - Consolidação das Leis do Trabalho (CLT);
- Revoga o segundo parágrafo, inclui o terceiro e o quarto parágrafos do artigo 16 do decreto que trata de transmissões de programas educacionais através de radiodifusão – Decreto-Lei nº 236/67;
- Revoga a lei que institui o ensino da Língua Espanhola nos anos finais do Ensino Fundamental – Lei nº 11161/2005;

- Lei nº 13415/2017 institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral.

A BNCC apresenta-se como um documento normativo, de referência nacional, que define e orienta sua implementação, para os sistemas de ensino público e privado da Educação Básica; de modo que estes sistemas constituam ou atualizem seus currículos e conseqüentes propostas pedagógicas, para que entendam e sigam os enfoques dados aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

O período de estruturação, elaboração e publicação da BNCC deve ser registrado, considerando-se um momento turbulento pelo qual passa o país, em todos os aspectos. Essa situação não pode ser desconsiderada no estudo do contexto de todo o processo de consultas públicas, organização e atuação das instituições encarregadas de mediar os estudos e discussões dos pontos indispensáveis a este normatizador, pois os próprios órgãos públicos não foram poupados das disputas políticas internas e externas, características da situação nacional durante o processo de finalização dessa legislação e que continua ocorrendo (Brasil, 2017c).

As turbulências políticas, econômicas e sociais do período – da estruturação até a publicação da BNCC (anos de 2014 a 2017) – ocasionaram discussões e divergências de diversos níveis, dentro do CNE, comprometendo a dinâmica dos trabalhos a serem desenvolvidos na estruturação e na sua elaboração, consoante consta no Relatório do Parecer CNE/CP nº 15/2015, podendo ser elencadas as seguintes situações:

- a) Falta de diálogo e de entendimento entre os membros dos órgãos do CNE;
- b) Falhas na circulação das informações, dados e contribuições das audiências públicas, das reuniões dos órgãos do CNE com o MEC, dos encontros com representações sociais e educacionais, dos destaques e emendas realizadas pelos Conselheiros nas últimas reuniões da Comissão Bicameral do CNE;
- c) Não disponibilização aos Conselheiros, de documentação de trâmite normal e habitual;
- d) Disponibilização de documentos somente a partir de solicitação do Conselheiro interessado;
- e) Atraso no envio e alteração da forma de envio habitual de informações, dados e documentos aos Conselheiros;
- f) Falta de tempo hábil para a análise e discussão das informações, propostas, dados e documentos, com apenas dois dias de antecedência da Sessão do Conselho Pleno do CNE;
- g) Marcação arbitrária de Seção do Conselho Pleno, com intervalo de apenas uma semana, quando o intervalo normal é de no mínimo um mês.
- h) Relatório sem constar a emenda de Conselheiro que foi entregue à Comissão Bicameral;

- i) Presidência do CNE, concedeu apenas uma semana para os Conselheiros elaborarem um Parecer substitutivo do Processo e da Resolução, causando constrangimentos e prejudicando a análise dos documentos;
- j) Um processo de aligeiramento e a intempestividade da realização da Sessão Deliberativa do Conselho Pleno do CNE, no início de dezembro de 2017, quando ainda estavam incompletos o Parecer, o Projeto da própria Resolução e os Anexos ou Documentos Técnicos Complementares;
- k) Aprovação e a homologação do Parecer nº 15/2007, com lacunas graves e incompletudes que afetam todo o sistema educacional;
- l) A ruptura da organicidade do conceito de Educação Básica, ao aprovar e homologar o Parecer e a BNCC, contendo apenas as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sem que contenha a etapa do ensino médio;
- m) Fragilização da proposta de formação integral dos estudantes;
- n) Fere a autonomia dos profissionais da Educação, notadamente a os professores;
- o) Desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela LDB, ao minimizar a modalidade EJA e a educação no campo;
- p) Não valorização das experiências extraescolares;
- q) Restringe indiretamente, o princípio da gestão democrática da escola pública;
- r) A publicação da Resolução e a decretação da Lei que regulamenta a BNCC alterando diversas leis, conforme já relacionadas nesta pesquisa;
- s) Falta de clareza sobre a celeridade com que o assunto foi tratado, principalmente na fase que culminou com sua aprovação, homologação e sanção;
- t) Pressões e exigências de movimentos pela educação infantil; de movimentos conservadores e fundamentalistas pela exclusão das referências à gênero e orientação sexual;
- u) Prevalência do conceito de competência com a concepção utilitarista do conhecimento;
- v) Inclusão das temáticas latino-americana, quilombola, indígena e novas tecnologias, sem aprofundamento necessário;
- w) Adoção de termos, conceitos e estabelecimento de significados a esses, através de lei (Paiva, 2019, p. 39-41).

Nesse âmbito, constata-se que as condições de sistematização da BNCC podem sugerir que a mesma não tenha elementos suficientes para sustentar e organizar a formação continuada de qualidade para professores que atuam nos anos finais da Educação Básica, ensinando os conteúdos de Inglês. Para sustentar esta análise inicial, é necessário refletir sobre uma educação considerada de qualidade e uma teoria que demonstre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento humano e a integralidade e complexidade destes processos.

1.2 Ensino de Língua Inglesa no currículo

Debates e estudos sobre o tema da internacionalização educacional existem há muito tempo nas instituições de Ensino Superior brasileiras. No entanto, segundo Thiesen (2021), esse processo vem associando discussões e ações na Educação Básica em um movimento com razões majoritariamente, políticas e mercadológicas, fortalecido pela influência de organizações multilaterais que atuam em espaços e instâncias transnacionais.

Esse acontecimento compreende o mundo da educação pública e privada, talvez em um compasso e configuração diferente do Ensino Superior, porém, se move em meio a vários processos sociais igualmente complexos, entre os quais estão a mundialização/globalização do capital, os fluxos migratórios, as novas demandas produzidas pelas tecnologias, além das demandas culturais, sobretudo aquelas ligadas à raça, gênero e diversidade (Leite; Ritter, 2017). Conseqüentemente, essas motivações e processos induzem os Estados nacionais, em um fluxo contínuo de diretrizes, a realizar uma série de reformas educacionais, que, por sua vez, são recebidas e incorporadas às políticas nacionais de diferentes formas, em resposta a características econômicas, aspectos sociais e históricos dos países (Azevedo; Damaceno, 2017).

Tais mudanças estão fortemente articuladas no currículo (Reforma do Ensino Médio e BNCC), por exemplo, contudo, ainda em outras frentes, como: a) o crescente número de escolas internacionais, bilíngues ou regulares que oferecem serviços bilíngues; b) extensão da jornada escolar; c) estruturas de avaliação, financiamento, regulação e controle internacional; d) implementação de programas oficiais de incentivo à formação inicial e contínua de professores em conjunturas de cooperação internacional; e) desenvolvimento das oportunidades de intercâmbio no ensino médio, entre outros (Duboc, 2019).

Logo, deve-se levar em conta que a inserção dessas concepções produz conflitos e resistências, entretanto, como assegura Correa (2016), o discurso global em volta da LI, especialmente, e a obtenção de uma cidadania global (UNESCO, 2015), através de competências interculturais, posicionam-se como formas de atualização, inovação, eficiência e modernização do currículo básico e, por isso, ganham cada vez mais força na formação da juventude brasileira. Diante desse panorama, este capítulo tem como finalidade refletir sobre a BNCC (Brasil, 2018), principalmente no componente de LI, e suas convergências com o macroprojeto de

internacionalização da Educação Básica, considerando os construtos norteadores do Documento para o ensino do Inglês (Duboc, 2019).

Sob a ótica de Bakhtin (2006), a linguagem transcende a simples função de refletir a realidade e passa a ser compreendida como uma arena de constante diálogo, em que pressuposições normativas são constantemente questionadas. Nesse rumo, a linguagem não apenas reflete discursos preestabelecidos, como se torna arena de ação, transformação e resistência. Ela pode ser utilizada para consolidar hegemonias, além de ser capaz de subverter estruturas coloniais, dando voz a grupos historicamente marginalizados, assim, a linguagem se revela como um espaço de múltiplas possibilidades, em que diferentes vozes se entrelaçam em um constante processo de negociação e construção de significados (Bakhtin, 1997).

Em 2018, foi finalizado o documento da BNCC como referência nacional para a formulação de currículos da Educação Básica “nos níveis federal, estadual e municipal, referente à formação de professores, avaliação, desenvolvimento de conteúdos e critérios pedagógicos por prover infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (Brasil, 2018, p. 8). Em meio a disputas, avanços e retrocessos, percebeu-se que a BNCC procura atender às exigências internacionais de centralização curricular que admitem as competências como eixo norteador para mobilizar informações (considerações e metodologias), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para solucionar demandas complexas do cotidiano, o exercício pleno da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018).

No documento, é possível averiguar a preocupação em explicar as fragilidades do sistema de Educação Básica brasileiro, “especialmente para o Ensino Médio em que os índices de aprendizagem, repetência e evasão são bastante preocupantes” (Brasil, 2018, p. 5). Nesse panorama, assegura-se a necessidade de alinhamento com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) e atenção especial aos índices de qualidade medidos por avaliações externas, como o Ideb e sua clara analogia com à Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE), que coordena o Pisa e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência ea Cultura (Unesco), através do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE) (Brasil, 2018).

Desse modo, a BNCC, como componente da política nacional de Educação Básica, é influenciada e induz o processo de internacionalização dessa parte, desde

seus conhecimentos conceituais subjacentes até suas consequências mais manifestas nos currículos escolares e no ensino de línguas no Brasil. Conforme Leite e Ritter (2017), internacionalizar o currículo quer dizer remodelar (intencionalmente) e associar um conjunto de ações com expectativas internacionais.

É um método que pode ir desde a formulação de políticas curriculares mais extensas até reorganizações, redesenhos, ajustamentos ou adaptações curriculares, com foco nos conteúdos de conhecimento, aprendizagem dos alunos, avaliação e respectivas metodologias de ensino do idioma Inglês; além de oferta de troca de entrada e saída, uso de novas tecnologias educacionais e/ou sua associação com programas e métodos estrangeiros, reforço curricular em conteúdos que cumpram os requisitos internacionais e tarefas extracurriculares ensinadas em língua estrangeira (Finardi *et al.*, 2020).

Para Correa (2016), esse conceito compreende estratégias, abordagens e práticas que propõe injetar uma magnitude internacional na própria instituição. Em geral, as escolas com projetos nessa perspectiva admitem o propósito acadêmico de preparar seus alunos para viver em um mundo globalizado sem essencialmente sair de “casa”, trazendo conhecimentos sobre contextos internacionais e multiculturais para o ambiente escolar.

Pode-se sugerir, então, que, nesse aspecto, a internacionalização da Educação Fundamental presente na BNCC tem uma potencialidade democrática ao trazer a dimensão global como parte mais ampla da formação acadêmica e sociocultural para todos os alunos, não somente para aqueles que têm a oportunidade de ir para o exterior. Todavia, é necessário analisar que as influências do capital internacional e seu discurso não incluem a internacionalização educacional entre suas prioridades para promover uma cultura de paz entre os povos, mas sim o lucro e o poder (Duboc, 2019).

Nessa trama, Gontijo (2015) entende a internacionalização no campo curricular como um processo que não se restringe ao simples movimento de ensinamentos e aprendizados de um país para outro, mas que se estende a longo prazo e envolve uma vontade de instruir e aprender com outras expectativas, gerando transformações no pensamento e nas atitudes dos sujeitos. Para o pesquisador, é relevante conjecturar que esse processo possui dimensões sociais, culturais, morais, éticas e políticas que vão além do enfoque puramente econômico. Ele se articula com outras agendas que nem sempre refletem apenas intenções democráticas e neutras, e, por

isso, precisa ser compreendido em termos de relações de poder entrelaçadas, suas consequências nos ensinamentos, práticas e políticas educacionais.

Lyotard (2018) destaca que a finalidade da internacionalização educacional é enriquecimento recíproco, não homogeneização. Nessa diligência, é preciso tentar articular o global e o local, sem que as histórias e os interesses nacionais sejam apagados ou diluídos. Contudo, o risco de que, nesse processo, o lugar seja anulado por uma postura científica na procura do conhecimento universal necessita ser evidenciado e não deixado de lado.

1.3 O componente de Língua Inglesa na BNCC

Como já abordado, a compreensão da BNCC para assessorar na construção dos currículos escolares tem sido vastamente debatida pelos órgãos governamentais, a partir do começo da década de 1990 (Gontijo, 2015). Em dezembro de 2017, sua última publicação foi admitida pelo CNE com a finalidade de democratizar a Educação Fundamental no país e torná-la mais social. A aprovação desse documento normativo suscita ações políticas associadas à língua e aos méritos de poder nelas compreendidos. Os motivos para esse fato se devem ao fato de a língua estar intimamente associada à sociedade e à cultura, além da seriedade de desenvolver políticas corretas à conjuntura globalizada em que os alunos estão compreendidos atualmente (Rocha; Diez, 2018).

As concepções linguísticas têm sido firmemente mencionadas em documentos e diretrizes oficiais que visam ampliar políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas do Brasil. Portanto, torna-se proeminente perguntar acerca dessas compreensões, visto que, entre as fundamentais transformações organizadas pela Base, está a imposição da LI para o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, em todo o território nacional (Brasil, 2017a). Essa ação se fundamenta, em conformidade com Rocha e Diez (2018), devido ao seu uso global como língua de comunicação intercultural entre povos de diferentes línguas e culturas em meio à conjuntura multicultural da atualidade.

O componente de LI, foco desta pesquisa, encontra-se dentro do campo de Linguagens da BNCC, que também é estruturado pelos seguintes elementos curriculares: Língua Portuguesa, Artes e Educação Física. No Ensino Fundamental, o ensino do Inglês é obrigatório nos anos finais (do 6º ao 9º); já, no Ensino Médio,

igualmente é obrigatório, embora não sejam explicitados os anos em que precisa ser lecionado (Rocha; Diez, 2018).

O Documento apresenta três premissas que orientam os eixos organizadores (Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural) propostos para o componente LI, alinhadas ao caráter formativo almejado para o ensino e aprendizagem da língua. A primeira implica a abordagem da LI como língua franca, perspectiva em que

[...] 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, 2017a, p. 241).

O entendimento da língua nesse âmbito a desvincula de um território, cultura e comunidade específica e a legitima também em outros contextos, favorecendo, segundo o documento, a interculturalidade na educação linguística, ou seja,

o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (Brasil, 2017a, p. 241).

A segunda premissa discorre sobre os multiletramentos, concepção que abrange as práticas sociais do mundo digital e entrelaça diferentes semioses e linguagens no processo de significação. “Concebendo a língua como construção social, o sujeito ‘interpreta’, ‘reinventa’ os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores” (Brasil, 2017a, p. 242). E a terceira premissa disserta sobre a abordagem de ensino, na qual o professor é orientado a uma postura de acolhimento das diferentes formas de expressão da língua, legitimando os usos locais do Inglês na construção do repertório linguístico do aluno.

Na descrição dos eixos organizadores, o Documento já traz as sugestões das práticas de linguagem que comportam seus objetivos. No eixo Oralidade, por exemplo, estão as práticas presenciais, como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras, e os desdobramentos pedagógicos e de aprendizagem decorridos dessas atividades. Nos eixos de Leitura e Escrita, os gêneros diversos são enfatizados (como: gêneros verbais e híbridos, poemas, peças de teatro, autobiografias, esquetes,

notícias, relatos de opinião, chat, fôlder). O eixo Conhecimento Linguístico enfatiza as práticas de uso da língua de modo contextualizado e articulado às práticas de oralidade, leitura e escrita. Sobre o estudo da gramática, “envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do Inglês” (Brasil, 2017a, p. 245). No eixo Dimensão Intercultural, observa-se a referência ao status de Inglês como língua franca, compreendendo que as culturas, na sociedade contemporânea, interagem e estão em contínua reconstrução.

No Documento, também encontram-se as competências específicas do componente curricular de LI em articulação com as competências gerais da Educação Básica, as competências específicas da Área de Linguagens (Brasil, 2017a, p. 246) e a descrição das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades que estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento (como conteúdos, conceitos e processos) que, por seu turno, são organizados em unidades temáticas.

Para depreender como o componente de LI na BNCC tem sido tratado na literatura, foi realizada uma revisão de estudos sobre o tema. Com o pressuposto de que as dissertações e teses brasileiras que abordam a LI e a BNCC representam uma amostra significativa das pesquisas acadêmicas nessa área, utilizou-se o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – instituição responsável pela Pós-Graduação *Stricto Sensu*, no Brasil – para a obtenção desse material. No Catálogo de Teses e Dissertações (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>), encontram-se pesquisas produzidas em programas de mestrado e doutorado.

Foram pesquisados os trabalhos a partir das palavras-chave e do operador booleano *AND*: BNCC *AND* Inglês; BNCC *AND* Língua Inglesa; Base Nacional Comum Curricular *AND* Inglês; Base Nacional Comum Curricular *AND* Língua Inglesa. Como o documento sobre a Base Nacional é recente, não são muitos os trabalhos desenvolvidos. Os resumos foram lidos e identificadas as pesquisas mais relacionadas aos objetivos da tese e que se encontravam disponíveis on-line. Foram escolhidos 12 trabalhos: três teses e nove dissertações.

No intervalo de 2018 e 2019, foram escolhidos seis trabalhos: duas teses e quatro dissertações. São eles: a tese de Ana Lúcia Simões Borges Fonseca (2018), a tese de Alice Moraes Rego de Souza (2019) e as dissertações de Aline Kieling Juliano

Honorato Santos (2019), Renan Felipe da Silva (2019), Brenda Treco Padre (2019) e Luiz Fernando Scaglione (2019). De 2020 e 2021, foram selecionados seis trabalhos: uma tese e cinco dissertações. São eles: as dissertações do ano de 2020 de Priscila Oliveira Silva, Isabella Todeschini, Danilo da Silva Solera, Claudia Botelho Silva, Cláudia Fonseca Rocha e a tese defendida em 2021, de Flávia Matias Silva. Dentre as pesquisas levantadas, algumas analisam a própria BNCC, conforme elenca-se a seguir.

A pesquisa de Correa (2016) faz uma avaliação do impacto da primeira versão da BNCC por meio de um delineamento esquemático parcial com uma abreviada análise da segunda publicação. Silva (2018) traz uma análise do discurso exposto nas propostas e reformas da BNCC e como ele se conecta com os velhos discursos que amparam a Educação Básica, no Brasil, nos últimos tempos. Micarello (2016) considera o processo de preparação da BNCC no que concerne ao contexto político contemporâneo e como as distintas posições e apreciações foram organizadas na elaboração da segunda versão do documento. Por fim, Correa (2016) enfoca os discursos de órgãos oficiais e as publicações em periódicos científicos da BNCC.

Além desses estudos, Neira, Souza Júnior e Almeida (2016) também fornecem subsídios para um melhor entendimento da BNCC. Os referidos autores descrevem as fases do processo de projeto e os principais efeitos das duas primeiras versões da BNCC na perspectiva de um participante do processo de produção. Já Gontijo (2015) busca compreender a proposta da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, enfocando o processo de alfabetização realizado nos documentos e seus aspectos conceituais.

Nessa sequência, Silva (2018) discute a relação entre política curricular, Ensino Médio e BNCC, versando sobre a conceituação de educação, formação humana e currículo desde 1996 até o presente. Quanto ao conteúdo da BNCC, seu documento possui cerca de 600 páginas e cinco capítulos, composto por introdução, estrutura da BNCC, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O capítulo introdutório apresenta a fundação e sua competência, o marco legal que a rege, os fundamentos pedagógicos, o acordo federal-estadual e a implementação do documento. No segundo capítulo, é traçada a composição geral do BNCC consoante as três fases da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Silva, 2018).

Além disso, o capítulo esclarece como a aprendizagem é composta em cada uma das fases e esclarece a estrutura dos códigos alfanuméricos projetados para identificar cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento. O terceiro capítulo apresenta a etapa da Educação Infantil, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de atuação, os objetivos de aprendizagem e a transição para o ensino fundamental. O capítulo quatro descreve a etapa do ensino fundamental, dividindo-o em cinco áreas: Letras, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Ensino Religioso. O último capítulo, após a apresentação da BNCC no contexto do Ensino Secundário e do Currículo e Itinerários de Base, divide-se na área das Linguagens e das suas Tecnologias, na área da Matemática e nas suas Tecnologias, na área das Ciências Naturais e nas suas Tecnologias e a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Rocha; Diez, 2018, p. 6).

Com relação às pesquisas levantadas que abordam a LI na BNCC, os trabalhos investigam livros didáticos de Inglês à luz da BNCC, procuram conhecer os discursos dos professores sobre decisões contidas na BNCC/LI, acerca das metodologias utilizadas em sala de aula, conforme detalha-se abaixo.

O objetivo da tese de Ana Lúcia Simões Borges Fonseca (2018) é investigar os primeiros efeitos causados pela institucionalização da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que trata da oferta obrigatória do Inglês no currículo do Ensino Fundamental e Médio. A autora traz o pensamento de alguns intelectuais da educação a partir do século XVI para, além de situar o leitor nesse percurso histórico, fazer a análise desse contexto. Entre os autores citados, está Pierre Bourdieu (1977), para quem a língua não é usada somente para a comunicação, mas para ser respeitada, obedecida, valendo aquilo que os que a falam valem. Assim, o Inglês como língua franca global tem a seu favor a crença de que ela pertence aos dominantes. No entanto, uma mesma língua pode unir as pessoas ao redor do mundo e/ou acentuar as diferenças, reforçar as desigualdades sociais. Por esse motivo, a sua institucionalização como língua franca deve ser questionada e discutida, segundo o autor.

A tese de Alice Moraes Rego de Souza (2019) parte da premissa de que a educação não é consenso, envolvendo muitos interesses. O problema da tese é investigar quais discursos foram privilegiados no processo de construção da BNCC. A pesquisa mostra que tanto os debates sobre a BNCC quanto sua versão final são atravessados por discursos privatistas e neoconservadores, visão de educação de grupos socialmente hegemônicos. Para esses grupos, educação, cartografia; ensino de língua estrangeira, tudo pode estar a serviço de produzir capital financeiro. De acordo com a autora, vive-se tempos de grandes desafios, pois esses discursos ameaçam a liberdade de expressão, a liberdade de cátedra, o potencial criativo das

escolas e a construção de uma escola que acolha respeitosamente a diversidade, seja ela religiosa, racial, de gênero ou classe social. Contudo, mesmo diante de tantos retrocessos, a autora considera que não pode se despir da esperança.

A dissertação de Luiz Fernando Scaglione (2019) procura discutir a relevância da LI e do conhecimento de um novo idioma na sociedade do século XXI. Os dados sinalizam para a elitização do Inglês como idioma, desde as primeiras políticas públicas destinadas ao ensino no país, com a vinda de D. João VI ao Brasil, em 1808, estendendo-se praticamente por todo o século XX. Na atualidade, o ensino de qualidade da LI ainda se encontra elitizado, talvez menos do que durante os séculos XIX e XX, porque, considerando a baixa renda da população, diminuição do poder de compra e frequentes crises econômicas no país, infelizmente, para poder aprender uma língua estrangeira com fluência, existe a necessidade de que o aluno procure uma escola de idiomas. Os documentos analisados reconhecem o ensino deficitário de Inglês em sala de aula e a falta de aulas voltadas à comunicação oral. Conclui que os documentos estudados preconizam aos cidadãos o acesso ao Inglês nas escolas públicas, mas, para tanto, devem ser trilhados os caminhos corretos, maiores investimentos em educação e melhor formação de professores, para fornecer aos estudantes um ensino de qualidade. Em síntese, para o autor, o Estado teria que remunerar dignamente os professores e possibilitar que houvesse formação de qualidade e especializações.

A dissertação de Aline K. J. H. Santos (2019) analisa se a BNCC e o Projeto Político Curricular (PPC) do Curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Acre (UFAC) contemplam os (multi)letramentos com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), objetivando dar inteligibilidade aos discursos que orientam a formação inicial de professores. A análise revela que os documentos orientadores/normatizadores para o ensino, BNCC e PPC (em foco), contemplam as demandas das práticas de linguagens contemporâneas que envolvem os (multi)letramentos nos ambientes digitais em LI para as práticas escolares e para formação inicial de professores no que diz respeito ao uso didático e para o engajamento discursivo dos alunos e professores. Entretanto, a autora considera que alguns enunciados da BNCC apresentaram certas divergências em relação às multiplicidades de culturas que integram os gêneros multissemióticos, os quais circulam em ambientes digitais, e às multissemioses de linguagens nas unidades temáticas, pois se restringem à produção escrita. Já o PPC do Curso de Letras Inglês

da UFAC apresentou, na concepção de Santos (2019), algumas lacunas em objetos de aprendizagens que deveriam contemplar as multiplicidades de linguagens e os tons valorativos que integram os gêneros multissemióticos, bem como as novas formas de se relacionar com os textos em componentes curriculares referentes à pesquisa acadêmica. Além disso, observou que ambos os documentos são incipientes em relação às práticas discursivas hipermidiáticas do campo artístico-literário.

Renan Felipe da Silva (2019), em sua dissertação de mestrado, investiga o que dizem os professores de Inglês a respeito da utilização de tecnologias nas escolas públicas de uma cidade do interior de São Paulo. Os dados indicam que há um pequeno uso de tecnologias, com atividades que envolvem pesquisa, escuta, pronúncia e vocabulário e as mídias mais utilizadas foram músicas, filmes, vídeos e jogos. Os professores afirmaram empregar a tecnologia para motivar os alunos, ampliar as oportunidades de aprendizagem, promover interação e ensinar-aprender diferentes habilidades, técnicas, vocabulários e estruturas gramaticais. Mas o baixo número de aulas de Inglês definidas pelo MEC e a obrigatoriedade de seguir o material didático também afetam diretamente a integração de recursos tecnológicos à prática pedagógica. Outro ponto que chama a atenção é o lugar de menor importância que ocupa a LI no rol de disciplinas.

A dissertação de Brenda Treco Padre (2019) analisa de forma crítica a formação pré e em serviço de professores de Inglês do Ensino Fundamental I, por meio da LDB e da nova BNCC, de ementas de cursos de formação, de um questionário e entrevistas abertas com professores. Apesar da demanda do ensino de Inglês, para a autora, ainda não existem parâmetros oficiais que orientem o ensino de línguas adicionais para esse segmento. O estudo conclui que há uma incoerência entre os dados, visto que os documentos oficiais parecem orientar a formação dos professores, porém, as ementas oficiais não sugerem como eles são formados, sendo que os discursos apontam para professores que têm conhecimento de práticas e teorias. Os professores de Inglês, participantes da pesquisa, recorrem a cursos de educação contínua, em serviço, que os orientem em suas práticas e os formem para o ensino de Inglês para crianças. Por fim, propõe maneiras de repensar a formação pré e em serviço dos profissionais que atuam na área do Ensino Fundamental.

Priscila Oliveira Silva (2020), em sua dissertação de mestrado, cartografa as ressonâncias dos discursos produzidos e agenciados pelos atores e autores diante da obrigatoriedade do ensino do Inglês no currículo da Educação Básica e das

contingências para a efetivação do ensino (e da aprendizagem) de qualidade no contexto escolar. Os discursos sugerem que a obrigatoriedade pode se tornar um fator motivacional para professores e alunos, ao mesmo tempo que se apresenta como um grande desafio à qualidade do processo de ensino e aprendizagem, face as contingências encontradas no contexto escolar. Os professores demonstraram disposição para se dedicar mais e buscar o conhecimento necessário a fim de garantir que o ensino do Inglês tenha qualidade nas escolas públicas, ao passo que expõem as contingências que os desmotivam e desvalorizam a carreira. Consideram que, se forem melhoradas as condições de trabalho, o processo ensino e aprendizagem se efetivará com qualidade.

A pesquisa de mestrado de Isabella Todeschini (2010) tem como foco a questão da interculturalidade como uma possibilidade de diálogo entre culturas e, também, como modo de motivar a reflexão e a construção de respeito mútuo entre sujeitos. No panorama escolar, iniciativas que articulam a interculturalidade com demais conhecimentos em sala de aula revelam-se pertinentes quando o objeto do processo de ensino e aprendizagem é constituído pelos os idiomas, especialmente a LI, como língua franca, obrigatória a partir da publicação da BNCC. O trabalho objetiva analisar como o Inglês, considerado língua franca (ILF), e suas relações com a interculturalidade, são abordados no livro do 6º ano da coleção *Way to English for Brazilian Learners* adotada na Educação Básica, no Ensino Fundamental II, no ano de 2020, pelas escolas da rede estadual do Paraná. É possível reconhecer que, em primeiro lugar, a interculturalidade e seus entrelaçamentos são contemplados no livro como algo à parte do conteúdo principal da unidade. Além disso, há a presença de temas globalizados e imagens que auxiliam na construção da paisagem linguística da LI, colaborando com a compreensão e reflexão da interculturalidade e sua relação com o ILF. Por outro lado, não há o interesse em fazer com que aconteça o compartilhamento da cultura do aprendiz.

Danilo da Silva Solera (2020), em sua dissertação de mestrado, discute o lugar da literatura no ensino de LI como língua estrangeira a partir de duas perguntas direcionadoras: I. O que os documentos reguladores da Educação Básica preveem a respeito do trabalho com textos literários nas aulas de Inglês? e II. Quais são os desafios e possibilidades de se trabalhar literatura na aula de línguas estrangeiras? O autor analisa as DCN e a BNCC e realiza uma pesquisa-ação colaborativa em uma escola da rede privada de São Paulo, no Ensino Fundamental. A pesquisa demonstra

a presença de visões conflitantes nos documentos oficiais e um espaço frutífero para a literatura na sala de aula de línguas estrangeiras, sobretudo para promover letramento crítico e romper com definições hegemônicas consagradas da literatura. Destaca a necessidade de “uma formação qualificada do professor de línguas estrangeiras com vistas ao repensar de um trabalho literário afeito à criticidade e ao agenciamento”.

Cláudia Fonseca Rocha (2020), em sua dissertação de mestrado, versa sobre os documentos normativos curriculares para todo o território nacional e as alterações na LDB nº 9.394/96, cujo objetivo principal foi a reforma do Ensino Médio e o estabelecimento da LI como língua adicional obrigatória. O objetivo da pesquisa foi fazer uma análise conceitual das categorias ideológicas de “língua franca”, “língua e cultura” e de “norma e variação linguística”, sob a perspectiva glotopolítica, conforme apresentada na BNCC. Os resultados indicam que, no Ensino Fundamental, a perspectiva de ensino de Inglês como “língua franca” é a escolhida sob uma abordagem comunicativa intercultural. Por outro lado, “os conhecimentos linguísticos propostos apresentam indícios de uma visão estrutural de língua para o currículo e não condizem com a proposta multicultural”. Enquanto isso, a tese de Flávia Matias Silva (2021) consiste em discutir o papel do ensino de LI de viés intercultural no processo de implementação de atividades de compreensão oral da coleção *Learn and Share in English: língua estrangeira moderna – Inglês – Ensino Médio* e de atividades pedagógicas adicionais de viés intercultural. A pesquisa focaliza sua análise nas percepções dos alunos do Ensino Médio – Regular noturno de uma escola estadual localizada no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, sobre questões relacionadas à pluralidade linguística e cultural. A pesquisa também busca explicar as propostas para o ensino de viés intercultural da BNCC.

Os resultados da análise de dados mostram que grande parte dos alunos concebem o ensino de Inglês integrado ao de cultura como algo importante para o seu aprendizado de língua; contudo, algumas crenças estão calcadas em uma “colonização cultural e linguística” que ainda emergem fortemente. Há muitos que ainda apresentam uma forte predileção pelo aprendizado de Inglês com base somente em modelos hegemônicos e nativizados. Assim sendo, para que o desenvolvimento de uma conscientização acerca da pluralidade e heterogeneidade da LI, o professor precisa exercer o seu papel de mediador intercultural e fomentar uma ótica intercultural em sala de aula por meio da utilização crítica do livro didático, além de

desenvolver atividades pedagógicas adicionais, que se proponham a suprir as lacunas apresentadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

No quadro abaixo, é apresentada uma síntese dessas pesquisas envolvendo a BNCC e o ensino da LI em cursos de pós-graduação brasileiros.

Quadro 1 – Dissertações e Teses sobre BNCC/Língua Inglesa no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes. Período: março/2018 a setembro/2021

| AUTOR | TESE/DISSERT INSTITUIÇÃO | ANO | TEMA | RESULTADOS |
|---|--------------------------|------|---|---|
| 1-Ana Lucia Simões Borges Fonseca | Tese/UFS | 2018 | A obrigatoriedade do Inglês no currículo do Ensino Fundamental e Médio. | A institucionalização do Inglês como língua franca deve ser questionada e discutida. |
| 2-Alice Moraes Rego de Souza | Tese/UFF | 2019 | Quais os discursos privilegiados no processo de construção da BNCC. | São discursos privatistas e neoconservadores, que ameaçam a liberdade das escolas e dos professores. |
| 3-Luiz Fernando Scaglione | Dissert/UNESP | 2019 | A elitização do ensino de qualidade da Língua Inglesa no Brasil | Ensino deficitário de Inglês em sala de aula da escola pública e falta de aulas voltadas para a comunicação oral. |
| 4-Aline Kieling Juliano Honorato Santos | Dissert/UFAC | 2019 | A BNCC contempla ou não o (multi)letramento. | Incipiente em relação às práticas discursivas hipermidiáticas do campo artístico-literário. |
| 5-Renan Felipe da Silva | Dissert/UNESP | 2019 | Utilização de tecnologias nas escolas públicas em aulas de Inglês. | Pequena utilização e dificuldades como baixo número de aulas e obrigação de seguir os livros didáticos |
| 6-Brenda Treco Padre | Dissert/PUC-SP | 2019 | Qual é a formação pré e em serviço de professores de Inglês do Ensino Fundamental. | É preciso repensar a formação pré e em serviço dos profissionais que atuam na área do Ensino Fundamental. |
| 7-Priscila Oliveira Silva | Dissert/UESB | 2020 | Quais os discursos sobre a obrigatoriedade do ensino do Inglês. | Os professores demonstram disposição para se dedicar mais e expõem as contingências que desmotivam e desvalorizam a carreira. |
| 8-Isabella Todeschini | Dissert/UTFPR | 2020 | Modos como o Inglês como língua franca e interculturalidade são abordados em um livro didático. | A interculturalidade é contemplada no livro, mas não há o interesse em fazer com que aconteça o compartilhamento da cultura do aprendiz. |
| 9-Danilo da Silva Solera | Dissert/USP | 2020 | Lugar da literatura no ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira. | Há visões conflitantes nos documentos oficiais e um espaço frutífero para a literatura na sala de aula de línguas estrangeiras. |
| 10-Claudia Botelho Silva | Dissert/Estácio | 2020 | Desenvolvimento da oralidade no uso da Língua Inglesa em sala de aula. | Os métodos situacional, comunicativo e direto foram os que mais favoreceram o desenvolvimento da oralidade. |
| 11-Cláudia Fonseca Rocha | Dissert/UFF | 2020 | Análise conceitual de algumas categorias apresentadas na BCNN. | A perspectiva de ensino de Inglês como "língua franca" é a escolhida sob uma abordagem comunicativa intercultural. |
| 12- Flávia Matias Silva | Tese/UFF | 2021 | Papel do ensino de Língua Inglesa de viés intercultural em atividades de | Para uma conscientização sobre a pluralidade e heterogeneidade da Língua Inglesa o professor precisa exercer o seu papel de mediador intercultural. |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | compreensão oral de uma coleção didática. | |
|--|--|--|---|--|

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme assinala a revisão bibliográfica realizada, há uma lacuna nas investigações sobre o processo de implementação da BNCC nas escolas, justificando ainda mais o estudo da temática da presente tese. Essas pesquisas, conduzidas por diferentes autores e em diferentes instituições de ensino, oferecem dados para uma compreensão mais abrangente da situação.

Ademais das questões mencionadas anteriormente, algumas pesquisas exploram aspectos que não estão diretamente relacionados à BNCC, mas que têm uma relevância significativa para o ensino de LI no contexto brasileiro. Por exemplo, a tese de Ana Lúcia Simões Borges Fonseca (2018) investiga os efeitos da institucionalização da Lei nº 13.415, que torna obrigatório o ensino de Inglês no currículo do Ensino Fundamental e Médio. Essa pesquisa analisa os discursos históricos que moldaram a percepção da Língua Inglesa e questiona as implicações socioeconômicas e culturais dessa obrigatoriedade, especialmente concernente à equidade no acesso à educação no território brasileiro. Outro exemplo é a tese de Alice Moraes Rego de Souza (2019), que averigua os discursos privilegiados no processo de construção da BNCC e como eles refletem interesses privados e conservadores na educação. Embora o foco principal esteja na BNCC, essa pesquisa lança luz sobre questões mais amplas relacionadas à política educacional e à ideologia por trás das reformas curriculares, contribuindo para uma compreensão mais crítica do sistema educacional brasileiro.

As pesquisas atinentes ao ensino de LI, portanto, não se limitam somente à análise da BNCC, também exploram questões mais amplas, que impactam diretamente a prática pedagógica e o desenvolvimento educacional no país. Ao considerar esses aspectos adicionais, fornecem uma visão abrangente do panorama educacional brasileiro no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras. Pode-se acrescentar que as pesquisas exploram questões práticas, como o uso de tecnologias em sala de aula e a formação de professores. Ao investigar a utilização de tecnologias nas escolas públicas de Inglês, por exemplo, os estudos revelam não apenas os benefícios dessas ferramentas para motivar alunos e professores, como os desafios enfrentados na integração dos recursos tecnológicos e a necessidade de investimentos em infraestrutura e capacitação docente.

Outro aspecto aludido é a formação de professores, tanto pré, quanto em serviço, e sua relação com os objetivos e diretrizes estabelecidos pela BNCC. Ao identificar lacunas entre os discursos oficiais e as práticas pedagógicas, essas pesquisas apontam para a necessidade de repensar os currículos de formação, promover o desenvolvimento profissional contínuo e alinhar as políticas de educação às demandas do contexto atual. Ou seja, os estudos citados contribuem com a discussão sobre o impacto da BNCC no ensino de LI, fornecendo subsídios à problematização das políticas educacionais e práticas pedagógicas voltadas para essa área; análise crítica fundamental para garantir a equidade e o respeito à diversidade.

Por fim, destaca-se que o capítulo abordou a interação entre a BNCC e o ensino da LI, começando com uma análise dos marcos legais que a fundamentam. Isso incluiu a contextualização dos documentos e legislações que deram origem à BNCC, destacando seu percurso até a publicação oficial pelo CNE. Em seguida, foram examinados os principais aspectos do ensino da LI à luz da BNCC, considerando como os objetivos gerais, competências e habilidades são propostos no contexto do ensino desse idioma.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão abordadas, primeiramente, as “questões de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa”, incluindo considerações sobre estratégias de ensino, avaliação de desempenho e o papel do professor e do aluno nesse processo dinâmico. Em seguida, adentrar-se-á às “abordagens e métodos de ensino de Língua Estrangeira”, examinando estratégias pedagógicas utilizadas no ensino de línguas estrangeiras, desde métodos tradicionais até abordagens mais contemporâneas, para promover a discussão contextualizada das práticas educacionais adotadas. Por fim, serão explorados os “conceitos de língua no componente curricular LI da BNCC”, problematizando os princípios e diretrizes estabelecidos pela BNCC para o ensino da LI, explorando os conceitos fundamentais que orientam a construção dos currículos escolares e dos PPP e impactam diretamente na prática pedagógica em sala de aula. Esses aspectos interconectados contribuem com a compreensão dos desafios do ensino dessa língua estrangeira na atualidade.

2.1 Questões de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa

A BNCC introduziu muitas mudanças em relação ao ensino da língua estrangeira, redefinindo o conteúdo mínimo que os alunos das redes pública e privada devem aprender em sala de aula. Alexandre Badim, coordenador do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás, em entrevista à Revista Nova Escola (Trevisan, 2018), elucida as principais alterações trazidas pela BNCC acerca do PCN, e que devem constar nos PPP.

Quadro 2 – Mudanças no ensino da Língua Inglesa: dos PCN à BNCC

| Status da Língua | |
|---------------------------|--|
| Como era nos PCNs | Língua estrangeira |
| Como ficou na BNCC | Língua Inglesa Língua Franca |
| Na prática | A língua é legitimada como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado e um conhecimento que o aluno precisa para exercer a cidadania e ampliar suas possibilidades de interação em diversos contextos. Na perspectiva de língua franca, o Inglês deixa de pertencer apenas aos nativos (onde a língua é ensinada como materna, na Inglaterra, Canadá ou Estados Unidos, por exemplo), e passa a ser incorporado pelas pessoas em contextos variados, e em práticas e |

| | interações reais. O Inglês é usado para maior inserção no mundo acadêmico, cultural e mercadológico. |
|---------------------------------|--|
| Organização do documento | |
| Como era nos PCNs | Quatro eixos de conteúdo, divididos em conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, tipos de texto e atitudes. |
| Como ficou no BNCC | Os eixos são oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. |
| Na prática | O ensino de Inglês, de acordo com a BNCC, deve colaborar para desenvolver competências que vão além de ler, interpretar e resolver problemas. Nesse contexto, o eixo da oralidade é bastante ampliado e envolve as práticas de linguagem com foco na compreensão (escuta) e na produção oral (fala), com ou sem contato face a face. No eixo Leitura e Escrita são abordadas práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito e as práticas de produção de textos, respectivamente. Os conhecimentos linguísticos estão relacionados à análise e à reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. A Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e construção, esse é um aspecto que deve ser tematizado em sala de aula. |
| Práticas comunicativas | |
| Como era nos PCNs | A ênfase do documento estava nas práticas de leitura e escrita. |
| Como ficou no BNCC | 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. |
| Na prática | A Base traz a visão de que a criança e jovem aprendem na prática comunicativa e em contato com a língua real. A maneira de ensinar também muda, pois ressignifica a relação entre falantes, língua (materna ou estrangeira) e contexto geográfico-cultural. Por outro lado, no que diz respeito ao eixo da Leitura, a Base aborda práticas diversas a serem trabalhadas com os alunos, com foco na construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em Língua Inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade. |
| Objetivos | |
| Como era nos PCNs | 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. |
| Como ficou no BNCC | 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. |
| Na prática | Parte-se do pressuposto de que a formação é concebida nas práticas sociais do mundo digital — no qual saber a Língua Inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação —, que aproximam e entrelaçam diferentes linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico, como descrita no documento oficial. O Inglês é visto não apenas como língua estrangeira ou do outro, mas um bem cultural mundial que pode ser incorporado de variadas formas, para usos diversos, por falantes multilíngues a expressarem suas múltiplas culturas. |
| Conteúdos | |
| Como era nos PCNs | Predominava uma visão tecnicista de ensino do Inglês, com o estudo da língua direcionado para suas estruturas linguísticas e de vocábulos. |

| | |
|---------------------------|---|
| | 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. |
| Como ficou no BNCC | 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 indutivo — o Inglês de vários lugares e suas variantes. |
| Na prática | O estudo do léxico e da gramática tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do Inglês. Isto traz outro desafio, o metodológico, uma vez que torna imprescindível que o professor trabalhe de outras formas em sala, não mais no ensino exclusivo de regras, numa abordagem mais tecnicista, mas do uso discursivo da língua, com materiais variados e atendendo às diferentes necessidades de seu contexto escolar e social. O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de aprender a língua. Os conteúdos, em sala de aula, devem estar inseridos em diferentes contextos culturais, desvinculando, inclusive, da noção de pertencimento a um único território e, consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas. Com isso, se legitima o uso do Inglês em contextos locais. Os textos estudados em sala não precisam ser recortes, que deslocam a língua para um modelo ideal, mas devem ser textos originais, tais quais circulam nas mais diversas esferas sociais, já que a língua é entendida como prática social. Devem ser consideradas as diferenças culturais e as variações linguísticas decorrentes de seus diferentes usos e variadas comunidades de fala, acolhendo os diversos repertórios linguísticos presentes em sala de aula e fora dela. |

Fonte: Adaptado de Trevisan (2018)

Uma das grandes mudanças está no status da língua, de língua estrangeira para o Inglês como língua franca (ILF). Os estudos sobre ILF datam da década de 80 com os trabalhos pioneiros de Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001), que passam a questionar “a real utilidade do modelo do falante nativo em face da ruptura com a norma nos usos do Inglês em contextos multilíngues” (Duboc, 2019, p. 11). Àquela época, a preocupação era documentar os usos internacionais do Inglês por meio da identificação de características essenciais da língua tipicamente usada em seu status de língua franca, ou seja, como “língua de contato entre falantes cujas primeiras línguas diferiam”, conforme (Jenkins, 2006).

Segundo Duboc (2019), há muitas críticas de autores internacionais e nacionais sobre esse conceito por conceber a ILF como um projeto homogeneizante e normativo. A autora cita Tagata (2017), que relaciona o termo língua “franca” como zona neutra e desinteressada, e Siqueira (2011), que tem um entendimento de língua franca como “[...] zona franca comunicacional onde são travadas interações livres de impostos, neutras e desculturadas, levadas a cabo por uma espécie de língua ‘descafeinada’”.

Para Cox e Assis-Peterson (2001), alguns estudiosos questionam a ausência de uma visão crítica acerca do papel do Inglês, a alegada neutralidade do Inglês como língua internacional. E muitos questionam também a postura política do professor de Inglês. Muitas vezes, eles são rotulados de alienados, acríticos, apolíticos, reacionários, partidários da direita, agentes do imperialismo americano.

Alastair Pennycook, em seu livro *The Cultural Politics of English as an International Language*, de 1994, trata da questão da LI no mundo. Ele dá ao Inglês uma conotação ao mesmo tempo local e global e, para isso, usa o termo *worldly*. Pennycook (1994) emprega esse termo em contraposição à noção de Inglês como língua internacional, que é usada em um discurso que considera sua disseminação natural, neutra e benéfica. Esse aspecto *worldly* do Inglês não permite a separação dessa língua dos seus inúmeros contextos, enquanto o discurso do Inglês como língua internacional é favorável ao ensino da língua simplesmente, o que, para ele, é impossível, pois a aprendizagem da língua não pode ser tratada como um fenômeno predominantemente psicolinguístico isolado dos seus contextos social, cultural e educacional.

Por outro lado, David Crystal (1998), em seu livro *English as a global language*, refere-se ao Inglês como uma língua global, justificando sua ligação entre a dominância de uma língua e poder cultural, ou seja, sem uma base de poder forte, seja político, militar ou econômico, nenhuma língua pode fazer progresso como um meio internacional de comunicação. Crystal, apesar de considerar essa ligação, tenta abordar a questão do Inglês no mundo de forma objetiva e sem tomar partido político. Compreende que a posição privilegiada do Inglês no mundo, atualmente, deu-se naturalmente, visto que “estava no lugar certo, na hora certa” (Zacchi, 2003, p. 40).

Outrossim, consoante Assis-Peterson e Cox (2013), o Inglês do mundo teve como ancestral o *British English*, levado para a América pelos colonizadores ingleses. O poder político, militar, científico, tecnológico, econômico e cultural dos Estados Unidos preparou terreno para tornar o *American English* uma língua mundial, a partir da globalização. Nesse contexto, torna-se evidente que a comunicação entre os falantes não nativos deve ser enfatizada como um dos motivos para se aprender Inglês, e não só as versões norte-americana ou britânica precisam ser apresentadas aos alunos, como também outras variedades (Gimenez, Calvo e El Kadri, 2011). Quer dizer, deverão ser considerados os 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, 2018).

Calvo, El Kadri e Gimenez (2014, p. 300) afirmam que “[...] há diferenças significativas entre ensinar Inglês como língua estrangeira (tendo o falante nativo como meta) e como língua franca global (tendo a comunidade ampliada de falantes que não a têm necessariamente como primeira língua como meta)”. A partir desse novo entendimento, do Inglês como língua franca, os currículos e as metodologias a serem utilizadas por escolas do Brasil deverão ser impactados. Como bem avalia Siqueira (2011, p. 109), ensinar e aprender Inglês como língua franca implica

colorir as salas de aula com diversos sotaques oriundos de lugares distantes e esquecidos, trazendo as vozes dos guetos, das minorias, dos imigrantes com suas tradições culturais de diferentes continentes, como a África, Ásia e América, e até do interior das grandes metrópoles dos países hegemônicos de língua inglesa.

No entanto, apesar das mudanças, de acordo com Matuaka e Paiva (2018), especialistas consideram que “as novas diretrizes do documento pouco auxiliam em uma importante questão que ronda o ensino do idioma: o estigma negativo do Inglês escolar, reforçado por aulas baseadas em tradução, memorização e repetição”.

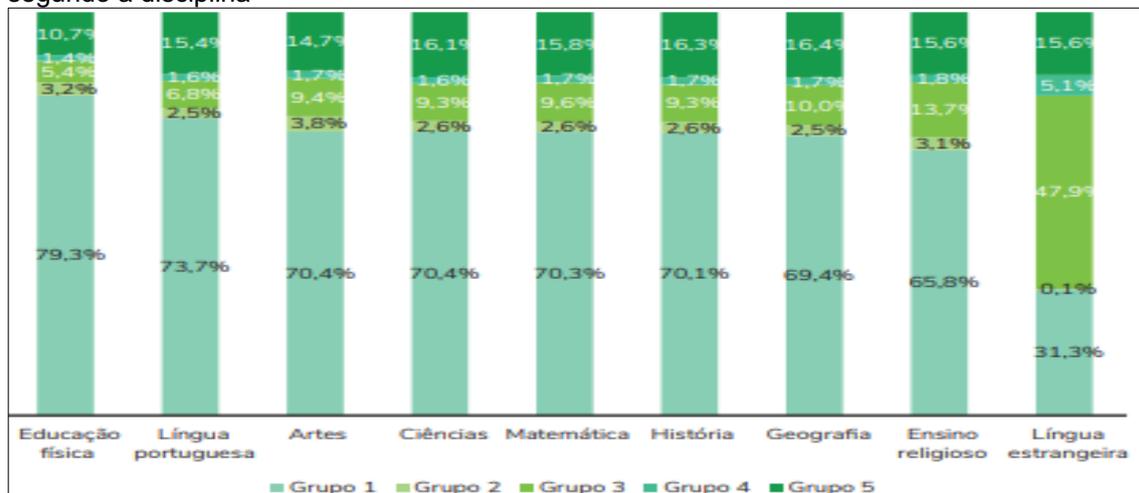
No Brasil, tradicionalmente, a formação do professor é bastante teórica e menos dirigida para questões de conversação e proficiência. A formação não corresponde à demanda da prática em sala de aula, exigida agora pela BNCC, que é uma abordagem comunicativa. Desse modo, espera-se uma maior ênfase na conversação e nas questões tecnológicas. A orientação é que o aluno tenha contato com a língua real, com o Inglês falado no mundo, não só nos países onde a LI é a materna. Todavia, há muitos complicadores para que essa política seja efetivada. A formação dos professores é um deles. Há muitos professores de formação correlata ou mesmo muito distante da área, que atuam como professores de LI em razão da falta de professores. Novos currículos de cursos de formação, novos PPP nas escolas, formação continuada de professores, financiamentos, serão necessários.

Em conformidade com Palhares (2021), no Brasil, “mais de 70% dos alunos da educação básica têm aulas de Inglês com professores sem formação adequada para ministrar a disciplina – a maior parte dos professores tem apenas licenciatura ou bacharelado em letras”. Essa realidade reflete uma lacuna significativa na formação dos docentes de LI, comprometendo a qualidade do ensino oferecido e,

consequentemente, o desenvolvimento linguístico dos alunos. Além disso, a falta de preparo específico pode impactar negativamente na abordagem metodológica utilizada em sala de aula, limitando as possibilidades de interação e aprendizagem dos estudantes. Portanto, é fundamental investir em políticas educacionais que promovam a formação continuada dos professores de Inglês, visando garantir uma educação de qualidade e proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias para a comunicação eficaz em uma língua estrangeira.

Nessa seara, dados do Censo Escolar de 2020 (Brasil, 2021) distinguem uma preocupante escassez de professores de língua estrangeira, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. Essa deficiência reflete um desafio estrutural e sublinha a necessidade urgente de investimentos e incentivos voltados à formação e à valorização dos docentes no contexto escolar brasileiro. A implementação de políticas que visem atrair e reter profissionais qualificados é essencial para mitigar os efeitos negativos dessa carência e promover um ensino de qualidade, capacitando os alunos para um mundo cada vez mais globalizado e interconectado. Conforme ilustram as Figuras 1 e 2.

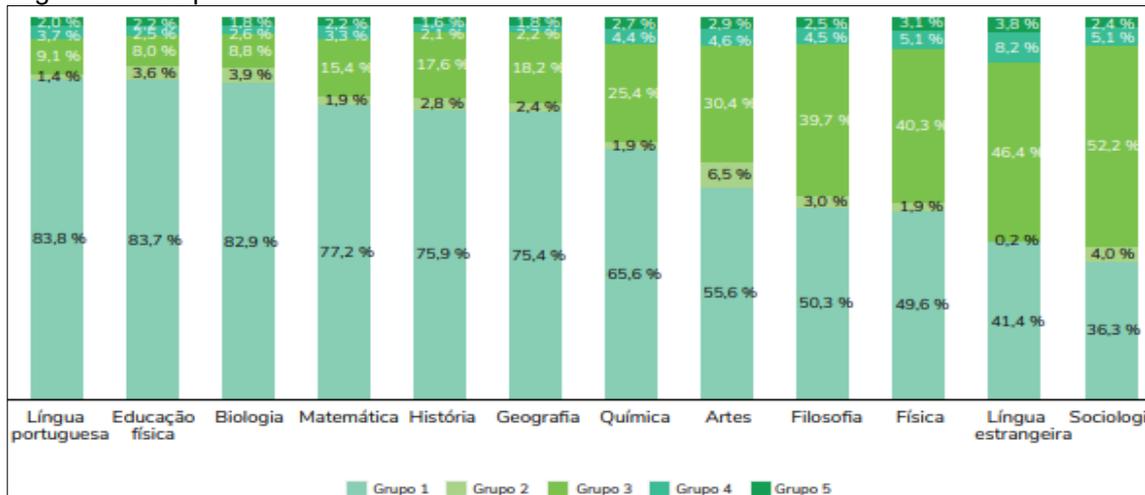
Figura 1 – Indicador da adequação da formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo a disciplina



Fonte: Brasil (2021, p. 43)

Como pode ser observado, o melhor resultado é para a Área de Educação Física e o pior resultado é observado para a disciplina de Língua Estrangeira, sendo que, em apenas 31,3% das turmas são ministradas aulas por professores com formação superior de licenciatura (ou equivalente) na mesma área da disciplina.

Figura 2 – Indicador da adequação da formação docente para os anos iniciais do Ensino Médio, segundo a disciplina



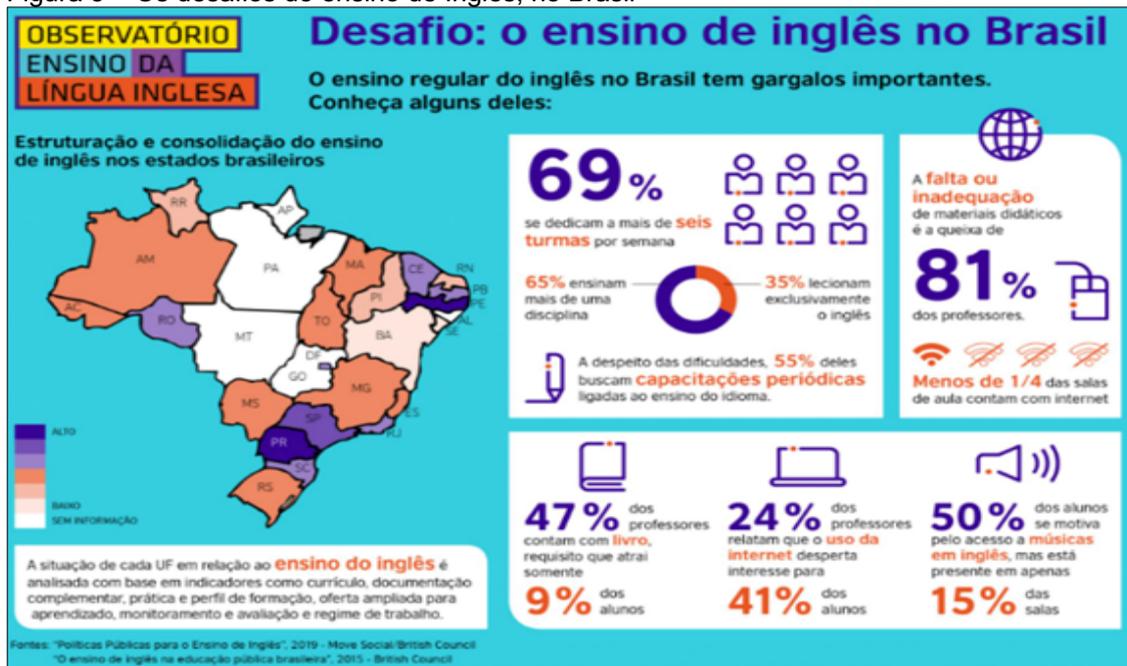
Fonte: Brasil (2021, p. 46)

De acordo com os indicadores de adequação da formação docente para o Ensino Médio, o indicador para a língua estrangeira só não é pior que o de Sociologia. O melhor resultado ficou com Língua Portuguesa, com 83,8%, enquanto o de língua estrangeira alcançou 41,4% de adequação.

Os resultados corroboram os achados de Cíntia Gonçalves, pesquisadora do British Council, que demonstrou que a melhoria do ensino de Inglês no Brasil depende da contratação de profissionais com formação adequada, da formação continuada e de oportunidades de qualificação para os professores já em exercício. Esse ponto é também reforçado pelo estudo de Palhares (2021), divulgado pelo Observatório de Ensino de Língua Inglesa. Segundo dados do Observatório, no contexto brasileiro¹⁶, são muitos os gargalos que desafiam o ensino de Inglês, no Brasil. A Figura 3, abaixo, descreve essa realidade.

¹⁶ Iniciativa da British Council, que tem como objetivo reunir conteúdos originais sobre ensino e aprendizagem de Inglês. Maiores informações em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/escolas/observatorio-ensino-lingua-inglesa-bra>.

Figura 3 – Os desafios do ensino de Inglês, no Brasil



Fonte: British Council Brasil (2019, p. 16)

Apesar de a BNCC apontar para a obrigatoriedade do ensino de Inglês a partir do 6º ano, Palhares (2021) lembra o Brasil não tem nenhuma política nacional de apoio aos estados e municípios para a formação ou complementação dos professores dessa disciplina. Possivelmente, os estados deverão lançar projetos de formação continuada, na tentativa de solução do problema.

O estado de São Paulo, por exemplo, lançou o projeto piloto "Inglês pra Todos"¹⁷, com apoio da iniciativa privada, um programa de formação na LI para professores da rede estadual. A iniciativa tem como meta fazer um diagnóstico do nível de proficiência do idioma entre os mais de 18 mil professores de Inglês da rede estadual, além de contribuir para suprir eventuais defasagens e oferecer novas práticas didáticas.

No estado de Pernambuco, por meio da Secretaria de Educação e Esportes (SEE), escolas podem se inscrever para abrir Núcleos de Estudos de Línguas (NEL) de forma a atender os estudantes da instituição e pessoas da comunidade local. Em julho de 2021, a SEE divulgou edital do NEL¹⁸ para o preenchimento de quase quatro mil vagas em todo o estado. Os idiomas disponíveis foram Inglês, Espanhol e Francês.

¹⁷ Disponível em: <https://inglespratodos.educacao.sp.gov.br/>, acesso em: 3 mar. 2024.

¹⁸ Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=6273>, acesso em: 3 mar. 2024.

Acerca desse campo, complementa-se que, apesar de diferentes iniciativas, a formação docente em LI, inicial e continuada, constitui-se em uma fragilidade no âmbito do ensino e aprendizagem de LI. Pondera-se que a materialização do currículo é algo que só pode se manifestar a partir dos limites de uma unidade escolar. Logo, se os professores não tiverem condições mínimas de organização na escola como local de trabalho, de pouco adiantará chegar a qualquer consenso em relação às propostas apresentadas (Figueiró, 2000).

2.1.1 Abordagens e métodos de ensino de Língua Estrangeira

A busca do método mais adequado para ensinar uma língua estrangeira de forma eficiente tem sido um desafio para os profissionais da área. Até recentemente, o ensino da LI em escolas públicas, especialmente no Ensino Médio, seguia orientações dos Parâmetros Curriculares, centrando-se na função comunicativa e visando à leitura e à compreensão de textos verbais, sejam eles orais ou escritos em diferentes práticas cotidianas. O termo “Método” equivale a caminho e, segundo o dicionário Sacconi da Língua Portuguesa, “método é uma ordenação de tarefas, procedimentos ou etapas, para atingir um objetivo; processo ordenado e racional, adotado para a consecução de um fim” (Correa, 2016).

Torres e Terres (2021) definem “abordagem” como sendo um termo mais abrangente e que engloba os pressupostos teóricos no que diz respeito ao ensino de línguas e da aprendizagem, e “método” como normas de aplicação desses pressupostos e pode estar contido dentro de uma abordagem, envolvendo a organização, a seleção e a apresentação dos itens linguísticos, e também os meios que são utilizados para avaliar. Para Anthony (1963), o método é um estágio entre a abordagem e as técnicas de ensino selecionadas pelo professor. Por abordagem, método, técnica, compreende-se a visão geral do ensino e aprendizagem, concepções sobre a linguagem acrescida de como proceder, planejamento das atividades docentes, além de quais recursos e estratégias utilizar.

Azevedo e Damaceno (2017) definem três tipos de teorias que conduzem qualquer abordagem e qualquer método, que são: a teoria estrutural (elementos gramaticais); a funcional (a língua como veículo para a expressão); teoria interacional (para diálogos, interações, ações e movimentos). Essas teorias são adotadas por diferentes abordagens e métodos de ensino com intuito de garantir a aprendizagem.

As abordagens surgiram como metodologias de ensino e, conforme recebiam críticas, outras abordagens foram sendo adotadas como maneira de ensino e aprendizagem. Cada uma, a seu modo, contribuiu e contribui para atingir o objetivo de ensinar. Nesse rumo, a abordagem da gramática e da tradução, conhecida como AGT, que utiliza a língua materna do aluno para ensinar a língua estrangeira é, talvez, a mais antiga e mais usada abordagem de ensino. Emprega a memorização prévia de uma lista de palavras, conhecimento das regras necessárias para organizar as palavras e construir frases e exercícios de tradução. O foco não está centrado na fala ou na entonação das palavras, mas na forma escrita. É uma abordagem dedutiva, ensinando regras e exemplificando. Leffa (1988) sustenta que esta metodologia surgiu com o intuito de aprender sobre as culturas grega e latina na época do renascimento e continua sendo utilizada até hoje, apesar de todas as críticas recebidas.

Mais conhecida como “Método Direto”, a abordagem direta surgiu a partir das críticas à abordagem anterior (AGT). Segundo Torres e Terres (2021), é uma abordagem bastante antiga, considerando o exemplo do caso de aprendizagem de um ensaísta francês, Montaigne, que aprendeu latim na década de 1530, pelo método direto. A língua materna não pode ser utilizada, somente a língua a ser aprendida, sem o uso de tradução. Gravuras e gestos são permitidos para auxiliar no entendimento, o objetivo é aprender a pensar na língua.

Esse método privilegia a fala. Consoante Mollmann (2018), o método direto é uma das inúmeras tentativas de ensinar Inglês da forma como se aprende a língua materna. Acredita-se que o aluno aprenda a língua estrangeira ouvindo-a, sem traduções, usando gestos e recursos visuais como suporte, ou seja, aprendendo a falar, falando. Os ensinamentos iniciam-se pela oralidade e só depois vêm o exercício escrito e a sistematização. Diálogos sobre assuntos da vida diária, o uso de repetições a fim de automatizar a aprendizagem e ensinamentos gramaticais e culturais de forma indutiva são características desse método. Por outro lado, o uso constante da fala foi se tornando exaustivo, e os professores, aos poucos, retornaram à prática antiga da abordagem de gramática e tradução (Bezerra; Luna, 2016).

A terceira abordagem a ser comentada é a leitura. Considerada de grande importância para a aprendizagem literária e cultural, a abordagem para a leitura já foi de grande importância no ensino de línguas. Para aperfeiçoar a competência leitora, os alunos respondem questionários a fim de demonstrar a compreensão de textos. A

aprendizagem da gramática é mais restrita, tencionando a compreensão da leitura (Cavalieri; Santos; Giroto, 2021).

Nos PCN de Língua Estrangeira, lançados em 1998, era recomendada a ênfase em leitura e escrita:

A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação. O substrato sobre o qual se apoia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura - tais como *skimming*, *scanning*, *prediction* - bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, itemização, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero) (Brasil, 2002, p. 97).

Nessa concepção, os estudos da estrutura linguística e a preocupação com a aquisição de repertório vocabular são os mecanismos usados para facilitar e automatizar a leitura e a interpretação de textos. Ao final do Ensino Médio, esperava-se que o aluno estivesse apto a ler textos em todos os tempos verbais. A aquisição do vocabulário era construída a o longo do Ensino Fundamental e ampliada no Ensino Médio através da exploração de textos de diversas naturezas (publicitário, jornalístico, narrativo, dissertativo, poético, literário, científico). O objetivo maior era possibilitar aos alunos a construção de significados, a produção de sentidos, e, por isso, os temas e assuntos escolhidos para a sala de aula deveriam ir ao encontro do universo de interesse do aluno e até, se possível, com temas trabalhados pelas outras disciplinas.

Torres e Terres (2021) manifesta que, durante a Segunda Guerra Mundial, o governo americano percebeu não haver, entre seus soldados, o domínio de línguas estrangeiras, em razão disso, contratou linguistas e informantes nativos para desenvolver um método que ensinasse línguas estrangeiras em tempo recorde, nascia aí a abordagem audiolingual. Os estudos eram feitos em até nove horas diárias e, dentro de seis meses, o curso estava concluído. Considerado um método de sucesso, foram feitas adaptações, a metodologia foi adequada e, posteriormente, adotada nas escolas secundárias dos Estados Unidos. A oralidade ganhou ênfase, o ensino privilegiou o ouvir e falar antes do desenvolvimento da leitura e da escrita. O uso de laboratórios com gravações de falantes nativos para ajudar a desenvolver a pronúncia mais perfeita foi muito utilizado como recurso audiovisual. O behaviorismo de Skinner foi o suporte dessa abordagem, pois observava o comportamento do falante nativo para o desenvolvimento da aprendizagem.

Os autores Fistarol, Fischer e Wenderlich (2019) discutem que tanto a abordagem audiolingual quanto a abordagem de gramática e tradução são métodos em que o emprego de estruturas linguísticas é fundamental. O método audiolingual utiliza diálogos e a prática de frases-modelo para a aprendizagem comunicativa; tem como importantes elementos a estrutura da língua e a prática oral na língua que se está aprendendo. Nele, os alunos imitam as frases do professor ou frases ouvidas de gravações. Já o método de gramática e tradução visa à tradução de textos. O ensino é voltado para a gramática e suas regras, além de listas de vocabulário bilíngues para serem memorizados. As explicações são dadas na língua materna e feitas leituras de textos, principalmente, literários.

Para Torres e Terres (2021), a abordagem comunicativa ganha espaço nos anos 1960, por considerar a língua como um sistema para expressar significados, cuja função principal é a interação e a comunicação. A estrutura da língua reflete seu uso funcional e comunicativo, exemplificado no discurso e as estruturas gramaticais não são tidas como principais unidades da língua. “O foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana” (Brasil, 2002, p. 94).

Nesse tocante, os Parâmetros Curriculares esclarecem que o uso da função comunicativa envolve, por exemplo, pedir e fornecer informações; perguntar e relatar preferências; pedir explicações e favores; oferecer e pedir ajuda; desculpar-se, cumprimentar e agradecer; relatar eventos ocorridos; falar sobre hipóteses e planos futuros; resumir textos e fazer traduções simples; fazer sugestões e opinar sobre fatos; perceber a língua como instrumento ativo de compreensão e apreensão da realidade (Azevedo; Damaceno, 2017). Nessa esfera, observando como se estrutura a aprendizagem de línguas estrangeiras ao longo da história, pode-se considerar que cada método e cada abordagem tem seu mérito e resultados quanto à aprendizagem.

Portanto, ao problematizar o método, é necessário considerar o planejamento das atividades docentes, preocupando-se com os recursos e estratégias a serem utilizados, além do material didático convencional. É importante adotar estratégias que promovam a autonomia do aluno no processo de ensino e aprendizagem, valorizando a construção de vínculos significativos. Isso pode ser alcançado ao vivenciar situações de aprendizagem que se assemelhem à experiência de vida dos alunos, utilizando diversas linguagens e estabelecendo identidade e proximidade com eles por meio da

simulação de situações cotidianas (Bezerra; Luna, 2016). Ou seja, o objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem.

Rocha e Diez (2018) entendem que o planejamento das atividades docentes deve apresentar conteúdo linguístico através do uso em práticas cotidianas e misturar os métodos e abordagens que apresentados anteriormente. A função comunicativa, considerada foco de aprendizagem pelos parâmetros, é também prioridade do programa. O caráter narrativo das aulas, além de facilitar a adesão do aluno pela concretude do emprego prático da língua estrangeira, demonstra para o aluno os diálogos propostos pelo método audiolingual. As frases das conversações são traduzidas imediatamente após as pronunciadas na língua estrangeira, e as explicações, em lousas, das estruturas linguísticas são dadas em Português, característica do método gramática e tradução.

Nesse contexto, a repetição faz parte da metodologia de aprendizagem e constitui um meio de criar categorias, principalmente, na aprendizagem de línguas. Os itens novos são somados a itens já interiorizados, assimilando o que é novo àquilo que já é conhecido. “Em se tratando de atos de fala indiretos ou de expressões idiomáticas, o processamento será mais rápido ou mais lento, conforme sejam repetidos de forma idêntica ou submetidos a ligeiras alterações” (Koch; Elias, 2014, p. 125). Por exemplo: o conteúdo sobre “*Simple Present*” e “*Present Continuous*” trabalhado no primeiro módulo de aulas (aula 1 a aula 5), mas revisado e inserido novamente nas aulas subsequentes até a aula 10. Na aula 8, em um momento de leitura, Tom salienta e grifa o uso desses tempos verbais, enquanto acrescenta o conteúdo novo, “*frequency adverbs*”.

Nesse sentido, Fistarol, Fischer e Wenderlich (2019) destacam que, considerando a língua um bem cultural, quando se estuda uma língua estrangeira, os aspectos culturais são parte dos ensinamentos. É importante ressaltar a influência que as culturas exercem umas sobre as outras. Deve-se trabalhar, por exemplo, questões através da seção de turismo, que mostra cidades do mundo inteiro que falam a LI, seus pontos turísticos, variedade de costumes e pontos fortes como economia, ampliando horizontes culturais através da ampliação do universo linguístico.

Em uma abordagem discursiva, da qual nos aproximamos, o aprendizado de línguas ocorre dentro das práticas de linguagem, isto é, em determinado contexto de uma situação concreta. De acordo com Bakhtin (2006, p. 96), “um método eficaz e

correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável”. Sob esse viés, é crucial repensar as metodologias de ensino de línguas estrangeiras, priorizando abordagens que valorizem a interação contextualizada e a prática comunicativa.

No entanto, diante das limitações estruturais e da falta de formação adequada dos professores, muitas vezes, essa abordagem fica comprometida, resultando em um ensino centrado apenas na gramática e na memorização de regras. Isso reforça a necessidade urgente de investimentos na formação docente e na atualização constante das práticas pedagógicas, a fim de garantir uma educação de qualidade que prepare os alunos para os desafios linguísticos e comunicativos do século XXI.

Ainda é preciso evidenciar o impacto das tecnologias educacionais para democratizar o acesso ao aprendizado de línguas, já que, por meio delas, oferece-se uma gama de benefícios que potencializam o ensino de uma segunda língua. A exemplo disso, plataformas on-line e aplicativos móveis proporcionam materiais de alta qualidade, adaptáveis ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno, resultando em um aprendizado mais eficaz e eficiente. Em vista disso, o uso de recursos multimídia, jogos educativos e atividades interativas aumentam o engajamento dos alunos, tornando o processo de aprendizado mais dinâmico e divertido, enquanto o *feedback* instantâneo permite a correção de erros em tempo real, contribuindo para o aprimoramento contínuo das habilidades linguísticas.

Sem embargo, apesar desses avanços, ainda existem desafios significativos a serem superados. A desigualdade no acesso às tecnologias persiste em áreas rurais, cidades distantes dos grandes centros urbanos e locais de baixa renda, onde recursos tecnológicos adequados podem ser escassos. Além disso, a integração eficaz das tecnologias no ensino exige que os professores estejam devidamente capacitados. Para tanto, são necessários programas de formação contínua garantindo que os educadores possam utilizar as ferramentas tecnológicas de maneira eficaz, maximizando seu potencial no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

O quadro abaixo apresenta uma variedade de recursos educacionais e suas respectivas descrições, ferramentas, benefícios e desafios. Os recursos incluem Cartões de Vocabulário, Caça-Palavras, Leitura Guiada, Dramatização, Salas Virtuais e Páginas Web. O objetivo desses recursos é proporcionar aos educadores e alunos

diferentes formas de aprimorar o aprendizado, seja através da prática de vocabulário, estímulo cognitivo, melhoria da compreensão de textos, prática de habilidades de conversação, gamificação das aulas ou organização de conteúdo online. Entretanto, cada recurso tem seus próprios desafios, como a necessidade de planejamento, a possível limitação para conteúdos complexos ou a exigência de infraestrutura tecnológica. Essa variedade de opções pretende atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizado, proporcionando aos educadores ferramentas flexíveis para enriquecer o processo educacional.

Quadro 3 – Recursos e Metodologias para o auxílio do processo educacional

| Recurso | Descrição | Ferramentas | Benefícios | Desafios |
|--|---|---|--|---|
| Cartões de Vocabulário (Flashcards) | Úteis para praticar e revisar vocabulário, com imagens e palavras para facilitar a memorização sites como o que permite criar e compartilhar <i>flashcards</i> e jogos de estudo além de um grande banco de <i>flashcards</i> públicos. | 1. Quizlet 2. Cram 3. StudyBlue 4. Flashcard Machine 5. Brainscape | Memorização rápida e portabilidade | Pode ser repetitivo |
| Caça palavras (Hunting words) | Útil para revisar vocabulário, desenvolver habilidades cognitivas, melhorar a ortografia, para introduzir novos termos, tematizar aulas, promover trabalho em equipe e reforçar a compreensão de temas específicos, tornando o aprendizado mais interativo e eficaz. Além de engajar os alunos com atividades lúdicas | 1. Puzzle-Maker 2. The Teachers Corner 3. Word Search Labs 4. ABCya! 5. Tools for Educators | Estímulo cognitivo e diversão | Limitado para conteúdos complexos |
| Leitura Guiada (Guided Reading) | Útil para leitura graduada para melhorar a fluência e compreensão de texto. oferece livros de leitura guiada para todos os níveis de habilidade, com planos de aula e atividades complementares através de ferramentas interativas, quizzes de compreensão e recursos de áudio. | 1. Raz-Kids 2. Reading A-Z 3. Epic! 4. Oxford Owl | Melhora a compreensão e suporte contínuo | Requer tempo e planejamento e apresenta desafios para se manter a concentração dos alunos em textos longo |
| Dramatização (Role-Playing) | Útil para atividades de encenação que ajudam os alunos a praticar conversação e expressões idiomáticas em situações reais. oferece uma ampla variedade de planos de aula e atividades de dramatização, incluindo jogos de drama e exercícios. incluindo ideias para dramatizações e <i>role-playing</i> . | 1. Drama Resource 2. TeacherVision 3. BusyTeacher 4. ESLprintables | Prática de fala e engajamento | Pode ser intimidador para alguns |
| Sala Virtuais (Classroom) | Útil para a criação de conteúdo com lições gamificadas e | 1. Duolingo for Schools | Flexibilidade e acessibilidade | Requer boa infraestrutura |

| | | | | |
|-------------------|---|--|----------------------------|--|
| | interativas. Permitem personalizar os conteúdos, oferece acompanhamento detalhado do progresso por meio de relatórios. Proporciona a capacidade de atribuir tarefas específicas diretamente aos estudantes. | 2. Quizizz 3. Kahoot! 4. ClassDojo | | e uso de tecnologias por parte dos docentes e discentes |
| Página Web | Útil para a criação de uma página web em que você pode inserir quantos links e CTAs quiser, resultando em um endereço único que facilita o docente a receber atividades e disponibilizar conteúdo. | 1. Linktr.ee 2. Campsite 3. Bio.fm 4. Linkkle 5. Lnk.bio | Organização e fácil acesso | Pode ser limitada em funcionalidade e requer o uso de outras ferramentas onlines em conjunto |

Fonte: Elaborado pelo autor

Nessa direção, as informações sistematizadas no quadro acima destacam uma variedade de ferramentas educacionais, cada uma com seus próprios benefícios e desafios. Esses recursos oferecem aos educadores a oportunidade de diversificar as estratégias de ensino, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e adaptável às diferentes necessidades dos alunos.

A evolução tecnológica continua a transformar o ambiente educacional, e a sala de aula não é exceção a essa tendência. Entre as diversas ferramentas disponíveis, o datashow sobressai como um recurso valioso para o ensino de línguas. Não obstante, para maximizar seu potencial, é essencial que os educadores se reinventem e planejem estrategicamente seu uso. A utilização criativa e bem planejada do datashow enriquece a experiência de aprendizagem, engajando os alunos e facilitando a aquisição de uma segunda língua. O datashow permite a constante exibição de conteúdos visuais dinâmicos, como vídeos, imagens, gráficos e apresentações de slides, que capturam a atenção dos alunos e tornam o aprendizado mais atrativo. Visualizar cenários, objetos e situações cotidianas do idioma em estudo contribui para contextualizar o vocabulário e as estruturas gramaticais, facilitando a compreensão e a memorização.

Além disso, a integração de diferentes recursos multimídia através do datashow viabiliza a diversificação das estratégias pedagógicas. Vídeos educativos, músicas, filmes e jogos interativos complementam as aulas tradicionais, mantendo os alunos motivados e atendendo a diferentes estilos de aprendizagem, o que torna o ensino mais inclusivo e eficaz. Exibir vídeos e áudios com falantes nativos do idioma estudado proporciona uma experiência autêntica de imersão linguística. A exposição a

diferentes sotaques, entonações e velocidades de fala aprimora a compreensão auditiva e a pronúncia, habilidades cruciais no aprendizado de uma língua estrangeira. Ferramentas como *quizzes* interativos, apresentações colaborativas e atividades gamificadas projetadas através do datashow incentivam a participação ativa dos alunos, aumentando a retenção do conteúdo e o engajamento.

Planejar o uso do datashow propicia que o conteúdo seja apresentado de forma clara e organizada. Estruturar as aulas e incluir seu uso no planejamento continua possibilitando a inserção de recursos visuais e audiovisuais que ajudam a manter o foco e a facilitar a assimilação dos conceitos pelos alunos. Com o planejamento prévio, por exemplo, o professor pode preparar materiais visuais e audiovisuais que economizam tempo durante a aula. Em vez de escrever no quadro ou distribuir materiais impressos, o conteúdo segue sendo rapidamente exibido através do datashow, facultando que o tempo de aula seja usado de maneira mais eficiente e ajudando, ao mesmo tempo, a economizar recursos como papel e impressão. Uma outra característica importante é a possibilidade de ajustar e modificar rapidamente o conteúdo projetado, oferecendo flexibilidade ao professor para adaptar-se às necessidades e ao ritmo da turma. Questões e dúvidas podem ser abordadas de forma imediata, ajustando a apresentação conforme necessário para garantir a compreensão dos alunos.

Nessa conjuntura, o quadro a seguir foi elaborado para detalhar os diversos recursos disponíveis para o ensino de línguas, especificando suas descrições, ferramentas associadas, benefícios e desafios. A meta foi fornecer uma visão clara e estruturada das diferentes opções que podem ser integradas ao uso do datashow, facilitando a escolha e o planejamento de estratégias pedagógicas que melhor se adequem às necessidades e objetivos de aprendizagem.

Quadro 4 – O uso do datashow na sala de aula: benefícios e estratégias pedagógicas

| Recurso | Descrição | Ferramentas | Benefícios | Desafios |
|-------------------------------|---|---|-------------------------------|---|
| Apresentação de Slides | Útil para incluir tópicos, vocabulário, gramática e exercícios, esta ferramenta possibilita o uso de imagens, gráficos, vídeos e textos. Ela ajuda a apresentar o conteúdo de maneira visual, organizada e clara, otimizando o tempo e permitindo maior tempo de explicações em sala de aula de forma dinâmica e focada. Isso | <ol style="list-style-type: none"> 1. Google Slides 2. Powerpoint | Clareza e estruturação visual | Pode ser passivo para alunos quando não é bem planejado |

| | | | | |
|--------------------------------|---|---|--|--|
| | torna o aprendizado mais atraente e facilita a compreensão dos alunos. | | | |
| Vídeos Educativos | Útil para contextualizar assuntos, expressões, diálogos e temas através de vídeos e palestras. Esta ferramenta permite ao professor pausar o vídeo para discussões, questionar os alunos sobre sua compreensão e realizar atividades de compreensão auditiva. Utilizando uma abordagem dinâmica e interativa para facilitar a compreensão dos temas apresentados, ao mesmo tempo que incentiva uma participação ativa e engajada dos alunos. | <ol style="list-style-type: none"> 1. YouTube 2. YouTube education 3. TED Talks 4. BBC Learning English | Engajamento e diversidade de conteúdo | Requer conexão estável ou necessidade de download |
| Exercícios Interativos | Útil para permitir que os alunos respondam aos exercícios em tempo real. Ao contextualizar as respostas corretas, permite o reforço dos motivos e características que as tornam corretas, incentivando um debate crítico e contextualizado. Essa abordagem não apenas promove a participação ativa dos alunos, mas também torna a revisão do conteúdo mais dinâmica e envolvente, fortalecendo o aprendizado de maneira eficaz. | <ol style="list-style-type: none"> 1. ESL Games Plus 2. EnglishClub 3. Funbrain 4. Duolingo 5. Autoria própria | Feedback imediato e engajamento | Requerer muitas horas de dedicação para produção de conteúdos próprios e personalizados |
| Leituras e Textos | Útil para realizar leituras coletivas que assegurem que todos acompanhem o conteúdo. Permite categorizar textos por nível de habilidade, tema e vocabulário, facilitando a leitura e destacando o vocabulário, expressões idiomáticas e estruturas gramaticais presentes. Essa abordagem não só facilita a compreensão, mas também fortalece de maneira integrada e eficaz as habilidades de leitura, interpretação e conhecimento linguístico. | <ol style="list-style-type: none"> 1. ReadWorks 2. Newsela 3. CommonLit 4. ESL Fast 5. LiteracyPlanet | Desenvolvimento de leitura e análise | Pode ser menos interativo dependendo das metodologias adotadas |
| Simulações e Role-Plays | Útil para projetar cenários utilizados em diálogos, entrevistas ou situações cotidianas. Essa ferramenta cria um ambiente visualmente imersivo que incentiva os alunos a participarem ativamente, assumindo os papéis dos personagens relevantes para cada cenário. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Unsplash 2. Pixabay 3. Shutterstock 4. Getty Images 5. Virtual Set Lab | Cria ambientes imersivos e estimula a criatividade | A montagem da estrutura e a luz do aparelho pode ser um desafio, principalmente para os alunos com |

| | | | | |
|--|---|--|--|------------------------|
| | Isso promove a prática de conversação, ajuda os alunos a se familiarizar com diversos contextos e vocabulários, melhorando suas habilidades de comunicação de forma envolvente e interativa, ao mesmo tempo que enriquece sua compreensão cultural. | | | necessidades especiais |
|--|---|--|--|------------------------|

Fonte: Elaborado pelo autor

Nesse ínterim, a integração de recursos tecnológicos no ensino de línguas, especialmente através do uso do datashow, apresenta-se como uma estratégia eficaz para enriquecer o ambiente educacional. O quadro apresentado acima ilustra detalhadamente as diversas ferramentas disponíveis, seus benefícios e os desafios associados, oferecendo um guia prático para educadores que buscam inovar em suas metodologias de ensino. A utilização criativa e bem planejada desses recursos pode tornar o aprendizado mais atraente e dinâmico, atendendo às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, é possível fomentar um ensino mais inclusivo e eficaz.

Ao se adaptar e planejar estrategicamente o uso dessas tecnologias, os educadores podem transformar a sala de aula em um espaço de aprendizado mais envolvente e significativo, potencializando a aquisição de novas línguas e preparando melhor os alunos para os desafios do futuro. Portanto, a integração de inteligência artificial, as conhecidas “IA”, no ensino de línguas, podem trazer inúmeros benefícios e facilidades para professores, seja aliviando a carga de trabalho na elaboração e correção ou permitindo um foco maior em atividades pedagógicas estratégicas. O seu uso pode enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos, ao mesmo tempo que oferece ferramentas e recursos que ajudam a gerenciar e a aumentar a eficiência das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, é possível afirmar que o emprego de tecnologias no ensino de línguas está em constante evolução, tendo em vista que tecnologias emergentes – como a inteligência artificial e a realidade virtual – prometem revolucionar ainda mais esse campo. Isso pode ocorrer tanto na prática de conversação como na criação de exercícios, *quizzes* ou atividades interativas personalizadas. A seguir, brevemente, apresenta-se um resumo das funcionalidades e recursos disponíveis para o ensino de línguas, sobrelevando suas descrições, benefícios e desafios.

Desse modo, um exemplo é o assistente de conversação, que facilita a prática estruturada de temas específicos, embora possa não captar nuances culturais e expressões idiomáticas. Outro exemplo é a geração automatizada de exercícios, que economiza tempo, oferecendo uma variedade de atividades aos estudantes, mas requer revisão por um profissional para adaptação adequada. Além disso, a correção automática de textos fornece *feedback* imediato e apoio contínuo, mesmo que o uso excessivo possa resultar em imprecisões. O suporte na preparação de aulas oferece eficiência e novas ideias, porém, precisa ser personalizado. Por fim, a tradução e a explicação de termos complexos são úteis, mas podem conter erros que precisam ser destacados.

Na sequência, salienta-se há a prática de pronúncia e entonação, que oferece *feedback* instantâneo, embora não capture todas as nuances. Outro recurso é o vocabulário temático, que organiza listas de palavras e expressões úteis, mas pode necessitar de adaptação contextual. O *role-playing* simula situações do dia a dia, preparando para cenários reais, porém, possui suas limitações. Esses recursos facilitam a organização de verbos e adjetivos, enquanto a função de embaralhar testes diversifica a sequência lógica, mantendo o aprendizado dinâmico. São ferramentas que podem enriquecer o trabalho didático dos professores de língua estrangeira.

Quadro 5 – O uso das Inteligências Artificiais no auxílio ao trabalho docente

| Recurso | Descrição | Benefícios | Desafios |
|--|---|--|---|
| Pesquisa | Útil para responder a perguntas sobre gramática, vocabulário e estruturas de frases, proporcionando acesso a respostas rápidas e precisas. | Acesso rápido a informações, abrangência | Verificação da precisão das informações |
| Assistente de Conversação | Útil para iniciar uma conversa sobre qualquer tema previamente organizado, mantendo um diálogo responsivo e interrogativo, permitindo o desenvolvimento e treino da conversação. | Prática de conversação, disponibilidade | Pode faltar e não compreender corretamente nuance cultural e expressões idiomáticas |
| Geração de Exercícios e Atividades: | Útil para gerar exercícios de gramática, vocabulário, compreensão auditiva e escrita, criando questões de múltipla escolha, questões de preenchimento de lacunas e prompts para redação. | Economia de tempo, variedade de exercícios | Necessidade de revisão e adaptação |
| Correção de Textos | Útil para corrigir textos escritos pelos alunos, analisando gramática, ortografia e estilo, além de oferecer sugestões de melhorias. Também pode criar relatórios comentados e justificados das alterações. | Feedback imediato, aprimoramento contínuo | Dependência excessiva, pode ser impreciso |

| | | | |
|--|--|---|--|
| Suporte durante a Preparação de aulas | Útil para o planejamento de aulas, fornecendo ideias de atividades, materiais didáticos adicionais, recursos educativos e sugestões. | Eficiência, ideias inovadoras | Necessidade de personalização |
| Tradução e Clarificação | Útil para traduzir termos complexos ou frases difíceis de entender de forma contextualizada, fornecendo explicações claras e concisas que os alunos possam compreender facilmente. | Clareza, apoio imediato | Pode haver erros de tradução |
| Pronúncia e Entonação | Útil para aprender a pronúncia das palavras em Inglês, além de fornecer orientações escritas e explicativas sobre pronúncia e entonação. | Prática constante, feedback instantâneo | Pode não captar nuances de entonação e compreender pessoas com dificuldades e limitações na fala |
| Vocabulário temático | Útil para solicitar listas de vocabulário temático ou palavras e expressões úteis para determinadas situações. | Organização, foco temático | Pode precisar de adaptação contextual |
| Role-Playing | Útil para simular diferentes situações do dia a dia, como uma ida ao supermercado, uma consulta médica ou uma entrevista de emprego, ajudando na preparação para situações reais. | Gera cenários e scripts para atividades de dramatização | Pode ser limitado |
| Listagem | Útil para filtrar verbos ou adjetivos com características específicas pré-definidas, facilitando a preparação de exercícios. | Facilidade de acesso, organização | Verificação de relevância e precisão |
| Embaralhar | Útil para modificar rapidamente a ordem de verbos, adjetivos, sentenças ou questões de forma descomplicada. | Diversificação de testes praticidade e economiza tempo | Garantir manutenção da lógica sequencial |

Fonte: Elaborado pelo autor

Nesse contexto, é preciso reforçar a premissa que a integração de tecnologias no ensino de uma segunda língua pode oferecer oportunidades significativas para melhorar a qualidade da educação linguística. Embora existam desafios a serem superados, os benefícios potenciais devem ser considerados, especialmente com o contínuo avanço e acessibilidade das ferramentas tecnológicas. A formação contínua de professores e o investimento em infraestrutura tecnológica são essenciais para maximizar os benefícios dessas tecnologias, promovendo um aprendizado de línguas mais inclusivo, eficaz e motivador, panorama que ainda não é realidade, no Brasil, já que ainda é comum o despreparo dos professores no que se refere ao uso das IA em atividades de ensino e aprendizagem.

A aplicação da IA no ensino de línguas abre um leque de possibilidades que não apenas melhora a experiência de aprendizado dos alunos, mas também simplifica a vida dos professores. Ao automatizar tarefas administrativas, criar materiais

didáticos personalizados e oferecer suporte contínuo, a IA transforma o ambiente educacional, tornando-o mais eficiente e adaptável às necessidades de todos os envolvidos. No entanto, é crucial reconhecer que essas ferramentas não substituem outras formas de aprendizagem. Portanto, devem ser utilizadas com objetivos claros e definidos, uma vez que o uso excessivo de tecnologia pode criar dependência, onde alunos e professores passam a confiar exclusivamente em ferramentas digitais.

É fundamental, nesse cenário, promover debates construtivos sobre o tema para garantir uma integração equilibrada e consciente da IA na educação. Isso assegura que os benefícios tecnológicos complementem e enriqueçam as práticas pedagógicas tradicionais, em vez de substituí-las. Ao incentivar uma abordagem equilibrada, pode-se explorar todo o potencial da IA para aprimorar a educação em línguas, ao mesmo tempo em que se preserva a essência e a eficácia das metodologias educacionais já estabelecidas.

2.2 Conceitos de língua no componente curricular Língua Inglesa da BNCC

Os trechos selecionados para diagnóstico encontram-se nas páginas 241 a 246 do documento da BNCC. É importante destacar que o objetivo deste estudo não é analisar todos os fragmentos dessas páginas, mas focar naqueles que tratam de considerações linguísticas. Logo, unidades temáticas, unidades de conhecimento e seções contendo habilidades enfatizadas no ano letivo foram excluídas desta análise, pois não contêm definições relevantes para o assunto em discussão. Os resultados são apresentados e discutidos com base em excertos do documento que abordam a finalidade da Língua Inglesa, seu efeito, os eixos da organização e as competências específicas, em diálogo com conceitos linguísticos anteriormente explicados.

Com relação ao intento da LI, o Documento acentua a relevância da língua na criação de novas formas de participação estudantil em um mundo pluralista e globalizado, em que as fronteiras são cada vez mais tênues e diferenciadas. Desse modo, vê o caráter formativo do ensino de línguas como necessário para permitir a aquisição do conhecimento linguístico, e o objetivo é dar continuidade aos estudos, criar conhecimento, ampliar a comunicação e a mobilidade, e dar aos alunos a oportunidade de participar criticamente de atividades ativas de aprendizado e praticar a cidadania (Brasil, 2017a).

Nesse viés, na BNCC, a concepção de língua, que não é mais compreendida como pertencente a uma região específica, mas sim a todos os falantes, é coerente com o entendimento pós-moderno de língua, incidindo sobre uma conjuntura globalizada na qual os alcances são indistintos. Por conseguinte, a perspectiva de Bakhtin (2006) sobre linguagem convida a considerar não apenas a língua como um sistema abstrato de regras gramaticais, porém, como um fenômeno dinâmico e contextualizado, moldado pelas interações sociais e culturais dos falantes.

Dessa maneira, a compreensão da língua como uma prática discursiva implica reconhecer sua natureza flexível e variável, sendo, as formas linguísticas, constantemente adaptadas e recriadas de acordo com os contextos de uso. Tal visão ressalta a pertinência de uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade linguística e cultural, promovendo uma educação que empodere os alunos a se expressarem de modo autêntico e significativo em diferentes cenários comunicativos. Essa concepção de língua fornecida pela BNCC inclui uma abreviada introdução ao julgamento de língua franca, que inclui a noção de desterritorialização da língua e é mais bem explicada na primeira implicação delineada a seguir. Aqui, trazendo esse contexto para a LI, é analisada como uma maneira de engajamento, comunicação e mobilidade entre os falantes, o que os faz agir e se dispor politicamente e de modo crítico na sociedade (Xavier; Cortez, 2013).

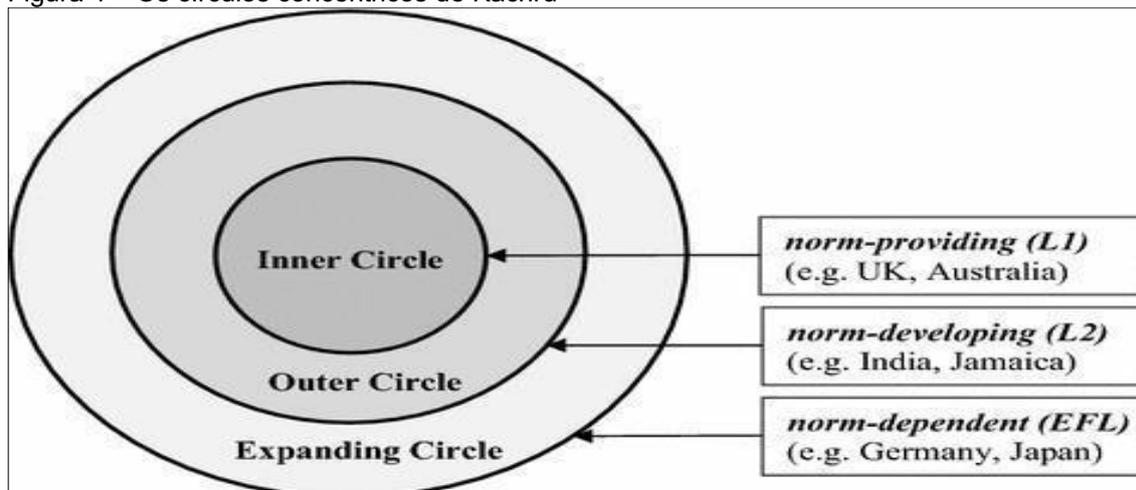
Ao discutir os objetivos do ensino de LI, o Documento enfatiza a importância de três currículos escolares: natureza formal, multiletramentos e métodos de ensino; todos os quais contêm considerações linguísticas. A primeira implicação, sua natureza constitutiva, diz respeito à relação entre língua, região e cultura, que deve ser repensada quando se considera o status do Inglês como língua franca. Nesse ponto de vista, a BNCC distingue:

O Inglês não é mais a língua dos “estrangeiros” dos países hegemônicos cujos falantes são o modelo, nem é uma variante do Inglês. Nessa perspectiva, o uso de diversos repertórios linguísticos e culturais dos falantes é bem-vindo e legitimado, permitindo, por exemplo, desafiar a visão de que o único Inglês “correto” – que é ensinado – é aquele falado por americanos ou britânicos. Além disso, o tratamento do Inglês como língua franca o distancia da noção de pertencimento a uma determinada região e, portanto, às culturas típicas de determinadas comunidades, o que legitima o uso do Inglês em conjunturas locais (Brasil, 2017a, p. 241).

Nesse enquadramento, observa-se que a atenção não está mais voltada para os falantes nativos de Inglês em países como Estados Unidos, Irlanda e Inglaterra.

Em vez disso, a ênfase recai sobre os usuários da língua que não a têm como língua materna, como é o caso do Brasil. Esse conceito tem suas raízes nos três domínios do Inglês propostos por Kachru (1998). Assim, ao desviar o foco dos falantes nativos desses países, avulta-se a importância dos falantes não nativos, fundamentando-se nos domínios de Kachru.

Figura 4 – Os círculos concêntricos de Kachru



Fonte: Kachru (1988, p. 6)

Esses círculos representam, na verdade, a expansão da LI, indicando que o Inglês é uma língua com três esferas de importância. O círculo interno inclui regiões cuja língua materna é o Inglês (Estados Unidos da América do Norte, Grã-Bretanha, Irlanda, Canadá, Austrália e Nova Zelândia). O círculo estrangeiro, por outro lado, engloba lugares onde a língua tem um papel relevante como segundo idioma por algum motivo histórico ou cultural, como Cingapura, Índia, Malawi e mais de 50 outros países. Finalmente, o círculo em expansão inclui países que distinguem a relevância do Inglês como idioma internacional, embora não tenham sido invadidos por membros do círculo interno, muitos outros, inclusive o Brasil.

Nessa conjuntura da Terceira Circunscrição, a BNCC parece se alinhar com a visão de que não existe um modelo único ou superior da língua a ser seguido. Reconhece-se a diversidade de usuários em diferentes países, que empregam a língua para finalidades variadas, como marcadores linguísticos, culturais e de identidade. Adotando a perspectiva do Inglês como língua franca, entende-se que a língua deixa de ser propriedade de uma região específica e passa a pertencer a todos. Essa compreensão é semelhante à abordagem pós-moderna da língua, em que o idioma é um sinal de identidade e adapta-se aos contextos de uso e propósito.

Nesse sentido, Rajagopalan (2009) argumenta que é importante refletir sobre o Inglês como uma língua distinta do falante nativo hegemônico, não pertencente a uma terra em particular. Ele destaca que o Inglês é uma língua policêntrica, caracterizada por ser um fenômeno linguístico ativo, que permite subversão, transgressão e reformulação. Ademais, a BNCC ressalta que essa desterritorialização da língua promove a interculturalidade no aprendizado de línguas, enriquecendo a experiência educacional ao incorporar múltiplas perspectivas culturais.

Embora a interculturalidade não esteja definida no documento, ela é entendida como um conjunto de circunstâncias de comunicação com interação sociocultural que evocam legitimidade e respeito por outra cultura e promovem a afabilidade entre sujeitos que representam culturas distintas (Rocha; Diez, 2018). Dessa maneira, ao introduzir o conceito de idioma franco no ensino da LI para permitir que os alunos considerem a interculturalidade, o conceito de língua é novamente equiparado ao conceito de língua pós-moderna.

Subsequentemente, continuando a análise, a segunda decorrência, ao contrário da primeira, aborda a multiplicidade como aprendizados sociais e parece lidar com a noção de linguagem como interação. Há menção ao desenvolvimento da compreensão do letramento, ou seja, do multiletramento, que tem se manifestado nos aprendizados sociais do universo digital. Nesse contexto, o domínio da Língua Inglesa aumenta as oportunidades de cooperação e divulgação, unindo e integrando diversas semioses e linguagens (oral, visual, corporal, audiovisual) em um processo contínuo de significação contextualizada, dialógica e ideológica.

Nessa acepção, compreendendo a linguagem como uma estrutura social, o sujeito “interpreta”, “inventa” significados situacionalmente, instituindo novos modos de reconhecer e expressar pensamentos, emoções e estimas (Brasil, 2017a, p. 242). Dessa passagem, pode-se inferir que a linguagem é concebida como uma construção social em um panorama multimodal, ou seja, envolve a comunicação com o outro e a busca de significados que moldam a realidade, considerando as perspectivas trazidas pelo conceito de outras línguas.

Em vista disso, haja vista a linguagem como uma estrutura social, o sujeito interpreta e inventa significados situacionalmente, estabelecendo novas formas de reconhecer e expressar pensamentos, emoções e valores (Brasil, 2017a, p. 242). Isso sugere que a linguagem é uma construção social dentro de um conceito multimodal,

envolvendo comunicação com outros e a busca por significados que moldam sua realidade, influenciados pelos conceitos de outras linguagens.

De acordo com Volochínov (2018), entender a linguagem como interação quer dizer entendê-la em sua natureza histórica, social e ideológica, que está intrinsecamente relacionada à interação humana. Por compreender essas propriedades, a linguagem é constantemente formada em um processo continuado, pois suas leis são sociológicas, levando em conta estímulos e significados ideológicos no entrosamento entre os sujeitos.

Finalmente, para ensinar Inglês como língua franca, é preciso assimilar a relativização de certas crenças linguísticas. Depreende-se, do Documento, que o objetivo é construir um conjunto linguístico que revele costumes locais do Inglês e soluções linguísticas, rompendo com o exemplo ideal, para que os alunos sejam capazes de interagir com esses recursos de acordo com a compreensão.

Nessa rota, Torres e Torres (2021) focalizam que é possível encontrar, na BNCC, evidências de duas concepções de linguagem: as concepções de língua como interação verbal e a pós-moderna. Isso, contudo, não assegura seu ensino a partir dessas abordagens em sala de aula, já que a formação de professores deve se ocupar da reflexão a respeito das concepções de linguagem, formas de ensinar e aprender contextualizadas em seus cenários de atuação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo detalha a metodologia empregada na presente pesquisa. Baseada na teoria da linguagem de Bakhtin (2006) e na natureza dialógica do signo, optou-se pela aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas para analisar os discursos sobre o ensino de LI e sua relação com os documentos curriculares. Após distribuição presencial dos questionários e uma triagem inicial – na qual participaram espontaneamente 13 professores de um total de 44, foram selecionados, para a segunda etapa da pesquisa, quatro entrevistados a partir dos seguintes critérios, a saber: um professor rural, um professor indígena, um professor contratado, um professor novo concurso, um professor antigo na rede e um professor sem habilitação. As entrevistas foram conduzidas nas escolas dos participantes. A coleta de dados ocorreu após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e envolveu informação prévia aos professores e gestores da Secretaria Municipal de Educação (SME).

3.1 Metodologia

As diferentes abordagens da pesquisa qualitativa, como a etnográfica, observacional participativa, estudo de caso, interacionista simbólica, construtivista e interpretativa, entre outras, compartilham de semelhanças notáveis, como observado por Erikson (1989). Essas abordagens convergem na ênfase à descrição das características de um fenômeno ou contexto específico, priorizando a compreensão profunda e a interpretação dos dados coletados, em detrimento da ênfase na quantificação numérica. Essa abordagem é frequentemente empregada em áreas como Ciências Sociais, Humanas e em campos que demandam uma análise minuciosa de experiências, comportamentos e percepções. Conforme ressalta Duarte (2004), o caráter qualitativo de uma pesquisa não é determinado apenas pelos métodos empregados, mas principalmente pelo referencial teórico e metodológico adotado para a construção do objeto de estudo e para a análise dos dados coletados durante o trabalho de campo.

Neste estudo, a abordagem enunciativo-discursiva, fundamentada na teoria da linguagem de Bakhtin (2006), foi escolhida como referencial para a análise e discussão dos dados, buscando compreender a complexa interação entre os sujeitos,

os contextos sociais e as significações que emergem dessas interações. Da mesma forma, as ideias centrais ou temas recorrentes são entendidos como elementos que refletem a multiplicidade de vozes e perspectivas presentes nos discursos, revelando a dinâmica da linguagem como um fenômeno intrinsecamente ligado ao panorama social e cultural (Bakhtin, 2006). Além disso, o intelectual russo ressalta que a mente se forma a partir do conjunto de enunciações em que está imersa, indicando que o material utilizado para formação do discurso exterior é constituído pelo mesmo conteúdo do qual a mente se nutriu. Portanto, os sentidos expressos no discurso exterior estão intrinsecamente ligados à cadeia de enunciações em que o sujeito está inserido.

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. Um importante problema decorre daí: o estudo das relações entre a interação concreta e a situação extralingüística – não só a situação imediata, mas também, através dela, o contexto social mais amplo. Essas relações tomam formas diversas, e os diversos elementos da situação recebem, em ligação com uma ou outra forma, uma significação diferente (assim, os elos que se estabelecem com os diferentes elementos de uma situação de comunicação artística diferem dos de uma comunicação científica). A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta. A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução (Bakhtin, 2006, p. 118).

Por isso, fica a questão: até que ponto o conhecimento prévio do entrevistador ou mediador realmente influencia na compreensão dos sentidos expressos pelos entrevistados? Embora seja importante estar ciente de possíveis preconceitos ou tendências do pesquisador, talvez seja improvável alcançar a plena imparcialidade. Outrissim, o impacto do conhecimento prévio do entrevistador pode variar, dependendo do contexto da pesquisa e das características individuais dos participantes. Por exemplo, como os pesquisadores podem realmente conhecer o quadro histórico e imediato dos participantes da pesquisa? Isso pode exigir uma extensa investigação prévia e um alto nível de familiaridade com a comunidade ou o grupo estudado, o que nem sempre é viável ou realista. Segundo Bakhtin (2006, p. 118):

Para o pesquisador, cabe buscar compreender esses sentidos atribuídos pelos sujeitos, levando em consideração tanto os contextos históricos quanto imediatos das enunciações proferidas por eles. Conhecer o contexto histórico dos participantes da entrevista ou do grupo focal e sua relação com o objeto pesquisado é fundamental para reconhecer os sentidos atribuídos aos signos utilizados e identificar os sentidos atribuídos por cada sujeito. Além disso, é importante considerar o conhecimento anterior do entrevistador ou mediador, pois isso influencia diretamente na interação com os entrevistados e na compreensão dos sentidos expressos.

Em suma, as reflexões de Bakhtin (2006) oferecem uma base sólida para a preparação da coleta de dados em situações discursivas, fornecendo orientações pertinentes para entender os sentidos atribuídos pelos sujeitos participantes às suas experiências. É crucial reconhecer que a compreensão dos significados não se limita apenas ao momento presente, mas requer uma análise cuidadosa da evolução histórica do tema em questão e das significações que o compõem ao longo do tempo. É justamente para apreender essa evolução histórica e as transformações semânticas que ocorrem na língua que é indispensável levar em conta a apreciação social. A forma como as palavras são usadas e interpretadas está intrinsecamente ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social.

Na interação discursiva, consoante Bakhtin, o papel do ouvinte/leitor/interlocutor é fundamental, pois a compreensão não é passiva, e sim ativa e responsiva. O ouvinte não somente percebe e compreende o significado do discurso, mas responde ativamente a ele, concordando, discordando, completando, aplicando ou preparando-se para utilizá-lo. Dessa maneira, de acordo com Bakhtin (2006, p. 271), “[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. A resposta começa desde o início do processo de audição e compreensão, às vezes, literalmente, a partir da primeira palavra do falante. Assim, toda compreensão é essencialmente responsiva, e o ouvinte se torna, de alguma maneira, um falante.

Portanto, ao conduzir pesquisas que buscam entender os sentidos atribuídos pelos sujeitos, os pesquisadores devem considerar não apenas o contexto imediato das interações, é essencial atentar para a história e a dinâmica social que moldam esses sentidos ao longo do tempo. Somado a isso, avulta-se a relevância da revisão bibliográfica empreendida no decorrer da pesquisa, a qual possibilitou aprofundar as discussões sobre a temática e contribuiu com o levantamento dos estudos

desenvolvidos na área, promovendo uma intersecção entre a presente pesquisa e outros estudos, bem como contribuíram para a leitura crítica dos discursos docentes.

3.2 Corpus das pesquisa e instrumentos de coleta de dados

A escolha dos instrumentos de coleta de dados¹⁹ foi basilar para compreender os sentidos atribuídos por sujeitos a suas experiências, já que buscou-se promover a análise a partir da perspectiva dialógica e, por isso, social dos signos²⁰. Considerando que o discurso verbal é fundamental na constituição dos sentidos, essas modalidades de coleta por meio de questionários e, posteriormente, por meio de entrevistas semiestruturadas permitiu capturar informações que métodos estatísticos ou quantitativos muitas vezes não conseguem.

Nesse rumo, seguindo as ideias de Bakhtin (2011) sobre as enunciações, as entrevistas não devem ser vistas como eventos isolados, mas como parte de uma corrente dialógica contínua. O contexto histórico e imediato influencia tanto o formato quanto o conteúdo das entrevistas. Além disso, é imprescindível considerar a posição dos participantes e os cenários sociais e históricos que moldam suas interações. Assimilar as posições sociais e discursivas dos entrevistados é fundamental, pois todos os sujeitos desempenham papéis ativos na coleta de dados.

Dessa maneira, para conhecer os sujeitos desta pesquisa, optou-se, inicialmente, pela utilização de um questionário, que se mostrou uma eficiente forma de registro de dados e informações. No primeiro momento, o contato com os professores foi presencial, realizado no período de junho a dezembro de 2022, quando ocorreram reuniões quinzenais para a revisão do PPP da escola, com o grupo de 44 professores. Nessas reuniões, conduzidas pela SME, alguns professores foram convidados a darem entrevistas individuais ao pesquisador, sobre a BNCC, especificamente acerca dos desafios para sua implementação. Destaca-se, novamente, que 13 docentes responderam espontaneamente as perguntas do questionário.

¹⁹ Composto pelos questionários e entrevistas semiestruturadas.

²⁰ Para Bakhtin, o signo é a forma da estrutura que realiza em som articulado um sentido, ideologicamente completado pelo pensamento, que, por sua vez, representa o significante e o significado das palavras.

Os dados obtidos através dos questionários serviram como base para se conhecer melhor o perfil geral dos professores e para elencar os docentes que, posteriormente, poderiam ser convidados a participar de uma entrevista para narrar a sua formação, experiências profissionais, além das suas experiências e vivências sobre o processo de (re)elaboração do PPP, dos debates sobre Currículo Municipal de Ensino e da BNCC. Na sequência, os dados foram triangulados e, a partir do levantamento realizado, foram escolhidos quatro docentes para participar da segunda etapa da pesquisa, composta de entrevista semiestruturada.

Os critérios estabelecidos para escolha dos entrevistados tiveram como objetivo garantir a pluralidade de vozes, nesse linhame, buscou-se a participação de um professor de uma escola indígena, um da escola do campo/rural, um professor contratado, um professor novo concurso, um professor antigo da rede, um professor sem habilitação, destacando que, ao final, quatro professores foram selecionados, por englobarem todos os requisitados citados.

A segunda etapa da pesquisa também ocorreu presencialmente, favorecendo a interação entre pesquisador e entrevistados, o que possibilitou uma compreensão mais profunda das experiências e percepções dos participantes. Nessa abordagem metodológica, reconheceu-se a relevância do contexto e da interação social na formação das vozes individuais e na construção de significados, conforme analisado a seguir.

As entrevistas com os docentes foram gravadas e transcritas integralmente para análise. A partir das transcrições, os dados foram apreciados, alinhados aos princípios da análise discursiva proposta por Bakhtin, visando explorar os saberes práticos e teóricos dos participantes. As questões abordadas contemplam as propostas contidas na BNCC, os objetivos e interesses dos docentes, além das demandas e (im)possibilidades percebidas por eles para a aquisição de novos saberes, tanto teóricos quanto práticos. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda das percepções e experiências dos professores em relação ao ensino da LI e à implementação das diretrizes curriculares, contribuindo para uma análise enunciativo-discursiva da práxis educacional.

A pesquisa foi concluída nas escolas municipais de uma cidade no extremo Sul da Bahia, com uma população de cerca de 150.000 habitantes. Atualmente, a rede pública municipal conta com aproximadamente 44 professores de Inglês no Ensino

Fundamental, distribuídos nessas escolas, juntamente com vários coordenadores que trabalham tanto nas escolas quanto na SME.

Um desafio, na coleta e interpretação de dados, foi capturar os sentidos que os sujeitos atribuem a uma experiência sem se limitar aos significados literais de sua fala. Os estudos de Bakhtin, ao promover a reflexão do discurso, ou seja, do ato de enunciação, consideram contextos sociais específicos e suas características históricas. Essa abordagem, apoiada numa perspectiva sociológica, justifica-se por incluir, na análise, a faceta ideológica que marca a comunicação humana, deixando marcas de valores, saberes e poderes nos enunciados.

De fato, a forma linguística, como acabamos de mostrar, sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (Bakhtin, 2006, p. 88).

Bakhtin (2006) ressalta que a palavra, ao se tornar um identificador de algo externo a ela, adquire sentido através da interação social, desempenhando um papel crucial na formação da consciência.

Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política. Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante (Bakhtin, 2006, p. 91).

Conforme destaca o autor, a consciência se desenvolve através das interações verbais, nas quais a mente se nutre de material semiótico e se torna consciente de si mesma. Em outras palavras, “a enunciação é de natureza social” (Bakhtin, 2006, p. 103). Essas interações não ocorrem isoladamente, mas dentro de um contexto específico, formando uma cadeia de enunciações que podem ser expressas verbalmente ou permanecer internas. Cada enunciação pressupõe a presença de um locutor, um interlocutor e um objeto de discussão, sendo construída no fluxo contínuo de enunciações e constituindo uma resposta a algo. Além disso, os sentidos de uma enunciação não são determinados apenas pela norma ou pelo significado

dicionarizado, entretanto, pelo contexto histórico e pela situação imediata. Dessa forma, uma enunciação só ganha sentido quando considerada dentro de uma sequência específica de enunciados, levando em conta tanto os fatores históricos quanto os imediatos que a cercam (Bakhtin, 2006).

O instrumento de coleta de dados por meio de entrevistas foi uma ferramenta de pesquisa importante para compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos a suas experiências. Considerando que o discurso verbal é fundamental na constituição dos sentidos, essas modalidades de coleta permitem capturar informações que métodos estáticos ou quantitativos muitas vezes não conseguem.

3.3 Características da rede pública municipal de ensino

O município em questão abriga um total de 107 escolas públicas municipais, das quais apenas 19 oferecem a etapa dos anos finais do Ensino Fundamental. À primeira vista, esse número pode parecer adequado, no entanto, a extensão territorial do município é significativa, o que resulta em grandes distâncias entre uma escola e outra, dificultando o acesso dos alunos à educação.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a proporção de escolas que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental, representando apenas 17,7% do total de escolas municipais. Essa discrepância indica que a dispersão geográfica das escolas no município analisado, combinada com a limitada disponibilidade de instituições que oferecem essa fase educacional, apresenta desafios significativos para a educação local. Esses dados sublinham a necessidade urgente de políticas educacionais que levem em conta não apenas a distribuição geográfica das escolas, mas também a expansão da oferta de anos finais do Ensino Fundamental, visando garantir um acesso mais equitativo à educação para todos os alunos.

Ainda é preciso destacar que as etapas e modalidades de ensino presentes na rede pública do município em estudo, localizado, consoante citado, no Sul da Bahia, abrange todas as etapas da Educação Básica, ou seja, a Educação Infantil²¹, o Ensino Fundamental²² e o Ensino Médio²³ sendo ofertadas nas modalidades Regular de Ensino, além da Educação Inclusiva, da Educação Indígena e da Educação de

²¹ Crianças entre de 1 a 5 anos.

²² Crianças entre de 6 a 14 anos.

²³ Crianças entre de 15 a 17 anos.

Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Nesse sentido, ao adentrar nas questões que envolvem a revisão bibliográfica e a análise documental, este trabalho buscou fornecer elementos sobre essas modalidades de ensino e frisar sua oferta, características e contribuições relevantes para o desenvolvimento educacional no contexto municipal.

3.3.1 Educação Infantil

Atualmente, o município dispõe de 29,3% das suas escolas, oferecendo Educação Infantil, representando a maior proporção entre as modalidades educacionais disponíveis, que incluem tanto a creches quanto a pré-escolas. Essa etapa é amplamente reconhecida como fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Na Educação Infantil, o objetivo primordial é criar um ambiente acolhedor e estimulante, favorecendo o crescimento cognitivo, socioemocional e motor dos pequenos.

Nesse contexto, o município desempenha um papel essencial no atendimento às demandas educacionais da primeira infância. Ao oferecer uma estrutura educacional que prioriza o desenvolvimento integral desde os primeiros anos de vida, a cidade prepara as crianças para as próximas etapas educacionais e contribui para a formação de cidadãos mais capacitados e preparados para os desafios futuros. Essa abordagem não só fortalece a base educacional das crianças, também reforça o compromisso da comunidade com a promoção de uma educação de qualidade e inclusiva para todos os seus jovens cidadãos.

3.3.2 Ensino Fundamental – anos iniciais

Os Ensinos Fundamental – anos iniciais, compreendendo 25,6% das escolas que oferecem esta etapa, destacam-se como uma das principais modalidades educacionais, logo atrás da Educação Infantil, em termos de número de instituições. Essa fase abrange os anos iniciais, do 1º ao 5º ano, desempenhando um papel crucial na alfabetização e no letramento dos alunos.

A rede pública municipal oferece esses anos iniciais e promove ativamente a participação dos estudantes através de uma abordagem interdisciplinar. Isso fortalece

o desenvolvimento acadêmico dos alunos e os prepara adequadamente para as futuras etapas educacionais, incentivando habilidades e competências essenciais.

3.3.3 Ensino Fundamental – anos finais

Já o Ensino Fundamental – anos finais representa 17,7% das escolas que oferecem essa etapa de ensino, posicionando-se como a terceira maior modalidade na rede municipal. Abrangendo os alunos do 6º ao 9º ano, esse segmento é imprescindível como preparação para o Ensino Médio, focando no aprofundamento dos conteúdos e no desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Essa fase não só consolida os conhecimentos adquiridos nos anos iniciais, como prepara os alunos para enfrentar desafios mais complexos, promovendo um aprendizado que estimula a reflexão crítica e a autonomia intelectual necessária para as próximas etapas educacionais.

[...] os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, [...] fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (Brasil, 2018, p. 60).

Nesse período, a rede pública municipal almeja avançar no processo de ensino e aprendizagem, oferecendo um currículo diversificado, como disciplina de LI, sendo a primeira etapa da Educação Básica a ofertar a disciplina na estrutura curricular.

3.3.4 Maternal

A modalidade do Maternal representa 11,9% das escolas que oferecem essa etapa de ensino no município, focando-se nas necessidades específicas de crianças com até três anos de idade. Diferentemente das escolas de Educação Infantil, que englobam creche e pré-escola, essas instituições concentram-se exclusivamente na creche, proporcionando um ambiente seguro e saudável que estimula o desenvolvimento integral das crianças por meio de atividades lúdicas, recreativas e pedagógicas. Os Maternais desempenham um papel fundamental nos primeiros passos e no desenvolvimento das crianças desde a primeira infância.

3.3.5 Ensino Médio

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, correspondendo a 1,8% das escolas que oferecem essa modalidade de ensino, sob responsabilidade do governo do estado da Bahia. Na rede pública municipal, o Ensino Médio está disponível em apenas duas escolas, exclusivamente em instituições indígenas do município. Isso ocorre devido à localização em uma área de territorialidade com especificidades locais e regionais que demandam atenção especializada na oferta educacional.

3.3.6 Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva na rede pública municipal, segundo seus documentos, valoriza a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas características e necessidades apresentadas. Nesse contexto, a rede promove um serviço regulamentado por lei²⁴, que busca assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos gerais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para tanto, as escolas da rede pública municipal contam com a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o município conta com um único Centro de Educação Inclusiva e Atendimento Especializado, representando 0,9% das escolas que oferecem esta modalidade de ensino.

3.3.7 Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA)

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) é uma modalidade de ensino garantida por lei²⁵ que visa atender a demanda educacional daqueles que não tiveram a oportunidade de concluir a Educação Básica na idade regular. Esta modalidade de ensino está presente em 12,8% das escolas municipais, sendo a segunda modalidade mais presente nas escolas da rede pública municipal. A EJA valoriza o espaço de

²⁴ Leis n° 10.048 e n° 10.098.

²⁵ Lei 9394/96, em seu artigo 37.

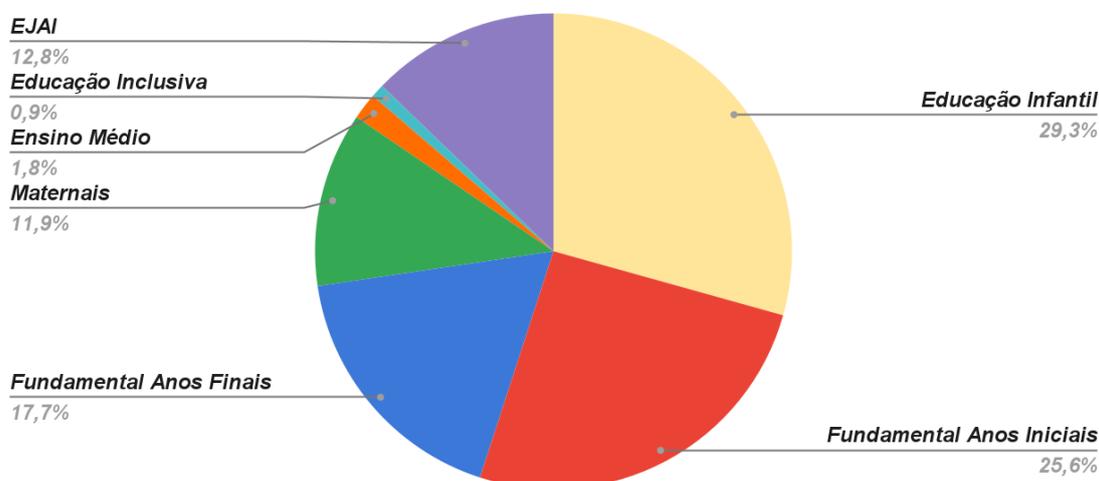
inclusão social e a formação continuada dos estudantes fora da faixa escolar regular, tendo como missão a valorização de suas experiências.

3.3.8 Educação Indígena

A modalidade de Educação Indígena²⁶ aborda um papel fundamental na manutenção e valorização das culturas e tradições dos povos indígenas. Essa modalidade educacional promove a formação integral dos estudantes indígenas, considerando suas especificidades e necessidades, representando 16,8% das escolas do município.

A Educação Indígena valoriza a identidade étnica dos estudantes, promovendo a autoestima, o respeito e a valorização de suas culturas, desempenha um papel primordial na promoção da diversidade cultural, na valorização dos povos indígenas e na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Abaixo seguem informações sobre as escolas na rede pública municipal estudada.

Gráfico 1 – Modalidades de ensino nas escolas municipais



Fonte: SME

Os dados apresentados mostram a distribuição das escolas municipais que oferecem diferentes modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até a Educação Inclusiva, que deveria ser transversal a todas as etapas. A Educação Infantil (Creche e Pré-escola) representa a maior proporção de escolas, correspondendo a

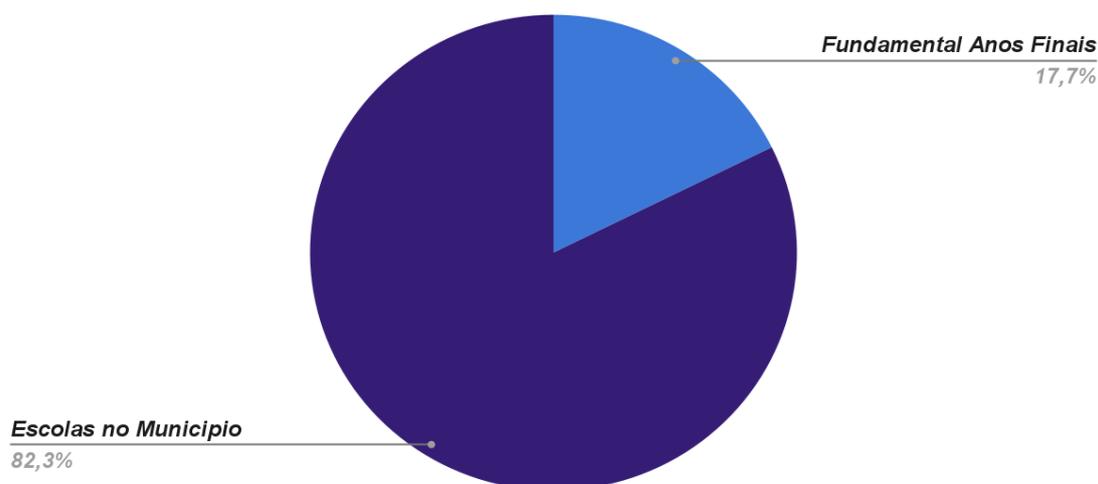
²⁶ A Educação Indígena é garantida pelo artigo 210 da Constituição Federal de 1988, e pela Lei nº 9.394/1996

quase um terço do total. Em seguida, o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) também apresenta uma presença expressiva. O Ensino Médio, por sua vez, é ofertado apenas em duas escolas indígenas, resultando em um percentual menor de modalidades de ensino. A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) segue com sua oferta, seguida pela Educação Indígena, que possui percentuais significativos. Apesar de a Educação Inclusiva contar com salas de atendimento educacional especializado em todas as escolas municipais, apenas um centro de educação inclusiva está disponível, o que destaca a necessidade de tornar essa modalidade verdadeiramente transversal em todas as instâncias educacionais.

Os dados apresentados retratam que a distribuição das escolas municipais apresenta diferentes modalidades de ensino, a começar da Educação Infantil até a Educação Inclusiva. A Educação Infantil (creche e pré-escola) é a etapa de ensino com maior número de escolas, correspondendo a quase um terço do total. Em seguida, o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), com percentuais expressivos. Já a etapa do Ensino Médio, por ser ofertada somente em duas escolas indígenas, tem o menor percentual das etapas de ensino quando se fala em Modalidade de ensino. Ainda conta com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)²⁷, apresentando o percentual de oferta. Em seguida, a Educação Indígena, com percentuais expressivos. Por fim, a modalidade de Educação Inclusiva que, apesar de contar com salas de AEE em todas as escolas municipais, possui unicamente um centro de Educação Inclusiva, por esse motivo, representando um quantitativo significativamente menor.

²⁷ O conceito de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) tem suas raízes na necessidade de proporcionar oportunidades educacionais para pessoas que não puderam frequentar a escola na idade regular ou que desejam retomar os estudos em fases posteriores da vida. Ele surge como uma resposta às demandas de inclusão e acesso à educação ao longo da vida, reconhecendo que o aprendizado não se limita à infância e à adolescência. A EJAI visa atender a diversidade de idades e experiências de vida dos alunos, adaptando os métodos de ensino e os conteúdos às suas necessidades específicas.

Gráfico 2 – Anos finais do Ensino Fundamental



Fonte: SME

Os dados apresentados refletem a oferta da disciplina de LI, disponibilizada para os alunos do 6º ao 9º ano em todas as escolas do município. Das 107 escolas municipais, apenas 19 incluem o Ensino Fundamental – anos finais, representando 17,7% do total. Embora a disciplina de LI esteja presente em todas as escolas do Ensino Fundamental – anos finais, sua disponibilidade é limitada a pouco mais de um sexto das escolas municipais, o que sugere uma necessidade de ampliação da oferta desse componente curricular em um maior número de instituições de ensino. Essa limitação pode comprometer o acesso dos alunos a uma formação mais abrangente e alinhada às demandas contemporâneas, evidenciando a importância de políticas educacionais mais inclusivas e igualitárias.

Os dados apresentados retratam a oferta da disciplina de LI que é disponibilizada a partir do 6º ano até o 9º ano em todas as escolas do município. Das 107 escolas municipais, 19 oferecem a modalidade de Ensino Fundamental – anos finais, o que representa 17,7% do total de escolas municipais do município. No entanto, mesmo que a disciplina de LI seja ofertada no Ensino Fundamental – anos finais em todas as escolas municipais, a disponibilidade dessa modalidade de ensino é limitada a apenas pouco mais de um sexto das escolas municipais.

3.4 O referencial teórico-analítico

Bakhtin (2006) ressalta que a palavra, ao se tornar um identificador de algo externo a ela, adquire sentido através da interação social, desempenhando um papel

crucial na formação da consciência. Ele argumenta que a palavra é o material primário da vida interior e da consciência, pois não requer nenhum equipamento externo para ser produzida. Contudo, a identificação dos significados da palavra, de acordo com a consciência individual, é um dos desafios essenciais da filosofia da linguagem.

Bakhtin (2006) concebe a consciência como formada por um fluxo de enunciações, refutando a ideia de uma diferença qualitativa entre o conteúdo mental e sua expressão externa. As discussões problematizam, portanto, a interpretação redutora dos sentidos com base em significados dicionarizado, frisando o carácter variável das palavras que significam a partir das relações estabelecidas com as outras palavras do enunciado, na relação que essas mantêm com o eixo da significação. Essas ideias embasam um contexto metodológico que considera as enunciações dos participantes da pesquisa como a própria unidade de análise, discutindo suas dimensões social e histórica, especialmente em entrevistas, sem deixar de compreender o carácter essencialmente ideológico dos signos que circulam socialmente.

Os dois problemas devem ser tratados conjuntamente. Nós afirmamos que uma só e mesma chave nos dá o acesso objetivo às duas esferas. Esta chave é a filosofia do signo, a filosofia da palavra, enquanto signo ideológico por excelência. O signo ideológico é o território comum, tanto do psiquismo quanto da ideologia; é um território concreto, sociológico e significante (Bakhtin, 2006, p. 48).

O intelectual russo salienta que a consciência se desenvolve mediante as interações verbais, nas quais a mente se nutre de material semiótico e se torna consciente de si mesma, ou seja, “a enunciação é de natureza social” (Bakhtin, 2006, p. 103). Nesse viés, essas interações não ocorrem isoladamente, mas dentro de um panorama histórico e social, formando uma cadeia de enunciações, que podem ser expressas verbalmente ou permanecerem internas. Cada enunciação pressupõe a presença de um locutor, um interlocutor, um objeto de discussão e é construída no fluxo contínuo de enunciações, sendo uma resposta a algo. Os sentidos de uma enunciação não são determinados pela norma ou pelo significado dicionarizado, mas pelo cenário histórico e pela situação imediata. Uma enunciação só ganha sentido quando considerada dentro de uma sequência específica de enunciados, atentando tanto aos fatores históricos quanto aos imediatos que a cercam (Bakhtin, 2006).

Nessa esfera, Bakhtin (2011) defende que a língua se estabelece sempre como diálogo. O principal objeto de estudo da Linguística seria o caminho pelo qual a realidade social partilhada pelos sujeitos torna-se condição essencial para que a língua se una à fala e se torne processo de comunicação capaz de produzir os atos da fala. Para o autor, em todos os discursos há marcas do outro, isto é, os sujeitos vão se constituindo em suas relações com outras pessoas, imersos nas relações sociais e inseridos na sociedade e na história.

Por palavra do outro [...] eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra não minha. Neste sentido, todas as palavras [...], além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...], a começar pela assimilação delas [...] e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (Bakhtin, 2011, p.379).

Sob esse viés, a presença do outro no discurso se configura, especialmente, pelo atravessamento de vozes; são as vozes polêmicas em um discurso, pois “há gêneros dialógicos monofônicos (uma voz que domina as outras vozes) e gêneros dialógicos polifônicos (vozes polêmicas)” (Rechdan, 2003, p. 46). Essa interação permanente com o outro contribui para a formação da consciência do homem. Sobre isso,

cada enunciado precisa ser analisado tendo em vista o contexto imediato em que ele ocorre, ou seja, a situação e seus interlocutores e também os discursos anteriores que contribuíram para a constituição do sujeito, enfim, uma complexidade de fatores que tornam esse enunciado único (Alessi, 2011, p. 46).

Portanto, o referencial teórico-analítico das análises, conforme citado, foi pautado pela teoria da linguagem bakhtiniana, considerando a linguagem como ideológica e dialógica e a formação do sujeito na sua dimensão discursiva-social, enfatizando a importância das práticas linguísticas, posto que a língua só ganha significado através do uso em situações de comunicação (Bakhtin, 2015).

Dessa forma, a análise linguística não se restringe à identificação de unidades isoladas de significado, mas busca compreender a complexidade das interações verbais e os processos de construção de sentido que permeiam as práticas discursivas, “a enunciação é o produto da interação de dois sujeitos socialmente

organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (Bakhtin, 2006, p. 106). Por isso, a perspectiva bakhtiniana permite analisar as relações ideológicas e dialógicas que permeiam esses enunciados.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (Bakhtin, 2006, p. 117).

Nesse âmbito, o conceito de dialogismo de Bakhtin (2006) concebe a palavra como um processo constante de movimento, em que o sujeito é influenciado pelo ambiente e também age sobre ele, promovendo transformações. Acerca disso, Brait (2005) ressalta a relevância do princípio da heterogeneidade, que implica que a linguagem é formada a partir do discurso do outro, o “já dito”, sobre o qual qualquer discurso se constrói. O sujeito, de acordo com Bakhtin, é moldado pelo outro e pela linguagem, tendo um projeto de fala que é influenciado não apenas por sua própria intenção, mas também pelo outro com quem fala e pelo contexto ideológico (re) produzido. Dessa forma, reconhecer essa pluralidade de vozes e considerar o contexto social e histórico em que os enunciados se tornam discursos é primordial.

Como Bakhtin (1997, p. 124) afirmou, “a palavra vive, de alguma maneira, na boca do outro”, evidenciando a interdependência e a influência mútua entre os falantes na construção do significado linguístico, ou seja, as múltiplas vozes presentes nos discursos. O autor sobreleva que a linguagem não é estática, todavia, dinâmica e influenciada pelo contexto social e histórico em que ocorre, focalizando a necessidade de uma abordagem crítica ao analisar os enunciados linguísticos.

Bakhtin (2006), ao refletir sobre a linguagem e o discurso, problematiza a busca pelos sentidos expressos pelos sujeitos sobre suas experiências, destacando a inexistência de uma diferença qualitativa entre o conteúdo interior e sua expressão exterior. Leva a compreender que a expressão externa não apenas prolonga, esclarece a orientação do discurso interior, sugerindo que as situações discursivas podem fornecer indícios importantes dos sentidos atribuídos pelos sujeitos, pois “a língua não é uma atividade individual (energeia), mas um legado histórico-cultural da humanidade (ergon)” (Bakhtin, 2006, p. 121).

Nesse encadeamento, é preciso retomar também os conceitos polifonia e heterogeneidade discursiva que fundamentam a premissa da natureza dinâmica e interativa da linguagem dialógica. Essa interação implica que todo discurso é moldado pela resposta a outros discursos, criando uma teia de relações entre enunciados. Por outro lado, a polifonia sublinha a multiplicidade de vozes sociais presentes em um texto – especialmente evidente nas obras literárias de Dostoiévski, as quais foram analisadas pelo intelectual russo – na qual diversas vozes coexistem em um diálogo contínuo, refletindo a complexidade da experiência humana (Bakhtin, 1997).

A heterogeneidade discursiva, por sua vez, reitera a diversidade de fontes e influências que moldam o discurso, reconhecendo que nenhum discurso é puramente original, porém, construído a partir do “já dito” de outros discursos. Nesse sentido, na interação com o pesquisado, o pesquisador necessita ter em mente que o outro não é um objeto – como nas Ciências Exatas, mas outra pessoa.

Como o objeto das Ciências Humanas é um outro sujeito que tem voz, o pesquisador, ao se colocar diante dele, não apenas o contempla, mas fala com ele. É uma relação em que se encontram dois sujeitos, portanto, uma forma dialógica de conhecimento (Freitas, 2007a, p. 145).

Considerar a pessoa investigada como sujeito pressupõe “compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna coparticipante do processo de pesquisa” (Freitas, 2007b, p. 29). Dessa maneira, “as Ciências Humanas são uma forma dialógica – e não (devem ser) monológica – de se produzir conhecimento” (Peregrino, 2015, p. 2). Se a comunicação humana tem uma natureza dialógica, toda entrevista é uma entrevista dialógica.

A entrevista dialógica, por seu turno, considera questões socioafetivas que são evidenciadas no campo. Ela equilibra questões com um roteiro elaborado e definido antecipadamente, embora de maneira flexível e adaptável. Além disso, permite direcionamentos que a pesquisa impõe ao pesquisador, promovendo um diálogo que envolve as emoções e os sentidos do entrevistado. Enquanto isso, a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso, pois trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, dessa interação.

[...] orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. [...] Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (Bakhtin, 2011, p. 88).

Com base nos postulados do autor, é possível depreender que o universo amostral na natureza da pesquisa prioriza em entendimento real no que discutem fatos e vivências do entrevistado e partindo dessa observação e com a obtenção de respostas é que se chega a uma inesperada conclusão que agrada ou desagrade a intenção do pesquisador.

O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada (Bakhtin, 2011, p. 92-93).

A citação de Bakhtin (2011) enfatiza a importância da adequação da forma linguística ao contexto em que é utilizada, indo além da mera forma fixa e estática. Isso implica que a linguagem não pode ser compreendida apenas como um conjunto de regras gramaticais, mas sim como flexível e adaptável, cujo significado é moldado pelo panorama em que é empregada. Essa perspectiva desafia a visão tradicional da linguagem como algo estático e universal, evidenciando sua natureza dinâmica e relacional. No entanto, essa reflexão também leva a questionar como as normas linguísticas são estabelecidas e quem detém o poder de determinar o que é considerado adequado em determinado contexto. Afinal, as condições sociais, culturais e políticas podem influenciar significativamente as percepções sobre o que é apropriado na linguagem, destacando a necessidade de uma abordagem mais crítica e contextualizada ao estudar a linguagem e suas manifestações.

Sobre isso, Pinheiro (2009) afirma que o ensino, aprendizado e uso da linguagem estão ligados ao sujeito, que é responsável pela composição e estilo dos discursos, usando conhecimentos prévios e adaptando suas falas ao contexto social, histórico, cultural e ideológico, já que "(...) Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos. Além disso, um

enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico” (Pinheiro, 2009, p. 2-3). Assim, a reflexão acerca da natureza dinâmica da linguagem, não apenas frisa sua adaptação ao contexto, como levanta questões concernente aos poderes que influenciam suas normas e padrões, realçando a importância de uma abordagem crítica e contextualizada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os resultados desta pesquisa, é basilar considerar duas etapas distintas de coleta de dados: a primeira etapa, em que os professores responderam a um questionário, e a segunda etapa, composta por entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro docentes selecionados. Na fase inicial, o questionário abordou uma variedade de temas, incluindo a formação acadêmica e a experiência no ensino, os discursos docentes sobre a práxis, a participação na elaboração do PPP, a capacitação/formação continuada e a relação entre as diretrizes curriculares.

Após a coleta de dados, realizou-se uma triangulação dos resultados para selecionar os docentes a serem entrevistados na segunda etapa da pesquisa. Buscando garantir uma diversidade de perspectivas, escolheu-se representantes de diferentes contextos educacionais, incluindo escolas indígenas, rurais, contratados, de novo concurso, antigos e sem habilitação, com base nas respostas dos questionários. Essa abordagem fundamentou-se na necessidade de aprofundar nossa compreensão sobre o processo de implementação da BNCC de LI em escolas de uma rede pública municipal da Bahia.

4.1 Questionários

No contexto do ensino de LI, é de suma importância compreender os desafios enfrentados pelos profissionais da educação. Esse entendimento se torna essencial ao considerar a historicidade desses profissionais enquanto sujeitos sociais, uma concepção elementar da teoria bakhtiniana. A partir dessa premissa, é possível relacionar também a influência das experiências históricas, sociais e culturais na formação das práticas pedagógicas e na interação entre professores e alunos, tendo em vista que em todos os locais, inclusive nas escolas, pois:

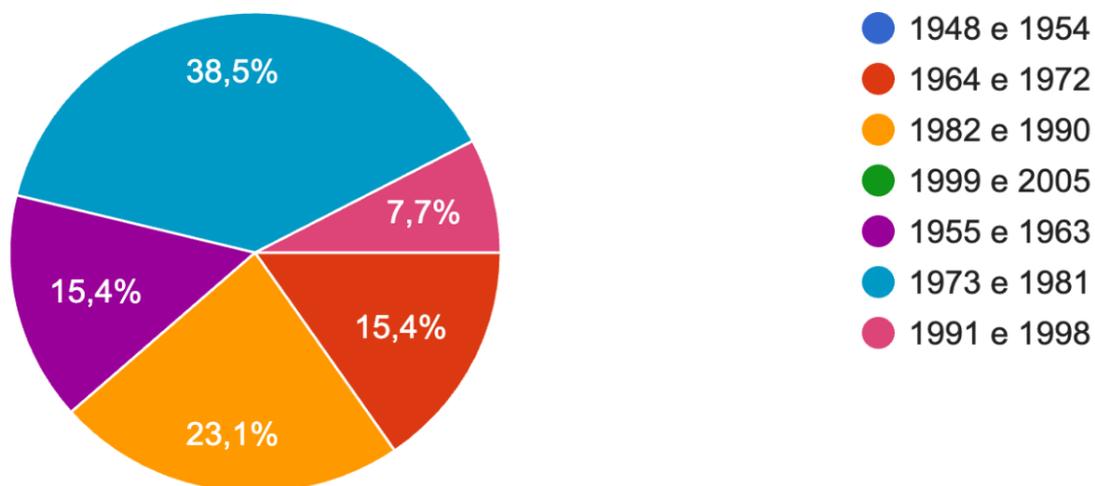
[...] as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados (Bakhtin, 2015, p. 32).

Nesse sentido, Bakhtin (2011) avulta a ligação profunda entre palavras e ideologias na sociedade, sinalizando que as palavras são construídas por múltiplos cenários ideológicos e permeiam todas as relações sociais. Ele sugere que as palavras são indicadores sensíveis das transformações sociais, mesmo em estágios incipientes, influenciando ativamente a dinâmica social.

A partir dessa perspectiva, considerando a importância da linguagem na compreensão das mudanças sociais, iniciou-se a primeira etapa da pesquisa de campo, com a aplicação de questionários presencialmente aos professores da rede municipal de ensino, em busca de identificar os contextos sociais e outras características específicas dos docentes. Para isso, incluíram-se perguntas sobre idade, gênero, local de nascimento, disciplina lecionada, local e tipo de contrato de trabalho, formação acadêmica, especialização em LI, tempo de atuação na rede pública municipal, início da carreira, participação em concursos para vagas em LI, entre outros aspectos pertinentes. O objetivo principal dessas questões foi traçar um “perfil” dos docentes.

Abaixo, os dados foram triangulados em gráficos para contribuir com a exposição das análises e resultados, ressaltando que apenas 13 dos 44 professores de LI vinculados à rede pública municipal responderam, espontaneamente, aos questionários. No Gráfico 3, por exemplo, observa-se que, no total de 13 entrevistados, cinco nasceram entre 1973 e 1981, um entre 1991 e 1998, dois entre 1964 e 1972, três entre 1982 e 1990, e dois entre 1955 e 1963.

Gráfico 3 – Idade



Fonte: Elaborado pelo autor

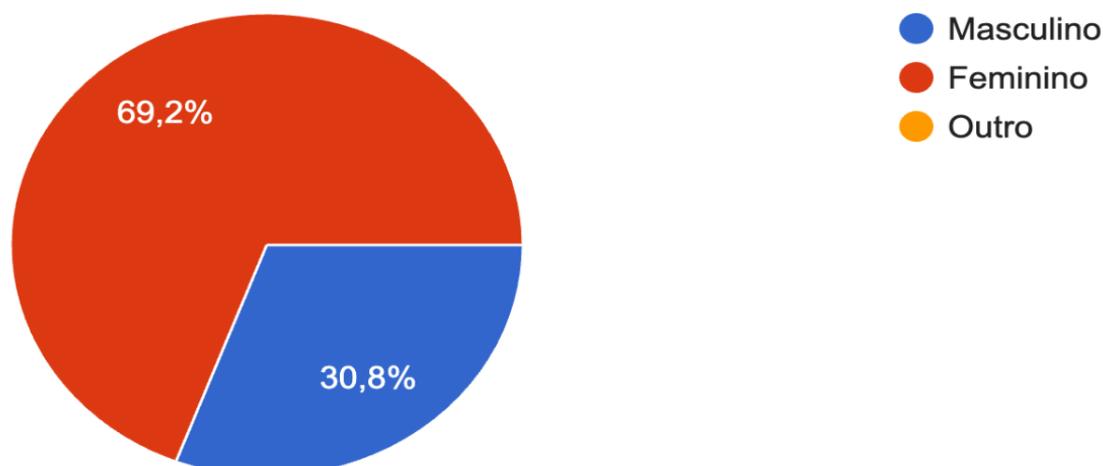
A distribuição etária dos 13 entrevistados revela uma variedade interessante de gerações representadas dentro do grupo. Enquanto a maioria nasceu entre 1973 e 1981, indicando uma concentração de profissionais de meia-idade, é igualmente significativo perceber a presença de entrevistados nascidos em outras décadas. A inclusão de uma pessoa nascida entre 1991 e 1998 sugere a entrada de uma geração mais jovem no campo educacional, enquanto os entrevistados nascidos entre 1955 e 1963 representam uma perspectiva mais madura e experiente. Essa diversidade geracional pode enriquecer o ambiente de trabalho, proporcionando uma troca de experiências e perspectivas que contribuem para um ensino mais abrangente e dinâmico, ainda que nem sempre seja o que aconteça.

É importante reconhecer que a interação entre diferentes gerações de professores pode resultar em desafios de comunicação e adaptação. No entanto, é preciso considerar positiva a presença de profissionais de diversas idades no campo educacional, pois trata-se de um contexto que oferece uma oportunidade para a manifestação desse diálogo entre diferentes gerações. Ao reconhecer e valorizar as experiências e óticas únicas de cada grupo etário, os professores podem colaborar de maneira mais eficaz, superando desafios de comunicação e adaptação. Ademais, a troca de conhecimentos e práticas entre profissionais de diferentes idades pode enriquecer o ambiente educacional, promovendo um ensino mais abrangente e dinâmico.

Nesse viés, ao considerar a importância do diálogo intergeracional dentro do corpo docente, pode-se fortalecer o compromisso com uma educação inclusiva e sensível às necessidades e experiências de todos os estudantes, o que faz retornar o conceito dialógico de Bakhtin (2006), que discorre sobre o funcionamento da linguagem, relevando a necessária interação entre diferentes perspectivas, experiências e vozes dentro de um contexto social.

Enquanto isso, no Gráfico 4, do total de 13 entrevistados, nove são do sexo feminino e quatro masculino. A disparidade de gênero entre os 13 entrevistados é notável, com a maioria sendo do sexo feminino, conforme registrado abaixo:

Gráfico 4 – Gênero

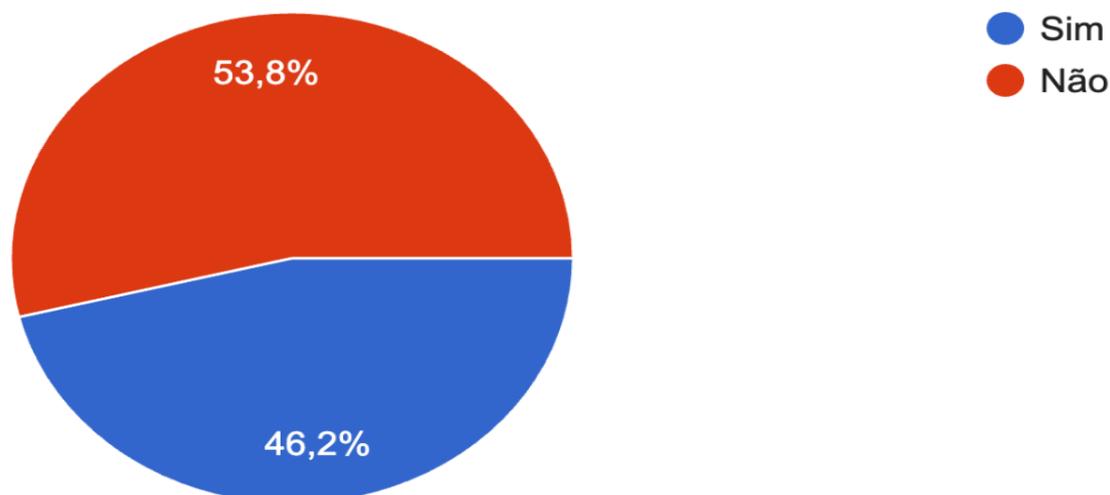


Fonte: Elaborado pelo autor

Essa predominância feminina pode refletir tendências mais amplas dentro do campo educacional. As mulheres, muitas vezes, superam em número os homens como profissionais da área. Contudo, também pode realçar questões de representatividade e equidade de gênero no ambiente de trabalho. É relevante reconhecer a diversidade de experiências e prismas que homens e mulheres podem trazer para o ensino de línguas, promovendo ambientes de trabalho inclusivos e igualitários, onde todas as vozes sejam valorizadas.

No Gráfico 5, sobre o local de nascimento dos entrevistados, constatou-se que seis deles nasceram na Bahia, enquanto sete são originários de outros estados brasileiros. Essa distribuição geográfica dos entrevistados revela uma predominância de profissionais que migraram de seus estados de origem para atuar na Bahia. Esse cenário sugere uma diversidade regional significativa no perfil dos profissionais entrevistados, trazendo consigo diferentes experiências e visões que enriquecem o cenário profissional e acadêmico local. Essa variedade de origens também pode influenciar a troca de conhecimentos e a formação de redes de colaboração que transcendem fronteiras estaduais, propiciando um ambiente mais rico e dinâmico no campo de atuação desses profissionais na Bahia.

Gráfico 5 – Local de nascimento

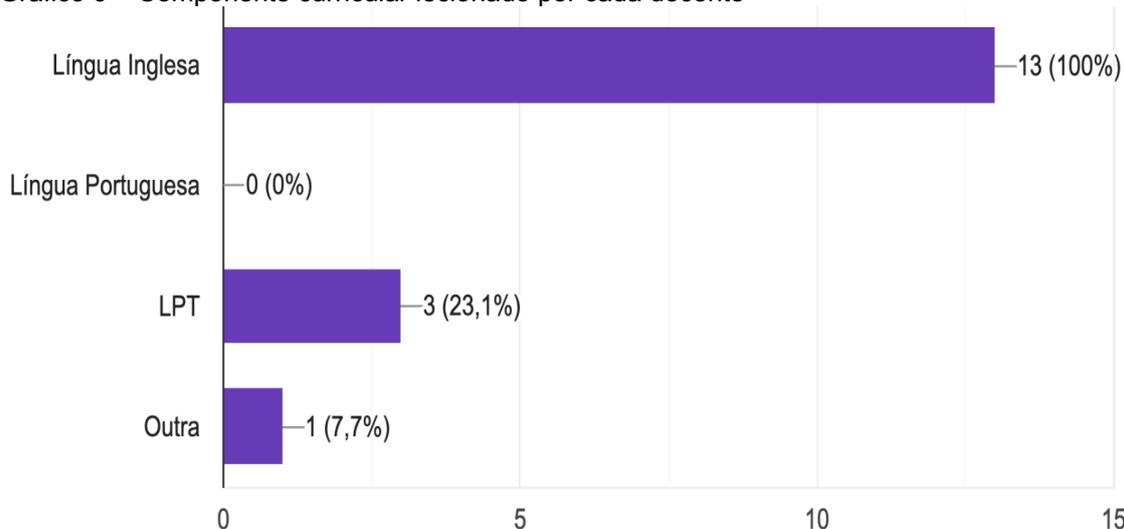


Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados indicam um desequilíbrio na representação regional dos professores, o que afeta a compreensão das questões culturais e sociais locais na sala de aula. A diversidade regional entre os professores é elementar para uma educação inclusiva e para enriquecer o diálogo entre diferentes perspectivas culturais e históricas. Segundo Bakhtin, as experiências são moldadas pela interação entre passado, presente e futuro, destacando a importância de uma representação equilibrada dos profissionais locais para promover esse diálogo e enriquecer o ambiente educacional. Logo, o conceito de “dialogismo” bakhtiniano, conforme problematizado no decorrer da pesquisa, enfatiza a pertinência desse intercâmbio de experiências entre professores de diferentes origens, fortalecendo sua habilidade de contextualizar o ensino e ajustar as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades específicas de cada comunidade (Bakhtin, 2015).

Enquanto isso, no Gráfico 6, estão catalogados os componentes curriculares lecionados por cada professor. Este gráfico oferece uma visão detalhada da distribuição das disciplinas entre os entrevistados.

Gráfico 6 – Componente curricular lecionado por cada docente



Fonte: Elaborado pelo autor

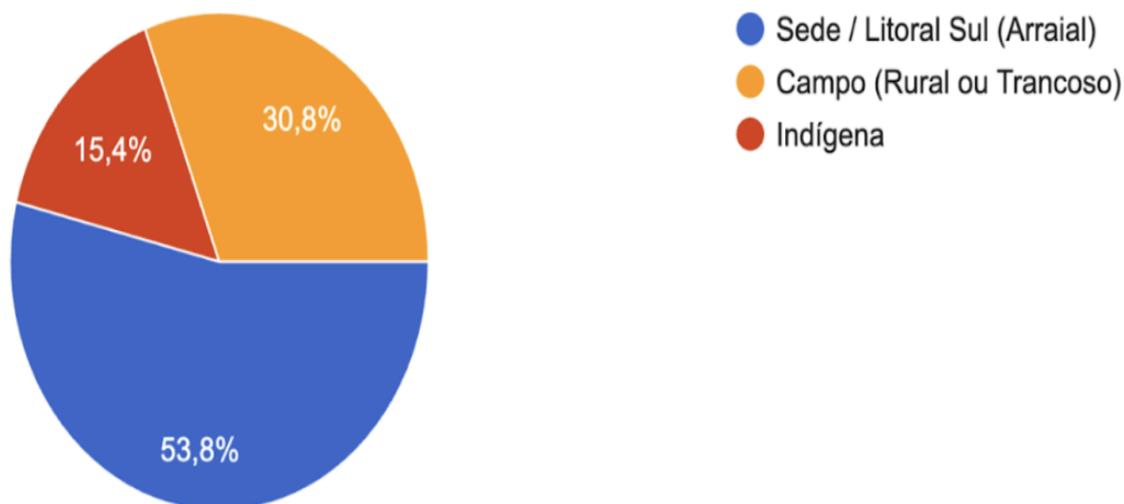
Dos 13 docentes de Língua Inglesa entrevistados, todos estão incumbidos do ensino de Inglês. Ainda, três dentre estes educadores ministram também a disciplina de Linguagem e Produção de Texto (LPT), enquanto um professor, adicionalmente ao Inglês, ministra a disciplina de Arte. é importante assinalar que, embora ministrem a disciplina de LPT, nenhum deles se dedica ao ensino da Língua Portuguesa. A constatação de que todos os 13 docentes entrevistados estão envolvidos no ensino de Inglês reflete a natureza específica da amostra, indicando uma concentração exclusiva nessa área de ensino.

Entretanto, é notável que apenas uma pequena parte desses profissionais também ministre outras disciplinas, como LPT e Arte, além do Inglês. Na realidade, esse panorama evidencia que os professores de LI frequentemente não conseguem preencher a carga horária única e exclusivamente com as disciplinas relacionadas ao seu concurso. Isso os obriga a lecionar outras matérias para cumprir o total de horas exigido. Muitas vezes, a disciplina de Inglês é vista como um complemento da carga horária, o que leva professores de áreas como Português a assumir aulas de Inglês para preencher essa lacuna. Essa prática demonstra uma necessidade de ajustes no sistema educacional para garantir uma distribuição mais equitativa das responsabilidades e uma melhor preparação dos professores para suas atribuições específicas.

Outrossim, foi registrado o local de trabalho dos docentes e os dados triangulados no Gráfico 7, no qual registra-se que, do total de 13 docentes, sete estão alocados na Sede ou no Litoral Sul (Arraial d'Ajuda), enquanto quatro atuam no

Campo (Rural ou Trancoso) e dois docentes dedicam-se ao ensino em comunidades indígenas.

Gráfico 7 – Local de trabalho



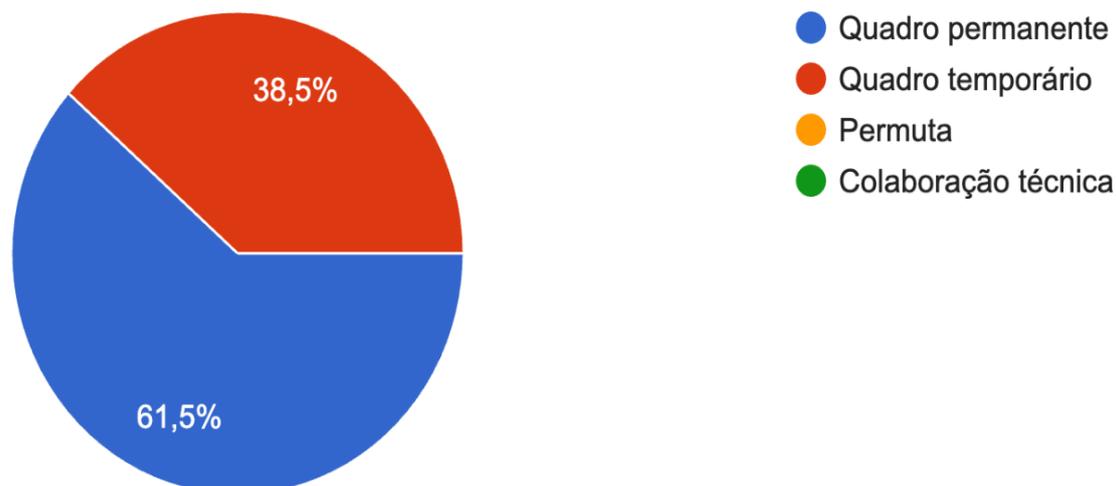
Fonte: Elaborado pelo autor

Nessa trama, haja vista os dados acima, a distribuição dos 13 docentes de LI entre diferentes áreas geográficas revela uma variedade de contextos de ensino. A maioria está alocada na Sede ou no Litoral Sul, sugerindo uma concentração em áreas urbanas ou costeiras. Por outro lado, um número significativo atua no Campo, incluindo áreas rurais e Trancoso, o que reflete a diversidade de contextos educacionais na região.

É interessante perceber que dois docentes se dedicam ao ensino em comunidades indígenas, indicando um compromisso com a inclusão e a diversidade cultural no sistema educacional. Essa distribuição geográfica diversificada destaca a relevância de adaptar as práticas de ensino às necessidades específicas de cada contexto, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de onde estejam localizados.

No Gráfico 8, sobre a modalidade do contrato de trabalho; do total de docentes entrevistados, cinco são temporários e oito permanentes. A divisão entre os 13 entrevistados em professores temporários e permanentes evidencia uma dinâmica importante no campo educacional.

Gráfico 8 – Contrato de trabalho



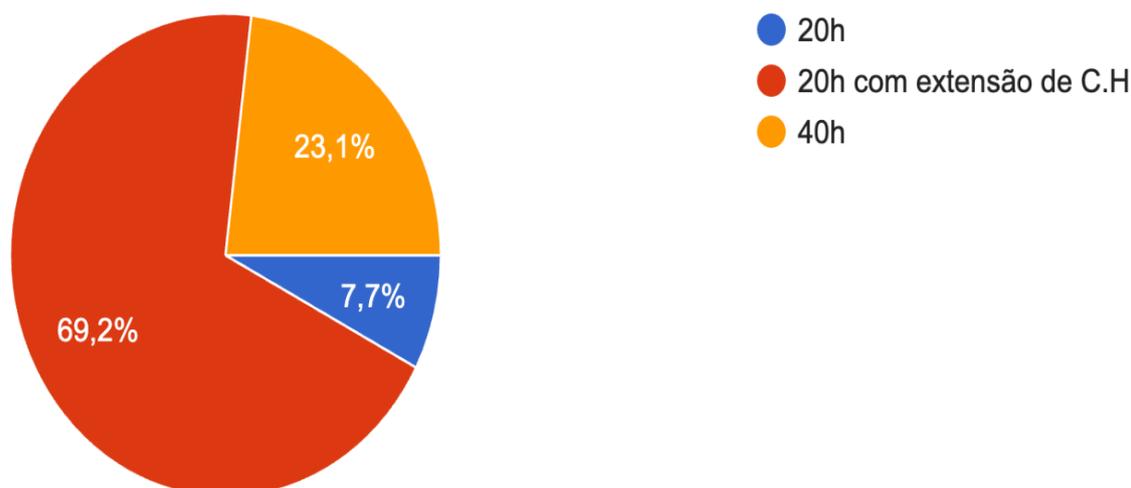
Fonte: Elaborado pelo autor

Outrossim, enquanto a maioria dos entrevistados era de professores permanentes, observa-se a presença de professores temporários, representando cerca de um terço da amostra. Isso levanta questões sobre a estabilidade do emprego e as condições de trabalho dos professores temporários, bem como sobre os impactos potenciais dessas diferenças de status na qualidade do ensino e na continuidade do trabalho pedagógico.

Nessa linha, nota-se a maioria dos professores temporários permanece no município por menos de seis anos e na escola em que estão atuando por menos de três anos. Isso ressalta a falta de um plano de carreira estruturado, o que impacta negativamente na continuidade e no desenvolvimento de um trabalho a longo prazo. A ausência de oportunidades claras de progressão profissional pode desmotivar os professores temporários, levando a uma rotatividade constante e dificultando a implementação de projetos educacionais consistentes e duradouros. Essa disparidade entre os dois grupos pode indicar a necessidade de revisão e fortalecimento das políticas de contratação e apoio aos professores temporários, a fim de garantir a equidade e a estabilidade no ambiente escolar.

Por conseguinte, no Gráfico 9, do total de entrevistados, um está no regime de 20h/semana, três estão no regime de 40h/semana e nove no regime de 20h/semana com extensão de carga horária semanal (totalizando 40h/semana). Essa configuração não se enquadra formalmente como regime de 40h/semana, mas representa um trabalho equivalente a esse regime.

Gráfico 9 – Regime de trabalho

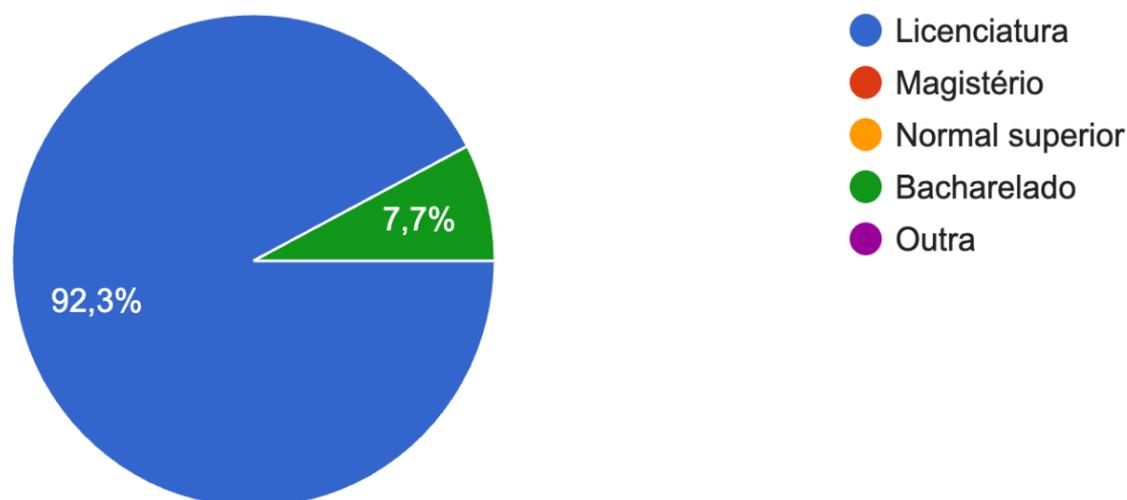


Fonte: Elaborado pelo autor

A distribuição dos entrevistados em diferentes regimes de trabalho sinaliza uma variedade de cargas horárias e arranjos contratuais. Enquanto alguns trabalham 20 horas por semana e outros 40 horas, a maioria, aparentemente, está contratada para 20 horas, contudo, na prática, trabalha o equivalente a 40 horas semanais. Isso sugere questões de equidade na distribuição de carga horária e remuneração. A disparidade deixa clara a necessidade de revisar políticas de contratação e remuneração para garantir condições de trabalho justas para todos os professores.

No Gráfico 10, registram-se 12 docentes que detêm formação tipo Licenciatura, enquanto um possui formação do tipo Bacharelado.

Gráfico 10 – Formação acadêmica

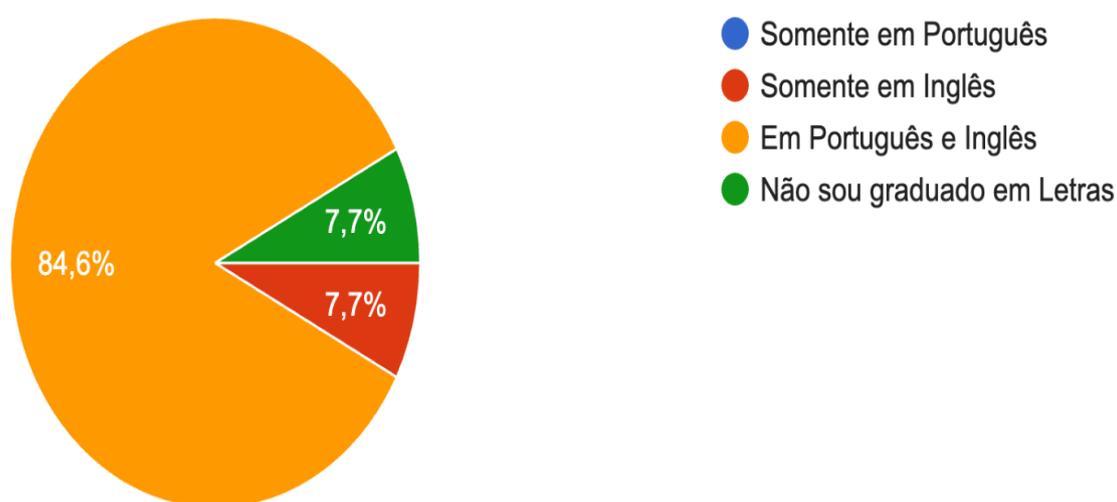


Fonte: Elaborado pelo autor

A predominância esmagadora de entrevistados com formação em Licenciatura, em comparação com apenas um entrevistado com formação em Bacharelado, levanta questões significativas sobre as qualificações e preparação dos professores no campo da educação. Embora a formação em Licenciatura seja tradicionalmente considerada mais adequada para o ensino, a inclusão de um entrevistado com formação em Bacharelado sugere uma diversidade na formação acadêmica dos professores de Inglês. Todavia, também instiga a refletir sobre a adequação dessa formação para o exercício eficaz da profissão de professor. Investigar se o entrevistado com formação em Bacharelado recebeu algum tipo de treinamento adicional em Pedagogia ou se possui habilidades específicas que o qualificam para o ensino também é necessário. Essa disparidade traz a tona a pertinência da revisão e aprimoramento dos requisitos de formação e qualificação para professores de LI, a fim de garantir uma educação de qualidade consistente para os alunos.

Na sequência, no Gráfico 11, referente aos docentes graduados em Letras com habilitação em LI, 11 possuem habilitação em ambos os idiomas, Inglês e Português, enquanto um tem habilitação exclusivamente em Inglês. A entrevistada não possui graduação no campo da Licenciatura, tendo Bacharelado.

Gráfico 11 – Docentes graduados em Letras com habilitação em Língua Inglesa



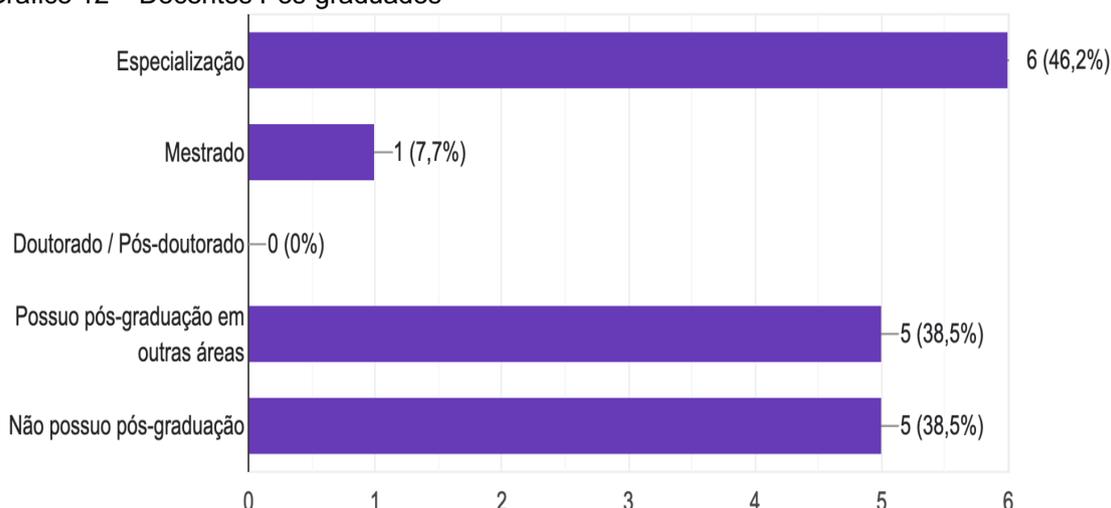
Fonte: Elaborado pelo autor

A distribuição das habilitações linguísticas entre os entrevistados mostra uma maioria expressiva de professores que possuem habilidades em ambos os idiomas, Inglês e Português, o que é essencial para o ensino eficaz de LI em um contexto bilíngue. No entanto, é preocupante observar que somente um entrevistado tem

habilitação exclusivamente em Inglês, podendo sugerir uma falta de proficiência em Português, habilidade essencial à comunicação efetiva com os alunos e para a compreensão do cenário educacional brasileiro. Além disso, a presença de uma entrevistada sem graduação no campo da Licenciatura, possuindo apenas bacharelado, traz preocupações sobre sua preparação e qualificação para o ensino, especialmente considerando a importância da formação pedagógica na prática docente. Essas discrepâncias ressaltam a necessidade de políticas educacionais que garantam a formação adequada e aprofundada dos professores, tanto em termos de competências linguísticas, quanto de habilidades pedagógicas, a fim de proporcionar uma educação de qualidade aos alunos.

Enquanto isso, no Gráfico 12, são apresentados os dados a respeito dos docentes que possuem Pós-Graduação.

Gráfico 12 – Docentes Pós-graduados



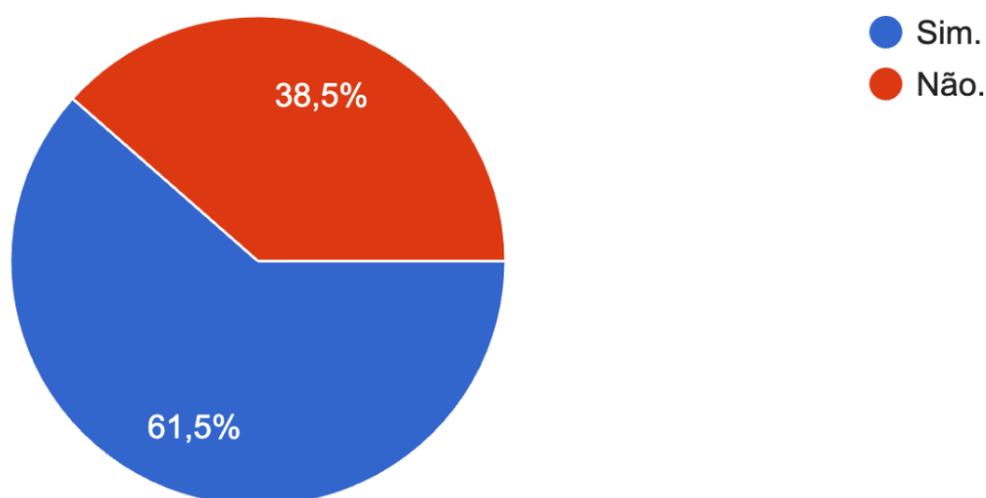
Fonte: Elaborado pelo autor

Dos 13 entrevistados, seis possuem Pós-Graduação em Educação ou LI, sendo que, três destes também têm Pós-Graduação em outras áreas. Um docente possui Mestrado em outra área e Pós-Graduação em Educação ou LI. Os outros cinco não têm Pós-Graduação. A distribuição das pós-graduações entre os entrevistados sobleva uma disparidade significativa em termos de qualificações acadêmicas dentro do grupo. Enquanto é encorajador observar que uma parcela dos entrevistados possui Pós-Graduação em Educação ou LI, indicando um compromisso com o aprimoramento profissional e a educação continuada, é preocupante notar que mais da metade dos entrevistados não tem qualquer tipo de Pós-Graduação.

Esses dados, ao serem problematizados, denunciam a relação desigual entre o acesso e a disponibilidade de oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores de LI na região, bem como sobre o impacto potencial dessas disparidades nas práticas de ensino e no progresso educacional dos alunos. Ademais, a presença de entrevistados com Pós-Graduação em outras áreas além de Educação ou LI frisa a diversidade de interesses e experiências dos profissionais envolvidos e instiga ponderar acerca da relevância dessas qualificações para o panorama específico do ensino de LI. Essas discrepâncias realçam a necessidade de investimentos em programas de capacitação e desenvolvimento profissional para garantir que todos os professores tenham acesso a oportunidades de aprimoramento acadêmico e pedagógico, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade da educação oferecida.

No Gráfico 13, atinente às unidades escolares nas quais atuam os docentes, tem-se os seguintes números: oito entrevistados trabalham em mais de uma escola e cinco trabalham a jornada integral em uma única escola.

Gráfico 13 – Unidade escolar ocupadas pelos docentes



Fonte: Elaborado pelo autor

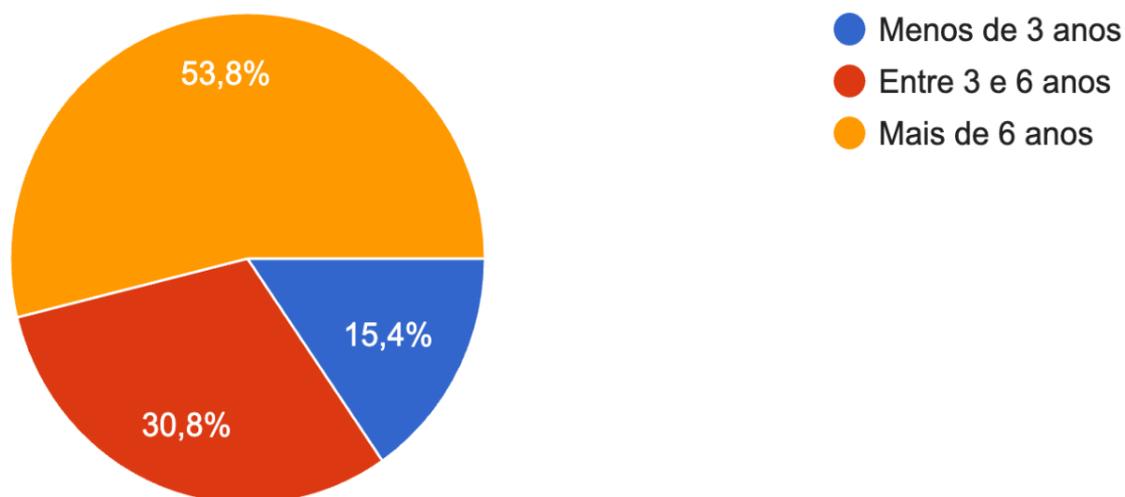
A distribuição dos entrevistados entre aqueles que trabalham em mais de uma escola e aqueles que concentram sua jornada em uma única escola destaca uma realidade diversificada no campo do ensino de Língua Inglesa. Essa diversidade reflete diferentes quadros profissionais e pode influenciar diretamente na experiência e nas estratégias de ensino dos professores, considerando as múltiplas realidades educacionais em que estão inseridos.

Nesse tocante, os oito entrevistados que trabalham em mais de uma escola podem enfrentar desafios adicionais em termos de logística, gestão do tempo e adaptação a diferentes ambientes educacionais, sopesando a multiplicidade de vozes e discursos com os quais interagem diariamente. Por outro lado, os cinco entrevistados que dedicam sua jornada inteira a uma única escola podem ter a vantagem de uma maior consistência no ambiente de trabalho e nas relações com os alunos e colegas, proporcionando uma continuidade que favorece o desenvolvimento pedagógico.

Porém, essa distribuição também pode refletir diferenças nas oportunidades de emprego e na disponibilidade de vagas em cada escola, influenciando as escolhas profissionais dos entrevistados. Em qualquer caso, é crucial garantir que todos os professores, independentemente de sua distribuição de trabalho, recebam o apoio e os recursos necessários para oferecer uma educação de qualidade aos alunos, promovendo um ambiente de trabalho colaborativo e inclusivo.

No Gráfico 14, sobre o tempo de atuação na rede pública municipal, do total de entrevistados, sete estão a mais de seis anos, quatro entre três e seis anos, dois a menos de três anos. Dada a distribuição do tempo de serviço dos entrevistados, nota-se uma variedade de experiências e níveis de estabilidade no campo do ensino de LI. Com sete entrevistados atuando por mais de seis anos, é evidente um grupo significativo de profissionais com uma sólida experiência e conhecimento acumulado ao longo do tempo. De outra banda, quatro entrevistados estão entre três e seis anos de serviço, sugerindo uma fase intermediária em suas carreiras, enquanto dois entrevistados estão há menos de três anos no ensino de LI, indicando uma entrada recente na profissão.

Gráfico 14 – Tempo de atuação na rede pública municipal

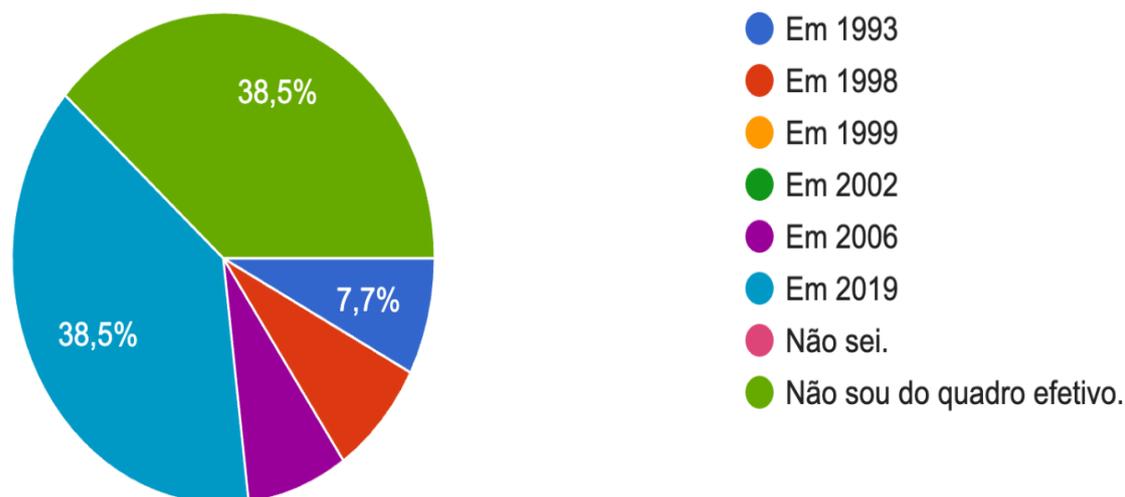


Fonte: Elaborado pelo autor

Essa distribuição diversificada demonstra a pertinência de valorizar e aproveitar a experiência dos profissionais mais experientes, ao mesmo tempo em que oferece suporte e desenvolvimento profissional para os novos ingressantes na área. Essa constatação certifica que é imprescindível assegurar um ambiente de trabalho que incentive a continuidade e a progressão na carreira, promovendo a excelência e a estabilidade no ensino de línguas. Isso não apenas beneficia os professores, ao propiciar condições adequadas para o desenvolvimento profissional, como impacta positivamente na qualidade do ensino oferecido aos alunos, contribuindo para um aprendizado mais efetivo e enriquecedor.

No Gráfico 15, sobre início da atuação, do total de entrevistados, um ingressou em 1993, um em 1998, um em 2006, cinco em 2019 e cinco são temporários. A análise do ano de ingresso dos 13 entrevistados denota uma ampla gama de períodos de entrada no campo do ensino de LI. A presença de um entrevistado que ingressou em 1993, juntamente com outros que entraram em 1998 e 2006, corrobora uma continuidade de experiência e dedicação ao longo das décadas. Por outro lado, a inclusão de cinco entrevistados que ingressaram em 2019 sugere uma entrada mais recente na profissão, possivelmente refletindo mudanças nas políticas de contratação ou nas oportunidades de emprego na área.

Gráfico 15 – Início da atuação

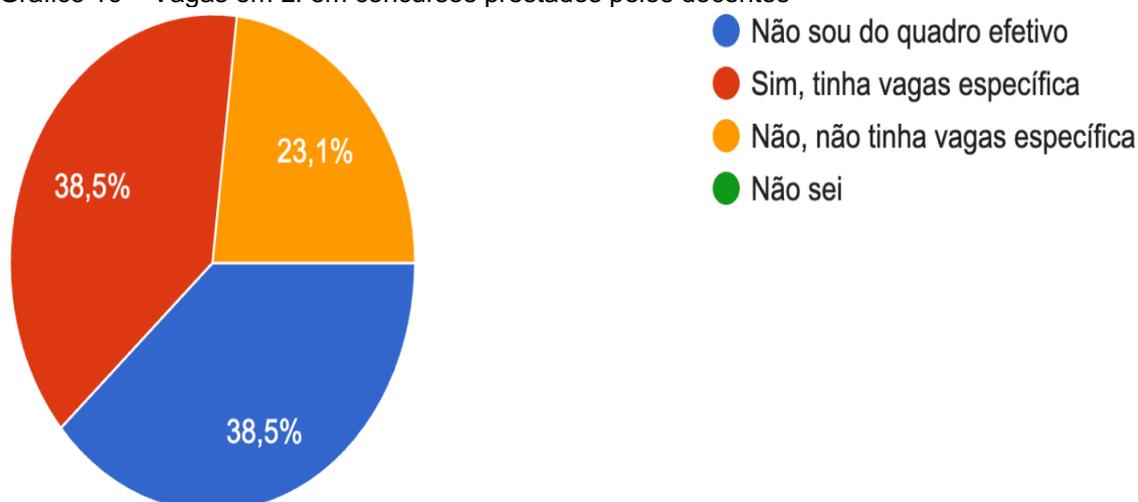


Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados do Gráfico 15 determinam que cinco entrevistados são do quadro temporário, destacando uma dinâmica diferente de emprego e possíveis desafios associados à falta de estabilidade no trabalho. Essa diversidade de períodos de ingresso ressalta a relevância de políticas que promovam a retenção de profissionais experientes, o apoio e a integração de novos professores, garantindo a continuidade e a qualidade do ensino de línguas.

Sequencialmente, no Gráfico 16, sobre as vagas para LI em concursos prestados pelos docentes, tem-se os seguintes dados: do total de entrevistados, três sem vaga específica, cinco com vaga específica e cinco do quadro temporário.

Gráfico 16 – Vagas em LI em concursos prestados pelos docentes



Fonte: Elaborado pelo autor

A análise das respostas dos 13 entrevistados revela diferentes situações em relação à disponibilidade de vagas específicas e ao status de quadro temporário. Ao passo que três entrevistados indicam que não havia vagas específicas, cinco afirmam que havia e outros cinco estão no quadro temporário. Essa diversidade de respostas sugere uma variedade de percepções acerca das oportunidades de emprego e estabilidade no campo do ensino de LI.

Nessa toada, a presença de professores do quadro temporário pode sinalizar desafios relacionados à falta de estabilidade no emprego, enquanto as diferentes percepções sobre a disponibilidade de vagas específicas podem refletir políticas de contratação variadas em diferentes contextos educacionais. Esses dados expõem a importância de políticas que tencionam garantir oportunidades de emprego justas e estáveis para todos os professores, favorecendo um ambiente de trabalho mais equitativo e sustentável.

Desse modo, a análise geral dos dados fornecidos sobre os entrevistados exprime uma diversidade significativa em termos de idade, gênero, formação acadêmica, experiência profissional e condições de trabalho. Ao adotar a abordagem enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin, considerando o discurso como uma construção do pesquisador em diálogo com o contexto histórico e cultural, instiga-se a mergulhar mais fundo na compreensão desses dados e de suas implicações. É notável, ainda, que a maioria dos entrevistados são mulheres, levantando estabelecendo reflexões concernentes a possíveis disparidades de gênero na profissão de ensino de LI.

Em continuidade, a distribuição geográfica dos docentes entre áreas urbanas, rurais e comunidades indígenas aponta para a necessidade de considerar as especificidades e desafios enfrentados em cada contexto. Por isso, o diálogo entre diferentes vozes e perspectivas, dentro e fora da sala de aula, é crucial para uma prática educacional inclusiva e sensível às necessidades dos alunos e das comunidades em que estão inseridos.

Nessa circunstância, a predominância de docentes com formação em licenciatura, bem como aqueles que possuem habilitação em ambos os idiomas, mostra um padrão coerente com as exigências do campo educacional. Sem embargo, a falta de dedicação ao ensino da LI por parte dos professores de LPT focaliza a necessidade de revisão das atribuições e qualificações dos profissionais envolvidos.

Tal achado leva a inquirir como as políticas educacionais podem promover uma abordagem mais integrada e holística do ensino de línguas, reconhecendo a importância da inter-relação entre diferentes línguas e culturas no processo educacional. Ademais, a distribuição desigual em termos de carga horária e estabilidade empregatícia aventa desproporções nas condições de trabalho e remuneração entre os entrevistados, tendo implicações diretas na qualidade do ensino oferecido. Aqui, a relação entre o dialogismo e a historicidade torna-se evidente, pois os discursos dos docentes são moldados por suas experiências individuais e pelas estruturas e políticas socioeconômicas que permeiam o contexto educacional.

Por fim, a variedade de trajetórias profissionais e de tempo de serviço reflete a complexidade do sistema educacional e destaca a pertinência de políticas que visem apoiar o desenvolvimento profissional e a retenção de talentos no campo do ensino de línguas. Esses dados contribuem com a reflexão sobre as práticas de recrutamento, formação e desenvolvimento profissional no cenário específico dos professores de LI, evidenciando a necessidade contínua de políticas e estratégias que promovam a equidade e a excelência no ensino.

Em última análise, ao considerar a complexidade e diversidade dos contextos educacionais dos entrevistados, fica claro como o conceito de “historicidade”, conforme proposto por Bakhtin (2006), atravessa cada aspecto da prática docente. As diferentes experiências e trajetórias profissionais dos entrevistados espelham não apenas suas próprias histórias individuais, mas também as mudanças e continuidades ao longo do tempo no campo do ensino de LI. Da mesma forma, o diálogo constante entre as múltiplas vozes presentes no ambiente educacional destaca a importância do “dialogismo” como uma força dinâmica na construção do conhecimento e na formação das identidades profissionais dos docentes. Assim, ao serem abordados os desafios e oportunidades enfrentados pelos professores de LI, é essencial reconhecer a interseção entre o passado, o presente e o futuro, e como essas relações dialogam para moldar a prática educacional e influenciar o desenvolvimento dos alunos.

4.2 Capitães da educação: uma análise do discurso dos docentes da LI

Ao todo, o discurso de quatro entrevistados forma o *corpus* de análise das entrevistas semiestruturadas, destacando que os docentes foram escolhidos pós-triagem do questionário, levando em conta os seguintes critérios: ser um professor

rural, um professor indígena, um professor contratado, um professor novo concurso, um professor antigo e um professor sem habilitação. Nesse sentido, o discurso os quatro docentes entrevistados englobam em conjunto todos os critérios prédefinidos. Ainda é preciso evidenciar que, para preservar a identidade civil dos entrevistados, optou-se pelo uso de codinomes para os docentes.

Pedro Bala, Sem Pernas, Dora e Don'Aninha são personagens do romance *Capitães de Areia*²⁸, de Jorge Amado, e deram nome fictício para os sujeitos reais entrevistados nessa pesquisa. A escolha pelo uso de codinomes inspirados no romance do escritor baiano se deve a diversas razões pertinentes ao contexto da pesquisa. Primeiramente, porque o romance retrata a vida de jovens marginalizados em Salvador, Bahia, para os quais faltou educação e oportunidades. Pedro Bala: líder dos "Capitães de Areia", conhecido por sua coragem e habilidade em liderar o grupo de meninos órfãos nas ruas de Salvador. Sem Pernas: membro dos "Capitães de Areia", apelidado devido a uma deficiência física, demonstra astúcia e inteligência apesar de suas limitações. Dora: jovem solidária e corajosa, envolve-se com os "Capitães de Areia" e enfrenta os desafios da vida nas ruas com determinação. Don'Aninha: mulher idosa que acolhe os "Capitães de Areia" em sua pensão, tornando-se uma figura materna e oferecendo apoio aos meninos desamparados.

Dessa maneira, ao eleger os nomes dos personagens literários, estabeleceu-se uma conexão simbólica com a realidade social e cultural da região, pois a escolha dos codinomes não apenas preserva a identidade dos entrevistados, como estabelece relações entre a realidade social da comunidade estudada. Nesse prisma, ainda é preciso ressaltar que os quatro entrevistados foram selecionados de acordo com os seis critérios estabelecidos para garantir uma representação diversificada e abrangente do corpo docente.

²⁸ Trata-se de um romance brasileiro publicado em 1937 que narra a vida de um grupo de meninos de rua nas praias de Salvador, no estado da Bahia. A obra destaca a realidade social e cultural do local, revelando os desafios enfrentados por crianças marginalizadas. A partir desse contexto, é possível afirmar que o romance promove uma denúncia à negligência do poder público e à falta de políticas educacionais inclusivas, evidenciando como a ausência de educação perpetua a marginalização e a pobreza. A narrativa sugere, portanto, que a educação é um caminho essencial para romper o ciclo de vulnerabilidade, proporcionando aos jovens marginalizados as ferramentas necessárias para sonhar com um futuro melhor. Dessa forma, justifica-se que *Capitães da Areia* expõe a dura realidade das crianças de rua e propõe uma visão crítica sobre a importância de uma educação transformadora e acessível para todos, por isso o codinome dos entrevistados foram inspirados nos personagens da obra.

A entrevistada com codinome Don'Aninha foi escolhida por atender aos critérios de ser antiga na rede e não ter habilitação. O professor que tem como codinome Sem Pernas foi selecionado por ser professor rural e contratado. Já o docente nomeado Pedro Bala foi incluído por ser efetivo do novo concurso. Finalmente, a professora de codinome Dora foi escolhida por atender ao critério de ser professora indígena. Essa seleção, portanto, abrange todos os critérios propostos, assegurando uma variedade de perfis que refletem a diversidade presente no contexto educacional estudado. Reforça-se, ainda, que ao propor uma análise fundamentada nos estudos de Bakhtin (2006) sobre a filosofia da linguagem, busca-se compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências em relação, principalmente, à reelaboração do PPP à luz da BNCC.

Nesse íterim, as entrevistas semiestruturadas realizadas foram analisadas a partir dos seguintes eixos temáticos: formação acadêmica, experiência no ensino, discursos docentes sobre a prática docente, sobre a LI, capacitação/formação continuada dos professores e participação na elaboração do PPP, bem como as relações entre os documentos curriculares e o ensino da LI. Sob esse viés, foram identificados núcleos de sentido nos discursos que se ligam às temáticas elencadas. Por isso, a partir da perspectiva bakhtiniana da linguagem, problematizaram-se os desafios relacionados a participação dos docentes na reelaboração do PPP à luz da BNCC.

4.3 Formação e experiência no ensino

No eixo “Formação e experiência”, analisou-se a interseção entre a preparação acadêmica e a trajetória profissional dos docentes. Escolheu-se começar por Dora, tendo em vista que a entrevista ofereceu uma visão abrangente da experiência e das percepções da entrevistada no contexto educacional, especialmente no que diz respeito à sua formação, prática docente e participação na elaboração do PPP em uma escola indígena. Ao analisar a entrevista sob a ótica dos conceitos bakhtinianos de “historicidade” e “dialogismo”, alguns pontos são relevantes (Bakhtin, 2015).

Em relação à historicidade, é evidente que a história pessoal e profissional de Dora influencia profundamente suas percepções e práticas educacionais. Ela salienta sua trajetória de formação em instituições públicas, enfatizando sua crença no ensino público. Sua experiência como aluna e professora em escolas públicas moldou suas

convicções e a forma como ela aborda sua prática docente, “Eu sou uma aluna, eu sou uma professora e aluna oriunda de escolas públicas. Todo o meu Ensino Médio foi, minha Graduação foi, minha Pós-Graduação foi e meu Mestrado também foi. Então, eu acredito muito no ensino público” (DORA, entrevistada em abril de 2024). A entrevistada cursou letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), depois fez Pós-Graduação em Metodologia para o ensino profissional pela mesma Instituição, por fim, realizou mestrado em relações étnico-raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Enquanto isso, Don’Aninha sublinha sua formação como bacharel, seguida pela aprovação em concurso público para o magistério municipal. Desde então, atua como professora e vice-diretora em uma escola do centro da cidade, acumulando 14 anos de experiência. Possui pós-Graduação em LI e Gestão Escolar, e diz buscar constantemente aprimoramento profissional. Don’Aninha declara: “sou professora aqui do município e também de um município vizinho. Sou oriunda de escolas públicas, fiz todo o meu Ensino Fundamental e Médio em escola pública, porém, minha graduação foi em faculdade particular”. A entrevistada complementa: “fiz Graduação aqui no estado da Bahia mesmo. Eu me formei em 1998”.

Eu acho que minha formação foi muito boa, eu fui uma das primeiras doutoras (Ela não possui essa titulação, mas aqui ela utiliza a cultura de chamar quem é bacharel de doutor) aqui no município. A universidade foi muito boa, a pós-graduação também, me ajudou a criar as habilidades necessárias para eu ministrar Inglês aqui no município. A pós(-graduação) foi uma experiência enriquecedora e me possibilitou também ir para a gestão escolar. Eu fiz na [informação omitida para preservação da identidade], todas foram feitas com muita luta, sabe? (DON’ANINHA, entrevista em março de 2024).

A professora expressa confiança em sua formação e experiência acadêmica, chegando a fazer referência a uma titulação que não possui. A docente também atribui a sua habilidade para ministrar Inglês unicamente à sua formação acadêmica, não menciona a importância da prática docente e da constante atualização profissional. Sua menção à gestão escolar, embora possa indicar um avanço na carreira, não parece estar diretamente relacionada à sua competência no ensino de LI. Esse discurso evidencia uma falta de reflexão sobre a integração dos princípios curriculares e da prática pedagógica, sugerindo uma possível falta de autonomia na aplicação dos documentos curriculares e na condução das aulas de LI.

Ainda é preciso denotar que Don'Aninha expressa uma sensação de desconforto e desconfiança em relação à pesquisa, sinalizando possíveis questões sensíveis ou traumáticas associadas ao contexto educacional do município. Sua relutância em participar sugere a existência de um ambiente escolar ou social no qual ela se sente vulnerável ou ameaçada, o que pode ter implicações significativas em sua prática profissional e bem-estar emocional.

Contudo, o fato de ela concordar em participar para contribuir com a pesquisa, mas expressar claramente sua preocupação com a privacidade de seus dados pessoais, indica uma disposição para colaborar, desde que suas informações pessoais sejam protegidas. Isso ressalta a importância de abordar questões éticas e de confidencialidade ao conduzir pesquisas que envolvam participantes vulneráveis ou em quadros delicados, garantindo o respeito à sua privacidade e integridade. Além disso, aponta a necessidade de um ambiente mais seguro e acolhedor no contexto educacional, onde os professores se sintam valorizados e protegidos ao expressarem suas opiniões e experiências.

Por conseguinte, na entrevista com Pedro Bala, o entrevistado destaca sua formação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) como um marco em sua trajetória acadêmica. Pedro Bala enfatiza o prestígio do curso de Letras na instituição, descrevendo-o como o melhor da América Latina à época de sua formatura. No entanto, ao detalhar sua experiência na UFMG, parece concentrar-se principalmente na excelência acadêmica dos professores, acentuando suas qualificações e formação internacional.

o curso de Letras na ocasião, era tido como o melhor curso de Letras da América Latina na ocasião da minha formatura, em 2015. Hoje eu não sei porque eu não acompanho mais, mas foi um curso realmente muito enriquecedor, realmente muito diferenciado. Os meus professores eram todos doutores, a maioria deles graduados em instituições renomadas no exterior, inclusive em Oxford, que foi o caso do professor Marcel, que me deu aula de literatura em Shakespeare. E me chamou muita atenção a escola formadora da UFMG no sentido orientacional mesmo (PEDRO BALA, entrevista realizada em agosto de 2023).

Embora ressalte a abordagem comunicativa do curso, o foco da conversa permanece na LI, deixando lacunas em relação à sua formação em Letras como um todo. Além disso, ao mencionar sua atuação como tradutor e intérprete, Pedro Bala revela uma dimensão adicional de sua prática profissional, embora não tenha buscado especialização formal nessa área.

O diálogo com Sem Pernas, um professor temporário que atua na zona rural, faz despontar algumas questões críticas relacionadas à sua formação e prática docente. Sem Pernas se formou em Pedagogia e, posteriormente, obteve uma segunda licenciatura em Letras Inglês, em uma instituição de ensino a distância, e declara: “Bem, eu fiz formação devido à necessidade de ter uma habilitação em LI, pois devido à carência de professores do município, sempre conseguia aulas nessa disciplina” (SEM PERNAS, entrevistado em setembro de 2023). Nesse sentido, sua formação em LI parece ter sido motivada mais pela demanda de vagas de emprego do que por um interesse genuíno na disciplina. A ausência de especialização pós-graduada também levanta preocupações sobre a formação continuada e capacitação do professor, especialmente em um campo tão dinâmico quanto a educação.

A exigência de dupla habilitação para professores, como é o caso de Sem Pernas, que possui licenciatura em Pedagogia e Letras Inglês, apresenta várias críticas contundentes. Uma das principais preocupações é a superficialidade no conhecimento, pois a formação dupla pode resultar em um entendimento superficial de ambas as áreas, ao invés de proporcionar uma formação mais profunda e especializada em uma única área. Ademais, a dupla habilitação pode levar à desvalorização profissional, uma vez que os professores são esperados para cobrir mais áreas sem uma compensação adequada em termos de salário ou reconhecimento. Outra crítica importante é a falta de foco na prática pedagógica.

Entretanto, a extensa carga de disciplinas teóricas deixa pouco espaço para a prática pedagógica e para o desenvolvimento de habilidades didáticas específicas, fundamentais para a atuação docente. A contratação de professores com dupla habilitação pode ser uma estratégia das instituições de ensino para reduzir custos, economizando salários e benefícios ao empregar menos funcionários. Todavia, essa economia financeira pode comprometer a qualidade do ensino, já que professores sem a devida especialização e preparo pedagógico em ambas as áreas tendem a oferecer um ensino menos eficaz.

A formação de professores com dupla habilitação, então, pode resultar em uma educação de menor qualidade, dado que professores que não são profundamente especializados em uma área específica podem não ser capazes de fornecer o mesmo nível de *insight*, detalhamento e paixão pelo conteúdo que especialistas dedicados poderiam oferecer. Essas críticas buscam destacar como a demanda do mercado de trabalho por professores com dupla habilitação pode ter consequências negativas

para os profissionais e para a qualidade da educação oferecida aos alunos, haja vista que, em vez de focar na verdadeira melhoria da educação, essa exigência – muitas vezes – visa apenas a redução de custos, em detrimento de um ensino de qualidade e do reconhecimento adequado dos profissionais da educação.

Por conseguinte, a análise do eixo “Formação e experiência” explorou a interação entre a preparação acadêmica e a trajetória profissional dos docentes. E, nesse sentido, Dora, ao reforçar sua formação em instituições públicas e sua crença no ensino público, revela como sua história pessoal influencia suas práticas educacionais. Em contraste, Don’Aninha, embora enfatize sua experiência e participação na elaboração do PPP, apresenta desconforto/desconfiança ao participar da pesquisa que aborda o assunto. Já o relato de Pedro Bala sobre sua formação na UFMG destaca a excelência acadêmica, porém, ao concentrar-se na LI e deixar em segundo plano a sua formação em Letras, pode também incorrer no olhar fragmentado para os processos de ensino e aprendizagem que envolvem a linguagem.

Nessa rota, a entrevista com Sem Pernas revela uma motivação pragmática em sua formação em LI, trazendo indagações sobre a formação continuada e capacitação do professor diante da demanda de vagas de emprego. Esses relatos evidenciam a complexidade das relações entre formação, experiência e prática docente, realçando a importância da reflexão crítica acerca desses aspectos no contexto educacional das escolas e no ensino da LI.

Os enunciados dos docentes não apenas refletem, mas refratam a realidade em que estão inseridos, conforme nossa perspectiva de análise, apresentando um diálogo inerente com as situações mais imediatas de produção do discurso, a realidade social, a realidade escolar. Na concepção bakhtiniana, todo enunciado é inteiramente determinado pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo no qual emerge.

4.4 Discursos docentes sobre a práxis

O relato dos professores sobre o ensino e aprendizagem de LI denota uma prática comum e desafiadora enfrentada por muitos educadores: a adequação do material didático disponível às necessidades e características específicas dos alunos. Sobre esse eixo temático, Pedro Bala, por exemplo, critica a falta de atualização e

adequação dos materiais didáticos, afirmando ao ser questionado sobre sua qualidade.

[...] é o que existe de pior. Que me perdoem os colegas, e eu os louvo pela sua capacidade, mas o PNLD, esse ano, pelo menos, ele prestou um grande desfavor aqui no município, pelo menos. As coleções que nos foram apresentadas foram um grande desserviço. Em função disso, eu simplesmente não uso, não utilizo mesmo. Então, nas minhas aulas, eu utilizo um material próprio, que eu utilizava inclusive em cursos de idioma onde eu lecionava, nas minhas aulas particulares, e para ser bem sincero, o resultado tem sido muito mais animador do que anteriormente, mas muito mesmo (PEDRO BALA, entrevistado em agosto de 2023).

A crítica direta ao material didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) marca o discurso de Pedro Bala, refeltindo uma falta de alinhamento entre os recursos educacionais disponíveis e as necessidades reais da sala de aula. A decisão de Pedro Bala de usar seu próprio material vislumbra uma tentativa de contornar as deficiências do PNLD e oferecer uma abordagem mais eficaz de ensino, ao passo que o docente declara que utiliza “o livro *Interchange*, do autor nuzelandês Jackson Richards. Utilizo muito, mas muito, material de áudio, bastante vídeo, músicas, recursos intrinsecamente ligados à natureza do objeto de ensino, que é justamente o que o material tradicional não faz” (PEDRO BALA, entrevistado em agosto de 2023).

Entretanto, mesmo que teoricamente o material escolar esteja alinhado à BNCC, na prática, isso não se reflete nas habilidades desenvolvidas pelos alunos. Os desafios enfrentados por Pedro Bala, como turmas superlotadas e problemas disciplinares, aclaram demandas estruturais que afetam o ensino de Língua Inglesa. Além disso, a percepção de preconceito linguístico e resistência cultural por parte dos alunos em uma das escolas focaliza a complexidade das barreiras enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem. Esses desafios são individuais e resultantes de dinâmicas sociais e históricas que moldam as práticas educacionais.

Nessa concepção, Sem Pernas, ao abordar o material didático, confirma a lacuna entre as expectativas do livro e a realidade da sala de aula, conforme já apontado por Pedro Bala. A exigência de conhecimento prévio desde o 6º ano é identificada como um problema recorrente, sugerindo uma desconexão entre o conteúdo proposto e o nível de proficiência dos alunos. Embora o material seja identificado por Sem Pernas como alinhado à BNCC, a experiência prática que marca o seu discurso contradiz essa afirmação, destacando uma possível falha na implementação curricular.

Eu utilizo o material selecionado na internet. Na verdade, no meu caso, eu uso o livro didático o mínimo possível. Eu costumo pegar no livro o conteúdo e a temática que ele propõe trabalhar e vou na internet, seleciono alguns exercícios com aquele conteúdo e temática para trabalhar, no sala de aula, tento usar o máximo de exercício possível do livro, mas acabo optando por outros para ajudar o ensino, devido à complexidade dos vocabulários e dos exercícios que o livro traz (SEM PERNAS, entrevista concedida em setembro de 2023).

O uso de materiais de apoio da internet é uma estratégia adotada por Sem Pernas para contornar as deficiências do livro didático, sinalizando a necessidade de recursos complementares para lidar com a complexidade do vocabulário e dos exercícios. Além disso, ao mencionar o desafio pessoal do domínio da Língua Inglesa, Sem Pernas aponta uma questão fundamental relacionada à formação e capacitação dos professores. No entanto, esses desafios individuais também refletem questões estruturais mais amplas, como a falta de suporte e preparo adequado para os professores que atuam no ensino de línguas estrangeiras. Os professores precisam equilibrar o uso de diferentes materiais e estratégias, garantindo uma abordagem pedagógica que seja adequada às necessidades e contextos específicos de seus alunos.

Enquanto isso, o discurso de Dora destaca desafios significativos enfrentados no ensino de Língua Inglesa, especialmente lidando com comunidades indígenas. A resistência inicial dos alunos em relação à Língua Inglesa é atribuída à percepção de que ela representa a língua do não indígena, do dominante, assim, “as pessoas me perguntam muito, mas para que é isso? Para quê? Aí, a gente tem que estar sempre contextualizando” (DORA, entrevistada em abril de 2024). Essa resistência demanda uma abordagem sensível por parte dos professores, que precisam explicar a relevância do idioma dentro do contexto da comunidade, sobretudo em áreas turísticas, onde a interação com visitantes estrangeiros é comum. A construção de um currículo específico, voltado para a necessidade da comunidade, demonstra uma adaptação pedagógica inteligente para superar esses desafios iniciais.

O relato de Dora sobre a falta de compreensão acerca da importância do Inglês por parte de alguns alunos esclarece a necessidade contínua de contextualização e explicação por parte dos professores. A recomendação da Secretaria de Educação para evitar forçar os alunos e abrir um diálogo é crucial, pois demonstra um reconhecimento da relevância do respeito à diversidade cultural e das necessidades

individuais dos alunos. Porém, o relato de um colega que optou por não ministrar Inglês devido à resistência dos alunos ressalta a complexidade desse cenário e a necessidade de estratégias alternativas para lidar com situações excepcionais, o que é destacado pela docente: “fiquei sabendo de um colega que em vez de dar a matéria ficou um semestre inteiro fazendo atividades pedagógicas, em vez de ministrar Inglês” (DORA, entrevistada em abril de 2024). O relato de Dora, portanto, mostra não apenas os desafios específicos enfrentados no ensino de Língua Inglesa para comunidades indígenas, mas também a pertinência da sensibilidade cultural e da flexibilidade pedagógica para superar tais desafios.

O discurso de Don’Aninha traz luz aos desafios enfrentados no ensino de LI, maiormente ao lidar com alunos da EJAI. Ao mencionar que os alunos da EJAI possuem muitas dificuldades, salienta a complexidade de ensinar Inglês para um público com experiências educacionais variadas e, muitas vezes, limitadas. A ênfase, em introduzir vocabulário básico, pronúncia e o verbo “*to be*”, além do fato de Don’Aninha afirmar que dificilmente saem do básico com esses alunos, sugere desafios adicionais em avançar para conteúdos mais complexos. Somado a isso, a dependência do livro didático como principal recurso de ensino pode limitar a flexibilidade e a adaptação do ensino às necessidades individuais dos alunos, tendo em vista que a docente declara: “os alunos da EJAI são alunos que possuem muitas dificuldades, sabe, e dificilmente saímos do muito básico com eles, nas séries iniciais eu introduzo vocabulário básico, pronúncia, verbo *to be*. Fica nisso mesmo. Eu sigo sempre o livro didático” (DON’ANINHA, entrevistada em março de 2024).

Nesse panorama, é preciso reforçar que, embora seja compreensível utilizar o livro didático como um guia, é importante complementar com outras estratégias e recursos para tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Além disso, o relato de Don’Aninha destaca a necessidade de uma abordagem pedagógica diferenciada para atender às necessidades específicas dos alunos da EJAI, sobrelevando a importância de programas de capacitação e desenvolvimento profissional para os professores que atuam nesse contexto. Em suma, o relato de Don’Aninha enfatiza desafios e limitações no ensino de Língua Inglesa para alunos da EJAI, sublinhando a importância de uma abordagem pedagógica flexível e adaptativa para promover um aprendizado eficaz.

Ademais, é fundamental que os professores adotem estratégias pedagógicas inclusivas e motivadoras, que incentivem a participação ativa dos alunos e contribuam

para superar as resistências encontradas no processo de aprendizagem. Nesse contexto, cabe aos gestores educacionais e aos próprios docentes promoverem uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas adotadas, buscando identificar formas de tornar o ensino de Li mais significativo, envolvente e eficaz para todos os alunos. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade que atenda às necessidades e expectativas dos estudantes, preparando-os para os desafios e oportunidades que o futuro reserva.

Os docentes relatam os desafios da prática, a partir de uma realidade compartilhada, em que os materiais (ou a ausência deles) e a própria presença da Língua Inglesa no currículo confrontam-se com as especificidades de seus cenários de atuação. Fica marcada, dessa maneira, a relevância das relações sociais nos ambientes de aprendizagem, como o outro – no caso, os alunos – define as escolhas dos docentes. Ressalta-se, aqui, a formação do sujeito na sua dimensão discursiva-social, na relação com os discursos alheios, como nos diz Bakhtin (2006).

4.5 Capacitação e formação continuada dos professores

Pedro Bala aborda a qualidade dos cursos de capacitação e formação continuada oferecidos aos professores, especialmente no contexto das mudanças curriculares e da implementação da BNCC. Ele destaca a necessidade de uma abordagem mais centrada no aluno e critica a falta de clareza e coesão nas políticas educacionais locais. Sua avaliação franca e fundamentada oferece uma visão valiosa dos desafios enfrentados pelos educadores de LI nos panoramas municipais do Brasil.

Eu tenho uma angústia muito grande em relação à Língua Inglesa no município. Eu vejo que a Língua Inglesa é muito escanteada e eu percebo um desdém muito grande e isso me causa intriga, principalmente por ser uma cidade essencialmente turística, né? Então, quando eu soube da pesquisa eu fiquei até muito entusiasmado porque eu acredito que, de alguma forma, isso pode contribuir no futuro, Deus queira que seja próximo, para a mudança desse quadro (PEDRO BALA, entrevista realizada em agosto de 2023).

A declaração reflete uma profunda inquietação em relação ao ensino de Língua Inglesa em um município turístico. O entrevistado expressa frustração com a negligência e o menosprezo ao Inglês, destacando a importância crucial desse idioma em uma comunidade voltada para o turismo. Ele observa que o currículo municipal e

a organização curricular de LI não foram (re)elaborados de forma democrática e participativa, conforme havia sido planejado pela SME.

Os docentes Pedro Bala e Sem Pernas argumentaram que o primeiro passo é estabelecer princípios e objetivos claros. Dessa maneira, é essencial que os responsáveis municipais compreendam claramente os objetivos que desejam alcançar. Em relação às metas do componente curricular de Língua Inglesa, os professores indicaram que esses componentes parecem ter apenas a função de preencher o currículo para cumprir exigências burocráticas, perdendo, assim, seu significado pedagógico. Eles enfatizam a necessidade de profissionais capacitados na gestão dessa área, algo que, segundo eles, parece estar ausente.

Enquanto isso, Don'Aninha declara estar engajada com o aprimoramento contínuo, participando de capacitações sobre a BNCC e o DRCM de LI, no entanto, quando perguntada sobre mudanças específicas no ensino da LI no PPP, a resposta apresentada revela uma falta de clareza e precisão por parte da entrevistada: “Não, não me lembro exatamente, foram tantas coisas, com certeza lembro de ter solicitado jogos educativos e uma educação mais lúdica no ensino de LI. Materiais didáticos inclusivos, material de apoio” (DON'ANINHA, entrevista em março de 2024).

A resposta vaga e genérica, mencionando apenas “jogos educativos” e “uma educação mais lúdica”, não oferece informações substanciais sobre as estratégias pedagógicas propostas. Observam-se lacunas presentes no seu discurso – e mesmo o desconhecimento de como ocorreu o processo de discussão e reelaboração dos documentos escolares à luz a BNCC. Ao ser perguntada sobre a realização de reuniões com o colegiado escolar para discussão das problemáticas citadas acima, a docente declara: “eu não estava à frente disso, mas tenho certeza que o diretor realizou sim, só não sei exatamente falar muito sobre isso, mas com certeza foi feito” (DONA'ANINHA, entrevista realizada em março de 2024). Em diferentes momentos da entrevista, a docente mostrou-se desconfortável para falar sobre os processos formativos no contexto da (re)elaboração dos documentos. Contudo, Don'Aninha declara ter recebido capacitação sobre a BNCC e outros temas relevantes para a gestão escolar: “tivemos bastante capacitação, inclusive recebemos um certificado após ter finalizado tudo”.

[...] (nós) tivemos capacitação online, eu me lembro que todo dia, após chegar em casa, eu colocava as videoaulas para rodar enquanto eu realizava minhas anotações e minhas atividades. Foram muitas videoaulas. Ainda mais

no meu caso que, além das de Língua Inglesa, eu também recebia capacitação específica para [informação omitida para preservação da identidade](o cargo), recebemos capacitação de gestão escolar, sobre o PPP, sobre currículo, sobre reestruturação, tivemos algumas também simplesmente sobre atuação pedagógica, e também, tinham muitas atividades para fazer além das videoaulas (DON'ANINHA, entrevista realizada em março de 2024).

A aparente falta de integração entre o conhecimento adquirido nas capacitações e sua aplicação na prática pedagógica sugere uma possível lacuna no acompanhamento e suporte oferecidos aos educadores durante o processo de implementação das políticas educacionais. Além disso, a informação sobre o acesso ao DRCM de LI e sua utilização na elaboração do plano de ensino e planejamento curricular avulta a importância desse documento como referência para a prática docente, ao passo que Don'Aninha assevera:

O documento foi disponibilizado para todos os professores via email. Nós também realizamos reuniões para discutir esse documento aqui na escola, sempre por área. Os professores também foram convidados a participar de uma capacitação durante a reserva técnica para discutir o documento com seus pares. Cada professor foi convidado a analisar o documento para construir o plano de ensino e o planejamento. Além disso, esse foi um dos documentos de referência para a reelaboração do PPP da escola (DON'ANINHA, entrevistada em março de 2024).

Não obstante, a docente não demonstra ter uma compreensão clara do papel desse documento na construção do PPP da escola, aclarando uma falta de articulação entre as políticas curriculares municipais e as práticas escolares. Essa desconexão entre os documentos curriculares e a elaboração do PPP pode comprometer a coerência e a eficácia das políticas educacionais implementadas pela instituição. Por isso, é essencial que os educadores recebam um apoio mais efetivo para integrar os conhecimentos adquiridos nas capacitações à sua prática pedagógica e para compreender o papel dos documentos curriculares na construção de políticas educacionais alinhadas às necessidades da comunidade escolar.

Ainda, ao ser questionada sobre a participação em reuniões no dia da reserva técnica de LI para discutir o DRCM, a docente afirma que “houve com todas as outras disciplinas, mas da disciplina de LI nunca chegou o convite para reunir os professores” (DONA'ANINHA, entrevista realizada em março de 2024). A natureza da pergunta indica uma preocupação sobre a organização e comunicação interna da escola em relação às reuniões na secretaria durante o dia da reserva técnica de LI

para discutir o DRCM específico dessa disciplina. A resposta da entrevistada denota que tais reuniões foram realizadas para outras disciplinas, mas não para LI, levantando dúvidas sobre a inclusão dos professores dessa área nas discussões sobre o currículo.

Dora também chama a atenção para lacunas na capacitação e/ou formação continuada dos professores, dizendo que:

Não houve, assim, de governo, de instituições, não houve esse preparo, mas nós, enquanto escola, principalmente no período da pandemia, nós fizemos grupos de estudos e tínhamos reuniões virtuais, e que a gente apresentava algumas, essa nova perspectiva da BNCC, que foi bem nessa época, um pouquinho antes a gente trouxe a BNCC para ser esmiuçada, a gente aproveitou esse período da pandemia para entender melhor e encaixar de forma mais adequada no nosso currículo. Então, a gente usou o período da pandemia quase todo com reuniões online para fazer essa produção, entender, compreender. Então, a nossa oficina foi a própria escola que produziu (DORA, entrevistada em abril de 2024).

Segundo Dora, a escola buscou adaptação e a melhor compreensão da BNCC durante o período da pandemia. No entanto, faltou preparo e suporte por parte do governo e das instituições para lidar com questões tão fundamentais quanto a implementação dos currículos. O fato de a escola precisar se organizar por conta própria, especialmente durante um momento de crise como a pandemia, ressalta uma falha sistêmica no sistema educacional. Isso levanta questões sobre a falta de apoio governamental e de recursos adequados para enfrentar desafios educacionais significativos. Embora seja admirável o esforço da escola em adaptar-se às demandas do novo currículo, essa responsabilidade não deveria recair unicamente sobre ela. É essencial que governos e instituições forneçam o suporte necessário para que as escolas possam implementar efetivamente políticas educacionais, garantindo uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Por fim, Sem Pernas salienta a falta de profundidade nas reuniões sobre a reelaboração do PPP. Ele refere que apenas algumas videoaulas foram disponibilizadas para discutir o conceito de PPP e que a reunião presencial serviu principalmente para apresentar a necessidade de revisão do documento. Assim, ele aponta para uma abordagem superficial e limitada no processo de elaboração do PPP.

houve algumas videoaulas, acho que umas três, disponibilizadas pelo Ibradesc, para falar sobre o que é o PPP. É uma reunião presencial para apresentar a necessidade de reelaboração do documento, sem muita discussão. Eles enviaram por e-mail o PPP antigo, para que nós pudéssemos

ler. Então, eu acredito que poderiam ter tido mais reuniões e que elas teriam sido importantes (SEM PERNAS, entrevistado em setembro de 2023).

O que foi possível depreender é que houve formações, chamadas de capacitações, em número suficiente ou não, mas houve. Todavia, os conhecimentos construídos com essas atividades foram pouco mencionados. A falta de discussão significativa durante esses encontros sugere uma fragilidade na participação dos professores no desenvolvimento do PPP, comprometendo sua eficácia e relevância para a prática educativa. A ausência de um espaço adequado para a troca de ideias e contribuições dos professores pode resultar em um PPP desconectado das necessidades e realidades da comunidade escolar.

Sem Pernas frisa uma questão basilar na construção de políticas educacionais: a importância da participação e do envolvimento ativo dos professores no processo de elaboração e implementação do PPP, garantindo que ele seja verdadeiramente representativo. Ele critica, citando que “o PPP da escola está sendo reelaborado, mas nós não participamos muito ativamente da sua elaboração. Até o momento está ficando mais por conta da direção e da coordenação dessa reelaboração” (SEM PERNAS, entrevista em setembro de 2023).

A participação no processo de (re)elaboração do PPP para os docentes aparece em seus discursos, por vezes, num movimento de aproximação, como veremos no próximo eixo de análise e, por vezes, com um distanciamento, como visto no enunciado acima, de Sem Pernas. O que ficou explícito é que a falta de participação na construção do documento pode resultar em um PPP desconectado das necessidades e realidades da comunidade escolar, uma vez que os professores são agentes fundamentais no dia a dia da sala de aula e possuem um conhecimento prático valioso sobre os desafios e demandas educacionais.

Nesse rumo, a exclusão dos professores desse processo pode comprometer o seu envolvimento e implementação, já que eles não se sentirão verdadeiramente representados ou parte produtora do documento. Dessa forma, a falta de participação ativa dos professores na elaboração do PPP é um desafio para a democratização das decisões e para a construção coletiva dos currículos escolares. A falta de envolvimento dos docentes pode comprometer a eficácia das políticas educacionais e a qualidade do ensino oferecido aos alunos, por isso, a comum resistência dos alunos diante da disciplina, conforme citado pelos professores.

Diante desse cenário, é fundamental promover espaços de diálogo e participação efetiva dos professores no processo de elaboração e implementação dos currículos, garantindo que suas experiências e perspectivas sejam consideradas. Além disso, é necessário investir em formação continuada e capacitação pedagógica para que os docentes possam contribuir de forma mais ativa e qualificada, por meio de uma abordagem colaborativa e inclusiva, que valorize a voz e o conhecimento dos professores.

4.6 Elaboração do Projeto Político Pedagógico

Quanto ao dialogismo, pode-se observar a interação dinâmica entre diferentes vozes e perspectivas ao longo da entrevista (Bakhtin, 2015). Dora compartilha suas experiências e opiniões, mas também faz referência a colegas, alunos, políticas educacionais e a comunidade escolar em geral. Sua participação na elaboração do PPP dá indícios do processo dialógico de construção coletiva de conhecimento e práticas pedagógicas. Ela destaca a importância da participação de alunos, pais e líderes comunitários nesse processo, demonstrando um entendimento do diálogo como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento educacional.

A escola trabalha com um regime extremamente democrático aqui. Tudo é tomado a decisão em conjunto. E não é só a unidade escolar, professores, direção. A comunidade também participa efetivamente nos ensinamentos da escola. O nosso PPP ainda não está construído, porque a gente entende que o PPP é uma construção viva e a nossa escola está o tempo todo em mudança e transformação. Mas todas as reuniões, todas as atividades que são para a produção do PPP... A gente faz um calendário no início do ano, as reuniões para o tratado do PPP. Sempre é em comunidade. Participação de alunos, de pais, de líderes da comunidade. É muito importante ter a liderança presente para saber o que está sendo decidido para a escola. Então, é participativo (DORA, entrevistada em abril de 2024).

Ademais, Dora aborda questões atinentes à implementação da BNCC e outras políticas educacionais, focalizando os desafios e incertezas enfrentados pelas escolas na adaptação dessas diretrizes à sua realidade específica. Sua interpelação reflexiva evidencia um diálogo contínuo entre teoria e prática, buscando encontrar soluções adequadas às necessidades locais dentro de um contexto mais amplo de políticas educacionais. Nesse sentido, seu discurso reflete a experiência individual e também as tensões e contradições presentes no sistema educacional como um todo, situando sua fala em um contexto ideológico mais amplo.

[...] mas, quanto a BNCC, a gente tem quebrado a cabeça muito. A gente está tentando fazer nessa construção, mas está com medo, receio de fazer e, de uma hora para outra, ser suspenso. Porque está nesse impasse. É política pública no Brasil. É complicado trabalhar as políticas públicas. Até a própria BNCC quando ela surgiu, deu muita dor de cabeça (DORA, entrevistada em abril de 2024).

Dora enfatiza a necessidade de adaptar o currículo para torná-lo mais relevante e significativo para os alunos, reconhecendo a importância da contextualização histórica e cultural na abordagem pedagógica. Essa adaptação curricular não só responde às demandas imediatas da comunidade escolar, mas também valoriza a diversidade e a pluralidade de vozes presentes no ambiente educacional.

Eu acredito que, na construção da disciplina em Língua Inglesa, na época, eu pedi, solicitei muito que a gente trabalhasse bastante a oralidade com os meninos. Porque a escrita era trabalhada, mas a oralidade ficava um pouquinho descartada e era uma coisa que era mais necessária para eles. E pedi para que a gente sempre fizesse uma relação com o Patxohã, para eles compreenderem, de fato. A gente até brincava que a nossa escola era trilingue, porque tinha um Patxohã, o português e o Inglês. Que acaba, querendo ou não, se a gente pensar direito, tinha o português e o Inglês são línguas estrangeiras aqui dentro. Apesar de todos falarmos português, por ser uma aldeia de Patxohã, é ela a língua de origem. Mas a principal mudança que eu pedi foi a oralidade como prioridade. Porque os povos indígenas são de tradição oral. Então, eles aprendem muito mais fácil pela oralidade, pela transmissão da oralidade, não tanto na escrita. Aí eu falei que a gente poderia fazer esse trabalho também em Inglês, já que a oralidade é tão comum dentro das comunidades (DORA, entrevistada em abril de 2024).

A citação de Dora reitera uma abordagem interessante para o ensino de LI em uma comunidade indígena, priorizando a oralidade em detrimento da escrita e acentuando a importância de relacionar o ensino do Inglês com a língua indígena local: o Patxohã. No entanto, essa iniciativa pode apresentar alguns desafios e limitações. Enquanto é louvável reconhecer e valorizar a tradição oral dos povos indígenas e adaptar o ensino de acordo com suas necessidades culturais e linguísticas, há o risco de negligenciar o desenvolvimento de habilidades de escrita, leitura e compreensão, que são igualmente importantes para a comunicação eficaz em Inglês. Além disso, embora seja importante promover a conexão entre o Patxohã e o Inglês como línguas complementares, é essencial garantir que os estudantes adquiram um domínio adequado do Inglês para se beneficiarem das oportunidades educacionais e profissionais que essa língua pode proporcionar fora da comunidade indígena.

Portanto, enquanto a ênfase na oralidade e na integração com a Língua Indígena é valiosa, é elementar encontrar um equilíbrio adequado entre a valorização da cultura local e a preparação dos alunos para um mundo globalizado e diversificado. Dora também destaca as lacunas na formação continuada pública oferecida para os professores, especialmente no contexto da implementação da BNCC.

Não houve, assim, por parte do governo ou de instituições, esse preparo específico, mas nós, enquanto escola, principalmente durante o período da pandemia, organizamos grupos de estudos e realizamos reuniões virtuais. Durante esses encontros, discutíamos e apresentávamos as novas perspectivas da BNCC, aproveitando esse momento para uma análise aprofundada do documento e sua integração mais adequada ao nosso currículo. Assim, utilizamos praticamente todo o período da pandemia para promover essas reuniões online, visando compreender e aprimorar nosso entendimento sobre a BNCC. Dessa forma, a própria escola foi responsável por essa produção e adaptação curricular (DORA, entrevista realizada em abril de 2024).

Essa declaração de Dora expõe uma fragilidade no que diz respeito à capacitação dos professores em relação à BNCC e à legislação do currículo municipal de ensino. A falta de preparação específica por parte do governo ou de instituições para lidar com questões essenciais do currículo escolar é alarmante, pois coloca em risco a qualidade da educação oferecida aos alunos. Embora a escola tenha promovido grupos de estudo e reuniões virtuais durante a pandemia para abordar a BNCC, essa abordagem improvisada pode não fornecer a profundidade e expertise necessárias para uma implementação eficaz e alinhada com as diretrizes curriculares.

Sob esse olhar, a falta de conhecimento sobre as especificidades da legislação do currículo municipal de ensino, especialmente em um colégio indígena, levanta questões sobre a adequação das práticas educacionais às necessidades e realidades locais. A ausência de uma abordagem sistêmica e coordenada para lidar com essas questões fundamentais do currículo pode resultar em fragmentação e inconsistência no ensino, prejudicando o desenvolvimento educacional dos alunos. Dessa maneira, a entrevista com Dora coloca em evidência a interseção entre história, diálogo e prática educacional, ressaltando a significância da sensibilidade cultural, da participação comunitária e do engajamento reflexivo na construção de uma educação mais inclusiva e significativa. Seu discurso aponta não apenas sua experiência individual, mas também as complexidades e desafios presentes no contexto educacional contemporâneo, situando sua fala em um contexto ideológico mais amplo e

destacando a necessidade de uma abordagem dialógica e historicamente situada na prática docente (Bakhtin, 2015).

Enquanto isso, a entrevistada Don'Aninha, declara estar atualizada em relação ao PPP, pois,

[...] eu mesma, ajudei a organizar essa reelaboração juntamente com o diretor. O PPP aqui da escola ainda está sendo construído. Mas todas as reuniões, todas as atividades que são para a produção do PPP nós já fizemos, conforme o calendário no início do ano. Recentemente nós ainda solicitamos dos professores (que) realizassem e encaminhassem as sugestões pendentes via email (DON'ANINHA, entrevistada em março de 2024).

A historicidade dos enunciados de Don'Aninha fica clara ao longo da entrevista. Quando ela refere sua formação inicial em uma faculdade particular e a exigência de Pós-Graduação após o concurso, isso reflete as mudanças nas políticas de contratação e qualificação dos professores ao longo do tempo. A participação dela na elaboração do PPP e sua capacitação sobre a BNCC também demonstram a adaptação da escola às demandas e mudanças no cenário educacional. Ela declara: “acho que foi em 2020 que nós começamos a leitura da BNCC e durante a pandemia toda fizemos reuniões online para debater e estudar as mudanças que a BNCC traz, assim como as suas principais características”. Somado a isso, exemplifica:

Sim, recebemos. (nós) tivemos capacitação online, eu me lembro que todo dia após chegar em casa eu colocava as videoaulas para rodar enquanto eu realizava minhas anotações e minhas atividades. Foram muitas videoaulas. Ainda mais no meu caso que além das de Língua Inglesa, como as que você também fez, eu também recebia capacitação específica para [informação omitida para preservação da identidade] (o cargo), recebemos capacitação de gestão escolar, sobre o PPP, sobre currículo, sobre reestruturação, tivemos algumas também simplesmente sobre atuação pedagógica, e também, tinham muitas atividades para fazer além das videoaulas (DON'ANINHA, entrevistada em março de 2024).

Entretanto, também pode,-se observar pontos de tensão e resistência nos enunciados de Don'Aninha, como quando ela expressa relutância em participar da pesquisa devido a se sentir perseguida, ou quando questionada sobre sua formação e experiência. Esses momentos destacam a complexidade das relações de poder e as dinâmicas sociais presentes no contexto educacional e a insegurança da entrevistada durante toda a interação, percepção reforçado ao final da entrevista,

momento no qual sente-se que a Don'Aninha se sente aliviada pelo encerramento do diálogo com o entrevistador.

Sobre o PPP, os entrevistados Pedro Bala e Sem Pernas relatam experiências exclusivas na educação, em especial trabalhando com LI no Ensino Fundamental II. No que tange à elaboração do PPP à luz da BNCC, obtive-se o seguinte:

[...] nunca segurei em mãos, ou uma cópia, o exemplar do PPP. O que nos foi apresentado nessa reunião que eu mencionei agora pouco foi um PDF, mas de forma bem sucinta, também, dos principais trechos do documento (PEDRO BALA, entrevistado em agosto de 2023).

PPP não foi elaborado de uma forma democrática e participativa. Eu acredito que o PPP, até agora, está sendo elaborado de cima para baixo, porém, ele está sendo apresentado e chegou praticamente para ser lido por nós. Somente nos foi perguntado algumas informações básicas e sem termos os devidos encontros ainda. [...]. Como disse, o que está sendo feito até o momento pela gestão escolar, representado pela direção e coordenação e sem envolver os professores da área e a comunidade escolar ativamente (SEM PERNAS, entrevistado em setembro de 2023).

Os enunciados dos professores revelam uma série de questões críticas relacionadas ao processo de elaboração e implementação do PPP nas escolas. Pedro Bala expressa sua frustração com a falta de acesso ao documento completo do PPP, evidenciando uma falha na comunicação e transparência por parte da gestão escolar. Ele acentua a importância de ter acesso ao documento completo para permitir um estudo mais aprofundado e um diálogo efetivo entre os pares. Ademais, Pedro Bala afirma que o PPP foi entregue de forma sucinta, o que pode comprometer a compreensão dos principais aspectos do currículo municipal.

Por sua vez, Sem Pernas destaca a falta de democratização e participação no processo de elaboração do PPP. Ele denuncia que o documento está sendo elaborado de maneira vertical, sem a devida consulta e envolvimento dos professores e da comunidade escolar. Sem Pernas ressalta que o PPP parece ser imposto de cima para baixo, sem espaço para contribuições e voz ativa por parte dos professores. A ausência de encontros e diálogos para a construção coletiva do PPP compromete sua legitimidade e efetividade como instrumento norteador da prática pedagógica. Esses argumentos sinalizam para uma falta de transparência, diálogo e participação democrática no processo de elaboração do PPP.

Nessa acepção, para promover uma educação de qualidade e inclusiva, é fundamental que o processo de elaboração do PPP seja democrático, transparente e

participativo, envolvendo todos os atores da comunidade escolar em sua construção e implementação. A construção do PPP, portanto, deveria ocorrer a partir de uma ação desenvolvida pela SME, ao passo que essa instituição tem essa funcionalidade, desempenhando um papel importante ao ser promotora de reuniões ou capacitação com os professores para elaboração do PPP. Questionados sobre a participação, os professores responderam:

Tivemos no ano passado, na minha escola, uma reunião com o corpo de professores, alguns membros da secretaria, a equipe de apoio e, nesta reunião, foram apontados alguns pontos de desequilíbrio e que eles consideram obsoletos e que requerem uma maior atenção. Mas, depois dessa reunião, que já tem mais de um ano, inclusive, nada mais se falou a respeito e sobre a BNCC. Quando a BNCC foi ...a lei da BNCC foi sancionada, nós tivemos alguns encontros nessa escola e depois que eu ingressei no município, em 2019, oficialmente formalmente para tratar exclusivamente da BNCC. Ela foi na modalidade presencial e foi online, onde tivemos alguns encontros com a diretora da escola, que é quem tem mestrado nessa área de pedagogia e de administração escolar. Também tivemos dois encontros longos com ela dando um total de umas 8 a 12 horas e depois tivemos também uma reunião online com os gestores do sistema educacional, que a escola aderiu na época (PEDRO BALA, entrevistado em agosto de 2023).

Houve algumas videoaulas, acho que umas três disponibilizadas pelo instituto lbradesc para falar sobre o que é o PPP. Foi uma reunião presencial para apresentar a necessidade de elaboração do documento sem muita discussão, eles enviaram por e-mail o projeto antigo para que nós pudéssemos ler. Então, eu acredito que poderia ter tido mais reuniões e que elas teriam sido importantes para a elaboração deste importante documento (SEM PERNAS, entrevistado em setembro de 2023).

Os professores realçam lacunas significativas no processo de discussão e elaboração do PPP nas escolas. Pedro Bala observa uma falta de continuidade nas discussões sobre o PPP e sua articulação com a BNCC. Embora encontros tenham sido realizados para abordar o tema, não houve um acompanhamento sistemático das discussões e ações relacionadas à implementação da BNCC. Além disso, a participação dos professores parece ter sido limitada, com a maior parte das atividades centradas na diretora da escola, sem uma construção coletiva efetiva do documento.

Por outro lado, Sem Pernas fala sobre a utilização de videoaulas sobre o PPP seguida de uma reunião presencial para discutir a necessidade de elaboração do documento. No entanto, ele ressalta a falta de discussões substantivas durante esse processo, sugerindo que as reuniões poderiam ter sido mais frequentes e participativas. A simples leitura do projeto antigo do PPP enviado por e-mail não

proporcionou um entendimento profundo e crítico sobre o documento. Esses relatos evidenciam a urgência de uma abordagem mais democrática, participativa e transparente no processo de elaboração do PPP, como destacado anteriormente.

Ainda é preciso ressaltar que o Pedro Bala fez uma crítica, apontando que a escola, propriamente dita, ainda não se encontra apta para elaboração do PPP. Na entrevista, diz:

Eu percebo pelas conversas, mesmo as informais, que não tem tanto valor, mas que há uma divergência muito grande de opiniões. Não que a divergência, assim, seja um problema, mas eu percebo que a instituição ela está totalmente desnorteada, ela não sabe precisar em que ela acredita, ela não sabe precisar para você de modo algum. Ela não tem uma base sólida de seus pilares teóricos e mesmo antropológicos, eles são totalmente frágeis, isso para mim fica muito nítido, mas muito nítido mesmo, e eu vejo uma indiferença muito grande também da comunidade escolar, e aqui por comunidade estou me referindo diretamente aos pais e aos alunos (PEDRO BALA, entrevistado em agosto de 2023).

Os discursos de Pedro Bala indicam para questões profundas relacionadas à identidade e direcionamento da instituição escolar. Sua observação revela uma preocupação com a falta de clareza e consistência na definição dos valores, princípios e objetivos da escola. Ao frisar que a instituição parece estar “totalmente desnorteada” e sem uma “base sólida” em seus pilares teóricos e antropológicos, o professor evidencia uma fragilidade estrutural que pode comprometer sua efetividade e coerência pedagógica.

A crítica presente no discurso de Pedro Bala distingue a indiferença percebida na comunidade escolar, incluindo pais e alunos, em relação aos processos de construção e definição da identidade institucional. A falta de envolvimento e participação ativa dos membros da comunidade pode dificultar a criação de uma visão coletiva e compartilhada sobre os rumos e objetivos da escola. Isso contribui para a sensação de desnorreamento e fragilidade mencionada pelo entrevistado.

Diante desse cenário, é fundamental que a instituição escolar promova espaços de diálogo e reflexão, envolvendo todos os atores da comunidade educativa, para construir uma identidade institucional sólida e coesa. Essa construção, no entanto, requer uma revisão dos valores e princípios que norteiam as práticas educativas, bem como um compromisso com a participação democrática e a construção colaborativa de projetos pedagógicos que atendam às necessidades e aspirações de todos os

envolvidos no processo educacional. Sobre o currículo municipal, Pedro Bala relatou que:

[...] nunca foi entregue em mãos uma cópia, formalmente falando, nunca. Por curiosidade, na ocasião da jornada pedagógica deste ano, pedi a um colega professor que é muito envolvido com essas questões que me concedesse uma cópia do currículo Municipal e ele me entregou. A partir de então, tive o trabalho de ler o currículo de Língua Inglesa exclusivamente (PEDRO BALA, entrevista realizada em agosto de 2023).

Outrossim, Sem Pernas afirma que o currículo Municipal foi apresentado pronto e estruturado, destacando que a orientação recebida foi de que os docentes irão seguir o currículo entregue e que deveriam levá-lo em conta na construção e elaboração dos planos de ensino e planejamento anual. Os dois docentes relataram que as mudanças mais significativas que ocorreram foi maior foco na oralidade. Os discursos de Pedro Bala e Sem Pernas sobre o currículo municipal revelam diferentes perspectivas e experiências em relação à sua implementação e impacto na prática pedagógica, já que ambos evidenciam aspectos importantes a serem considerados na reflexão sobre o currículo escolar e sua influência no processo de ensino e aprendizagem.

Pedro Bala sobreleva, por exemplo, uma falha na comunicação e disponibilização do currículo municipal ao referir a dificuldade dos professores em acessá-lo diretamente. Isso indica uma possível falta de transparência ou eficiência na divulgação das diretrizes curriculares pela gestão escolar. A ausência de acesso prévio ao currículo pode prejudicar a compreensão e implementação das orientações pelos docentes. Por outro lado, Sem Pernas propõe uma abordagem mais centralizada na implementação do currículo, frisando a obrigação de seguir as diretrizes estabelecidas. A orientação recebida pelos docentes para aderir ao currículo pré-estabelecido pode refletir uma abordagem mais prescritiva da gestão escolar, possivelmente limitando a autonomia dos professores na elaboração de planos de ensino e na adaptação do currículo às necessidades específicas dos alunos.

Ambos os professores destacam uma mudança significativa no currículo municipal em relação ao aumento do foco na oralidade, alinhado com as diretrizes da BNCC. Essa observação ressalta a tentativa de alinhar o currículo escolar com as políticas educacionais nacionais, como a BNCC, para garantir a coerência e a relevância das práticas pedagógicas. Em suma, os relatos dos professores apontam

para questões relevantes relacionadas à comunicação e implementação do currículo municipal, bem como à sua coerência com as políticas educacionais vigentes. Esses aspectos ressaltam a importância da transparência, participação e flexibilidade na elaboração e implementação do currículo escolar, visando atender às necessidades e promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Ainda, é preciso denotar que todos os eixos temáticos analisados acima também mantêm relações – segundos os docentes – com o modo pelo qual a disciplina sofre comumente rejeição entre os estudantes, ao passo que todos os entrevistados declaram a resistência dos alunos ao ensino e a aprendizagem da LI. Dora, por exemplo, indica a resistência inicial dos alunos em relação ao ensino de Inglês, uma língua considerada “do dominante”, e como ela e sua equipe precisaram adaptar o currículo para torná-lo mais relevante e significativo para a comunidade local. Essa adaptação evidencia uma compreensão sensível da historicidade e das especificidades culturais dos alunos.

[...] até 2006, mais ou menos, eles tinham rejeição com a língua. Porque era uma língua considerada do dominante, né? Do não indígena. Forçando-os, dentro da aldeia deles, da comunidade deles, a aprender. Aí, com jeitinho, com cuidado, a gente foi explicando por eles serem uma comunidade turística, que recebia muitos turistas, que seria viável para eles conhecerem alguma coisa, que eles teriam mais oportunidades de interação. Então, a gente construiu um currículo para aquela escola, especificamente, voltado para esse pensamento. Para que a gente pudesse trabalhar o Inglês como disciplina necessária de aula. E, aqui, eu vejo que as pessoas me perguntam muito, mas para que é isso? Para quê? Aí, a gente tem que estar sempre contextualizando. A dificuldade que a gente tem é essa, que algumas turmas gostam muito e outras turmas ficam o tempo todo querendo saber. Para quê? Porque eu não sei nem o Patxohã direito, professor, que é a língua deles. Quanto mais eu vou aprender o Inglês agora. Então, a gente tem que estar o tempo todo contextualizando, explicando a importância. Por quê? Por quê? Mas é tranquilo. O trabalho em ambas as escolas é super tranquilo, mas caso haja realmente uma resistência, ou uma não aceitação momentânea, com qualquer relação com essa questão de diferença cultural ou algo do tipo, a recomendação da secretaria de educação e, não insista, nunca force, abra momento de diálogo e em caso excepcionais já fiquei sabendo de um colega que em vez de dar a matéria ficou um semestre inteiro fazendo atividades pedagógicas em vez de ministrar Inglês (DORA, entrevistada em abril de 2024).

Dora aborda uma realidade complexa e desafiadora no contexto educacional indígena ao relevar a resistência inicial dos estudantes em relação ao ensino da Língua Inglesa, vista como associada ao não indígena e ao dominante. É necessário contextualizar constantemente a importância do Inglês para os alunos, o que mostra a delicada tarefa de conciliar a preservação da identidade cultural com as demandas

contemporâneas de interação e as oportunidades de emprego relacionadas ao turismo.

No contexto educacional indígena, a perspectiva de Dora instiga reflexões sobre imposição cultural e inflexibilidade no currículo escolar, especialmente quando os alunos demonstram resistência. Em vez de impor o ensino do Inglês, Dora recomenda abrir espaço para o diálogo e a negociação, respeitando a autonomia e os interesses dos estudantes indígenas. Essa abordagem é consistente com os princípios do diálogo, conforme discutido por Bakhtin, destacando a centralidade da interação para um processo educativo significativo. Dora demonstra sensibilidade cultural ao envolver os alunos em conversas que valorizam suas línguas e culturas nativas, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e respeitoso.

A Língua Inglesa, vista como a língua do dominador, pode ser recebida com resistência pelos alunos indígenas, que a percebem como uma ameaça à sua identidade cultural. Dora reconhece esse contexto e opta por não impor o Inglês, preferindo criar um espaço onde os alunos possam expressar suas opiniões e negociar a relevância e o papel dessa língua em suas vidas. Essa prática não apenas respeita, mas também desafia as estruturas de poder que historicamente marginalizaram as línguas e culturas indígenas, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e justo.

Além disso, Dora utiliza estratégias pedagógicas que facilitam um diálogo genuíno, permitindo que os alunos indígenas se sintam ouvidos e valorizados. Ela incentiva a participação ativa dos alunos, respeitando suas perspectivas e promovendo uma educação que não apenas informa, mas também transforma. Essa ótica é essencial para construir uma educação decolonial, que não perpetua a imposição cultural, mas busca um equilíbrio entre o respeito pelas culturas indígenas e a introdução de novos conhecimentos de maneira sensível e relevante. Portanto, enquanto a imposição do Inglês pode ser vista como problemática, o trabalho de Dora exemplifica como é possível abordar o ensino dessa língua de uma maneira que respeita e valoriza os alunos indígenas. Nesse viés, ao fomentar o diálogo e a negociação, Dora desafia as práticas educacionais tradicionais e promove um ambiente de aprendizado mais equitativo e consciente das complexidades culturais.

Ainda assim, é possível questionar os aspectos negativos dessa falta de interesse e da adaptação sem critérios, como destacado pela docente ao mencionar o caso de um colega que substituiu a matéria por atividades pedagógicas durante um

semestre inteiro, em vez de ministrar Inglês (DORA, entrevista realizada em abril de 2024). Nesse sentido, simplesmente “respeitar” a autonomia dos estudantes indígenas em relação ao ensino do Inglês pode acarretar consequências significativas, como exemplificado anteriormente. Essa abordagem pode limitar severamente as oportunidades de emprego e integração social dos estudantes, considerando que o Inglês é frequentemente valorizado em várias áreas profissionais e no setor do turismo, que é crucial para muitas comunidades indígenas como fonte de renda.

Outrossim, a falta de ênfase no ensino do Inglês pode resultar em desigualdades de acesso em comparação com outros contextos educacionais que oferecem uma formação mais ampla em línguas estrangeiras, colocando os estudantes indígenas em desvantagem. Isso também pode resultar na perda de habilidades linguísticas valiosas em um mundo cada vez mais globalizado, onde essas habilidades são essenciais para participação efetiva em diversas esferas sociais e profissionais.

Na sequência, a entrevista com Sem Pernas é marcada pelo apontamento de diversas dificuldades enfrentadas nesse contexto. A afirmação de que os alunos não apresentam muito interesse na disciplina, do entrevistado, sugere uma falta de motivação por parte dos estudantes, o que pode ser atribuído a diferentes fatores, incluindo possíveis deficiências no método de ensino e na abordagem pedagógica dos professores.

No meu ponto de vista, os alunos não apresentam muito interesse na disciplina, e boa parte disso pode se dar também por conta das dificuldades de alguns professores da área, principalmente os professores mais antigos na rede (SEM PERNAS, entrevistado em setembro de 2023).

A menção de Sem Pernas às dificuldades enfrentadas por alguns professores mais antigos na rede ressalta a importância da formação continuada e da atualização constante dos docentes para lidar com as demandas e desafios contemporâneos do ensino de LI. A percepção de que a disciplina, muitas vezes, é tratada apenas como um complemento de carga horária reforça a necessidade de valorização e reconhecimento do papel fundamental do ensino de línguas estrangeiras no currículo escolar. Logo, é essencial que sejam implementadas medidas eficazes para promover uma abordagem mais dinâmica e envolvente no ensino de Inglês, visando estimular o

interesse dos alunos e proporcionar experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras.

Por fim, a entrevista de Pedro Bala é marcada pela afirmação da resistência dos alunos à oralidade, tanto na produção quanto na recepção do idioma. O professor reconhece que os primeiros dias de aula são particularmente desafiadores, especialmente para os alunos do sexto ano, que muitas vezes têm seu primeiro contato com o Inglês nessa fase.

Os primeiros dias, as primeiras aulas são sempre as mais desafiadoras, inegavelmente. Principalmente o aluno do sexto ano, no sétimo ano a gente percebe isso também de forma mais ligeira, mais sutil, mas no sexto ano, por várias razões. Primeiro, e mais óbvio de todas, porque eles não têm Inglês de primeiro ao quinto ano, principalmente se ele foi aluno exclusivo da escola pública. E segundo, passa também por uma questão de perfil mais psicológico, principalmente aqueles alunos mais tímidos, eles se encontram em uma posição de... em que eles são expostos, então a reação natural deles é se defenderem, se retraindo ou se omitindo. E, claro, tem a questão também do código linguístico. Então, quer dizer, como eu disse, o menino passou cinco anos sem nem saber que isso existia, e de repente ele se vê numa sala com uma pessoa que ele nunca viu falando um idioma que ele nem sequer sabia que existia. O choque é natural. Mas daí vem a necessidade da persistência e do foco, porque fica muito nítido, é só uma questão de tempo até que as coisas se ajustem. E hoje eu tenho alunos, por exemplo, no sétimo ano, que eles nunca estudaram Inglês em canto nenhum na vida. E às vezes, quando um certo aluno tem dificuldade, ele traduz simultaneamente o que eu estou falando. Isso, sim, com uma espontaneidade, uma habilidade, assim, indizíveis (PEDRO BALA, entrevista realizada em agosto de 2023).

Pedro Bala acentua a falta de exposição prévia ao Inglês como um dos principais obstáculos para alunos de escolas públicas que não oferecem o idioma nos anos iniciais. Ele também refere o aspecto psicológico, observando que alunos mais tímidos enfrentam dificuldades para se expor e comunicar em um ambiente novo e desconhecido. O professor fala sobre a importância da persistência e da superação desses desafios, observando que, com o tempo, os alunos se adaptam e encontram seu ritmo naturalmente. Pedro relata exemplos de alunos sem experiência prévia que desenvolveram habilidades notáveis de tradução simultânea, demonstrando capacidade de aprendizado espontâneo.

Entretanto, é basilar reconhecer que a resistência à oralidade pode resultar da falta de exposição anterior ao Inglês e de questões de autoconfiança, motivação e métodos de ensino. Para enfrentar isso, o professor poderia explorar abordagens pedagógicas mais interativas e participativas, incentivando a prática oral e reduzindo a ansiedade dos alunos. Além disso, é essencial criar um ambiente de apoio e

encorajamento para que os alunos se sintam confortáveis ao se expressar em Inglês, apesar das dificuldades iniciais que possam enfrentar.

Em síntese, a análise enunciativo-discursiva, à luz dos conceitos bakhtinianos de dialogismo e historicidade, permite compreender não apenas os enunciados individuais, mas também as interações sociais, políticas e históricas que permeiam as lacunas na comunicação e organização interna da escola. A falta de convite para os professores de LI participarem das reuniões sobre o DRCM reflete questões de inclusão curricular e aspectos mais amplos da dinâmica institucional, como hierarquias de poder e prioridades políticas. Essa exclusão pode estar enraizada em contextos históricos de marginalização de determinadas disciplinas ou áreas de conhecimento – e a LI é uma delas, refletindo a complexa interação entre linguagem, poder e cultura.

Dessa maneira, uma análise bakhtiniana convida a considerar as falhas individuais de comunicação e as estruturas sociais e históricas que moldam as práticas educacionais. Destaca-se a importância de uma abordagem crítica e reflexiva para promover mudanças significativas no sistema educacional. Nesse sentido, a presente pesquisa é defendida e justificada, como exemplificado por Bakhtin (2015, p. 20), que argumenta que “a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais”. Essa citação sublinha a centralidade da linguagem na construção e transformação da sociedade, enfatizando a relevância de um estudo aprofundado sobre as práticas discursivas no contexto educacional.

CONCLUSÃO

A análise enunciativo-discursiva bakhtiniana promoveu importantes reflexões sobre o processo de implementação da BNCC no contexto do ensino de LI na rede pública municipal de ensino. No contexto da pesquisa, quatro entrevistados foram selecionados seguindo critérios específicos, visando representar a diversidade do corpo docente. Para preservar suas identidades, foram atribuídos codinomes inspirados nos personagens do romance *Capitães de Areia*. Essa escolha protege a privacidade dos entrevistados e estabelece uma ligação simbólica com a realidade social e cultural da região estudada. A partir do material discursivo registrado por meio dos questionários e entrevistas, foram sistematizados os eixos de análise: Formação e experiência e experiência no ensino, Discursos docentes sobre a práxis, Capacitação/Formação continuada dos professores e Elaboração do Projeto Político Pedagógico, através do qual foi organizada a análise enunciativa discursiva na perspectiva bakhtiniana.

Ao abordar a formação e experiência no ensino, os entrevistados destacaram como suas trajetórias pessoais e profissionais moldaram suas práticas educacionais. Quanto à capacitação e formação continuada dos professores, preocupações foram levantadas sobre a qualidade dos cursos oferecidos, especialmente diante das mudanças curriculares e da implementação da BNCC. A formação acadêmica foi vista como um aspecto crucial, contudo, surgiram lacunas e desafios na relação entre essa formação e a prática docente cotidiana. Enquanto isso, os discursos dos docentes sobre a práxis expõem os desafios na adaptação, incluindo do material didático às necessidades específicas dos alunos. Houve críticas, por parte dos docentes entrevistados, à falta de atualização e adequação dos materiais, assim como à desconexão entre o conteúdo proposto e o nível de proficiência dos estudantes. O relato dos professores sobre o ensino de LI revela desafios comuns e complexos na adaptação do material didático às necessidades dos alunos.

Nessa linha, foram comuns, portanto, críticas à falta de atualização do material disponível, levando alguns a buscar recursos alternativos para suprir as deficiências percebidas. Além disso, a necessidade de uma abordagem pedagógica diferenciada para atender às especificidades dos alunos foi destacada como fundamental. Os relatos evidenciam desafios individuais e a complexidade das relações sociais e culturais que permeiam o ambiente educacional, ressaltando a importância da

sensibilidade, flexibilidade e formação continuada dos docentes na promoção de um ensino significativo e eficaz. Destacou-se, ainda, a relevância da problematização acerca da participação dos professores na elaboração do PPP, como primordial para o desenvolvimento educacional. Nesse sentido, a exclusão desses profissionais do processo – como mencionado pelos docentes – pode comprometer a eficácia das políticas educacionais e a qualidade do ensino oferecido aos alunos. Outrossim, foram recorrentes afirmações alusivas à falta de participação dos professores na elaboração do PPP, o que deve ser visto como um desafio para a democratização das decisões educacionais

A partir dos relatos dos professores entrevistados, foi possível identificar uma série de desafios e lacunas que permeiam esse processo, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais democrática, participativa e transparente na elaboração e implementação das políticas educacionais. Um dos pontos salientados pelos professores, por exemplo, foi a falta de transparência e participação democrática no processo de elaboração do PPP, bem como a ausência de acesso ao documento completo por parte dos docentes. Essa lacuna comprometeu a compreensão e implementação das diretrizes curriculares, limitando a autonomia dos professores na adaptação do currículo às necessidades específicas de seus alunos. Ademais, os professores expressaram preocupações em relação à formação acadêmica e à falta de especialização em áreas específicas do conhecimento, o que pode impactar negativamente suas práticas pedagógicas. A necessidade de investimento em formação continuada e capacitação pedagógica foi realçada como essencial para o desenvolvimento profissional e aprimoramento das práticas de ensino.

Outro aspecto relevante discutido pelos professores foi a necessidade de alinhar o currículo escolar com as políticas educacionais nacionais, como a BNCC, garantindo a coerência e relevância das práticas pedagógicas. No entanto, foram identificadas dificuldades na comunicação, disponibilização do currículo municipal, na compreensão e implementação das orientações curriculares por parte dos docentes. Diante dessas reflexões, torna-se evidente a importância de promover espaços de diálogo e participação efetiva dos professores no processo de elaboração e implementação das políticas educacionais.

A construção de uma educação mais democrática e inclusiva requer o envolvimento ativo de todos os atores da comunidade escolar, garantindo que suas experiências e perspectivas sejam consideradas na construção e desenvolvimento

curricular. Em síntese, os discursos dos docentes revelam não apenas desafios individuais na prática educacional, mas também questões mais amplas relacionadas à formação, implementação de políticas educacionais e participação dos professores na tomada de decisões. Uma análise bakhtiniana desses discursos destacou a complexidade das interações sociais, políticas e históricas que atravessam o ambiente educacional.

Dessa maneira, a análise dos discursos docentes sobre a formação continuada revelou uma série de preocupações e lacunas que precisam ser abordadas para melhorar a qualidade da educação. Pedro Bala, por exemplo, criticou a qualidade das capacitações, especialmente em relação à BNCC, e enfatizou a negligência da Língua Inglesa em um município turístico, sugerindo uma urgente necessidade de uma abordagem mais centrada no aluno e políticas educacionais mais robustas e alinhadas com as demandas locais. Sua crítica sublinha a pertinência de adaptar as capacitações às especificidades regionais e às necessidades dos alunos.

No eixo “Formação e Experiência”, analisou-se a interseção entre a preparação acadêmica e a trajetória profissional dos docentes, explorando como essas dimensões influenciam suas práticas educacionais. A análise começou com Dora, cuja trajetória na educação pública moldou suas percepções e práticas, refletindo seus valores e convicções sobre o ensino público. Em contraste, Don’Aninha, apesar de sua experiência e dedicação, demonstrou desconforto e desconfiança em relação à pesquisa, indicando questões sensíveis em seu contexto educacional. Pedro Bala frisou a excelência acadêmica da UFMG, concentrando-se na formação em Letras e sua prática em LI, mas deixando lacunas sobre a formação integral em Letras. A entrevista com Sem Pernas destacou uma motivação pragmática para sua formação em LI, levantando preocupações sobre a falta de especialização e capacitação contínua. Esses relatos sinalizam a complexidade entre formação, experiência e prática docente, sugerindo a necessidade de uma reflexão crítica sobre esses aspectos no contexto educacional, em consonância com os princípios bakhtinianos de historicidade e dialogismo, que indicam que os enunciados dos docentes são profundamente influenciados pelo contexto social e escolar em que são produzidos.

No eixo “Discursos docentes sobre a práxis”, os relatos dos professores apontam desafios comuns relacionados à adequação do material didático às necessidades dos alunos. Pedro Bala reprova a falta de atualização e adequação dos materiais do PNL, optando por utilizar seu próprio material, que considera mais

eficaz. Sua perspectiva inclui recursos como áudio, vídeo e músicas, que se adequam melhor às necessidades dos alunos. Sem Pernas, por sua vez, usa materiais da internet devido à complexidade dos livros didáticos, sobrelevando a necessidade de recursos complementares. Dora enfrenta resistência dos alunos indígenas ao ensino do Inglês, ressaltando a importância de contextualização e diálogo para superar barreiras culturais. Don'Aninha, ao lidar com alunos da EJA, releva as dificuldades em avançar além do básico, enfatizando a dependência do livro didático e a necessidade de estratégias pedagógicas mais adaptativas. Esses relatos sublinham como as condições específicas e as relações sociais influenciam as práticas docentes, salientando a relevância de uma abordagem pedagógica flexível e inclusiva para promover um aprendizado mais eficaz. A análise também acentua a significância das interações sociais no processo de ensino e aprendizagem, conforme discutido por Bakhtin, que destaca a influência dos discursos alheios na formação do sujeito.

No eixo “Capacitação/Formação continuada dos professores”, os discursos dos docentes aludem a várias preocupações e lacunas no processo de formação continuada. Pedro Bala questiona a qualidade das capacitações, especialmente sobre a BNCC, e sente que a Língua Inglesa é negligenciada, apesar da importância em um município turístico. Ele enfatiza a necessidade de um enfoque mais centrado no aluno e melhores políticas educacionais locais. Don'Aninha, embora participe de várias capacitações, como sobre a BNCC e gestão escolar, revela uma falta de clareza e profundidade em sua aplicação prática, mencionando apenas a solicitação de jogos educativos e uma educação mais lúdica sem detalhes específicos. A falta de discussão efetiva e a pouca participação dos professores na elaboração do PPP, discutidos no eixo “Elaboração do Projeto Político Pedagógico”, foram focalizadas por Sem Pernas, que criticou a superficialidade das reuniões realizadas. Dora relatou que a escola teve que se adaptar sozinha durante a pandemia, realizando grupos de estudo e reuniões virtuais para entender e integrar a BNCC, apontando a falta de apoio governamental e institucional. Essa situação sublinha a necessidade de um suporte mais robusto e contínuo por parte das autoridades educacionais.

É possível afirmar, então, que, embora haja capacitações, muitas vezes, não são adequadamente integradas na prática docente, sugerindo uma necessidade urgente de melhorar a formação continuada para garantir que os docentes possam aplicar efetivamente o conhecimento adquirido e contribuir de maneira significativa na elaboração e implementação de políticas educacionais, garantindo uma educação de

qualidade alinhada às necessidades dos alunos e da comunidade escolar. Sob esse viés, para uma compreensão ainda mais abrangente e detalhada dos desafios enfrentados na implementação da BNCC, futuros estudos poderiam beneficiar-se da ampliação do número de entrevistados, a inclusão de diferentes perspectivas e a exploração de uma gama mais ampla de contextos educacionais.

Investigar como as políticas educacionais impactam outras disciplinas além do ensino de LI poderia proporcionar *insights* valiosos sobre as nuances e complexidades envolvidas na implementação da BNCC em diversas áreas do currículo escolar. Essa abordagem mais ampla e diversificada ajudaria a construir uma visão mais completa e multifacetada dos obstáculos e oportunidades na educação brasileira, possibilitando uma análise mais rica das necessidades e aspirações dos alunos. Além disso, uma investigação mais profunda sobre as interações entre políticas educacionais e práticas pedagógicas em diferentes regiões do país poderia revelar variações significativas e contextos específicos que influenciam a implementação da BNCC. Isso permitiria identificar não apenas os desafios comuns, mas também as particularidades regionais que poderiam necessitar de soluções adaptadas e inovadoras.

A partir dessa perspectiva, afirma-se que a pesquisa atual já contribuiu significativamente ao destacar a necessidade de uma abordagem mais colaborativa e reflexiva na formulação e implementação das políticas educacionais. A análise dos dados indicou que maior participação dos professores na construção e revisão das políticas poderia aumentar a aderência e eficácia dessas medidas no dia a dia escolar. Promover um diálogo contínuo entre educadores, gestores e formuladores de políticas poderia criar um ambiente mais colaborativo e menos hierárquico, favorecendo uma melhor compreensão e atendimento das necessidades reais dos alunos.

Espera-se, portanto, que os resultados deste estudo forneçam uma base sólida para a implementação de ações e intervenções que visem promover uma educação de alta qualidade e inclusiva. Essas iniciativas devem ser projetadas para ser flexíveis e adaptáveis às diversas realidades e desafios enfrentados pelas escolas brasileiras, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação que não apenas cumpra as exigências curriculares, mas também cultive suas potencialidades e aspirações pessoais.

Ademais, a identificação de lacunas e desafios no processo de implementação da BNCC frisada pela pesquisa fornece um ponto de partida essencial para futuras investigações e desenvolvimento de práticas pedagógicas. A integração de novas

tecnologias educacionais, a capacitação contínua dos professores e a implementação de métodos pedagógicos mais inclusivos são áreas que poderiam ser exploradas mais profundamente para fortalecer a educação brasileira. Por fim, a continuidade e expansão da pesquisa nesta área são fundamentais para garantir que as políticas educacionais evoluam de forma dinâmica e eficaz, respondendo de maneira proativa às mudanças e desafios do cenário educacional. Isso contribuirá não apenas para o aprimoramento das práticas pedagógicas, mas também para o desenvolvimento de um sistema educacional mais justo e equitativo, que verdadeiramente prepare os alunos brasileiros para os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

- ALESSI, V. M. **Rodas de conversa**: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin. 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba /PR, 2011.
- ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. **English language teaching**, London, v. 17, n. 2, p. 63-67, 1963.
- ANTUNES, A. A quem interessa a BNCC? **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV)/Fiocruz**, Reportagem, 23 nov. 2017. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- ASSIS-PETERSON, A. A; COX. M. I. P. Standard English & World English: entre o siso e o riso. **Calidoscópico**, [s./l.], v. 11, n. 2, p. 153-166, 2013.
- AZEVEDO, I. C. M. de; DAMACENO, T. M. do S. S. Desafios do BNCC em torno do Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão/SE, n. 7, p. 83-92, 2017. DOI: 10.32748/revec.v0i7.6557.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro/RJ: Forense, Universitária, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16. ed. São Paulo/SP: Hucitec, 2015.
- BEZERRA, R. G.; LUNA, T. S. Concepções de linguagem: uma análise preliminar do discurso docente e das práticas em sala de aula. **Encontros de Vista**, Recife/PE, v. 16, n. 1, p. 31-50, 2016.
- BOURDIEU, P. The Economics of Linguistic Exchanges. **Social Science Information**, [s. l.], v. 16, n. 6, p. 645-668, 1977.
- BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: Dialogismo e construção do sentido. 2. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2005.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília/DF: Inep, 2021. Disponível em: inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020. Acesso em: 17 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília/DF, 2017c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília/DF: MEC/CNE, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Brasília/DF: MEC/CNE, 2002.

BRITISH COUNCIL BRASIL. **Políticas Públicas para o Ensino de Inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira**. São Paulo/SP: British Council, 2019. Disponível em: <https://www.inglesnascolas.org/research/politicas-publicas-para-o-ensino-de-ingles-um-panorama-das-experiencias-na-rede-publica-brasileira/>. Acesso em: 01 set. 2021.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. São Paulo/SP: British Council Brasil, 2015.

CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M.S.; GIMENEZ, T. Inglês como língua franca na sala de aula: sugestões didáticas. *In*: EL KADRI, M.S.; PASSONI, T.P.; GAMERO, R. (org.). **Inglês como língua franca na sala de aula: sugestões didáticas**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014. p. 299-316.

CASTRO, M. H. G. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em aberto**, Brasília/DF v. 33 n. 107, 95-112, 2020. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4530.

CAVALIERI, A. M.; SANTOS, F. S. S. dos; GIROTO, C. R. M. Interações discursivas entre a alfabetização e o ensino de Inglês em salas do primeiro ano do ensino fundamental I. **Revista Entre Línguas**, Araraquara/SP, v. 7, p. e 021111, 2021. DOI: 10.29051/el.v7i00.15823.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO. Consequências práticas da BNCC e da reforma do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 12, n. 23, p. 413-425, 2018. DOI: 10.22420/rde.v12i23.901.

CORREA, D. R. A base e o edifício: balanço e apontamentos sobre a fortuna crítica da BNCC. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre/RS, v.4, n.3, p. 80-85, 2016.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. De. O professor de Inglês Entre a alienação e a emancipação. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas/RS, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001. DOI: 10.15210/rle.v4i1.15526.

CRYSTAL, D. **English as a globallanguage**. Canto edition. Cambridge: CUP, 1998.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba/PR, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “Inglês como língua franca” no componente curricular da Língua Inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, Florianópolis/SC, v. 1, n. 48, p. 10-22, 2019.

ERIKSON, F. Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseianza. *In*: WITTRUCK, M. (org.). **La Investigación de la Enseñanza I**. Barcelona-Buenos Aires: México, 1989.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa/Portugal: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.

FERREIRA, F. Entenda como funciona a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Proesc.com.**, 2020. Disponível em: <http://www.proesc.com/blog/entenda-a-base-nacional-comum-curricular-bncc/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FIGUEIRÓ, M. N. D. A viabilidade dos temas transversais à luz da questão do trabalho docente. **PSI – Revista de Psicologia Social e Institucional**, [s. l.], v. 1, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/resumov2n12.htm>. Acesso em: 02 fev. 2024.

FINARDI, K. R. *et al.* Internationalization and Languages Policies in Brazil: quality and assessment evidence from a glocal proposal. *In*: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P. (orgs.). **Languages Policies and Internationalization of Higher**

Education Institutions in Brazil: contributions from Applied Linguists. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020. p. 25-42.

FISTAROL, C. F. S.; FISCHER, A. WENDERLICH, R. C. C. A base nacional comum curricular e a formação de professores de Língua Inglesa: desafios e possibilidades. **RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara/SP, v. 23, n. 2, p. 341-355, 2019. DOI: 10.22633/rpge.v23i2.12453.

FONSECA, A. L. S. B. **A imposição do Inglês como política linguística:** na contramão do plurilinguismo. 2018. 109 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2018.

FREITAS, M. T. de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In:* FREITAS, M. T. de A; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (org.). **Ciências Humanas e Pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2007b. p. 26-38.

FREITAS, M. T. de A. Bakhtin e a psicologia. *In:* FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (org.). **Diálogos com Bakhtin.** 4. ed. Curitiba/PR: Editora UFPR, 2007a. p. 141-159.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (orgs.) **Inglês como língua franca:** ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas/SP: Pontes Editores, 2011.

GONTIJO, C. M. M. Base nacional comum curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis/SC, v. 1, n. 2, p. 174-190, 2015. DOI: 10.47249/rba.2015.v1.68.

JENKINS, J. Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. **Tesol Quarterly**, [s. l.], v. 40, n. 1, p.157-181, 2006.

JENKINS, J. **The phonology of English as an international language.** United Kingdom: Oxford University Press, 2000.

KACHRU, B. The sacred cows of English. **English Today**, [s.l.], v. 16, p. 3-8, 1988.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo/SP: Contexto, 2014.

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

LEITE, R. F.; RITTER, O. M. S. Algumas representações de ciência na BNCC – Base nacional comum curricular: área de ciências da natureza. **Temas & Matizes**, Cascavel/PR, v. 11, n. 20, p. 1-7, 2017.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna.** Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 17. ed. Rio de Janeiro/RJ: José Olímpio, 2018.

MATUAKA, I.; PAIVA, T. O lugar do Inglês na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Centro de Referência em Educação Integral**, 20 mar. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-lugar-do-ingles-na-base-nacional-comum-curricular-bncc/>. Acesso em: 3 mar. 2024.

MICARELLO, H. A. L. da S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **Revista Científica**, Universidade Nove de Julho/SP, n. 41, p. 61-75, 2016.

MOLLMANN, M. T. **A BNCC na prática**: o ensino de Língua Inglesa pautado por projetos pedagógicos. 2018. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado/RS, 2018.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M.; ALMEIDA, D. F. de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Revista Científica**, Universidade Nove de Julho/SP, n. 41, p. 31-44, 2016.

OLIVEIRA, D. L. de; DERING, R. de O. BNCC e Língua Inglesa: reflexões e implicações no processo de aprendizagem a partir da leitura. **Revista Hon no Mushi - Estudos Multidisciplinares Japoneses**, Manaus/AM, v. 3, n. 4, p. 1-10, 2018.

OLIVEIRA, Fernando Alves de. Oralidade em Língua Inglesa, no Ensino Fundamental, à luz da BNCC: um olhar reflexivo. **Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli**, [s. l.], v. 10, n. 3, 2018.

PADRE, B. T. **A formação pré e em serviço do professor de Inglês do ensino fundamental I**. 2019. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2019.

PAIVA, A. V. de. **Base Nacional Comum Curricular**: uma reflexão sobre a formação continuada de docentes que ensinam matemática nos anos finais do ensino fundamental. 2019. 222 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de ciências e matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo/SP, 2019.

PALHARES, I. Mais de 70% dos alunos brasileiros têm aula de Inglês com professor sem formação adequada. **Folha de São Paulo**, 22 set. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/09/mais-de-70-dos-alunos-brasileiros-tem-aula-de-ingles-com-professor-sem-formacao-adequada.shtml>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. Harlow: Longman, 1994.

PEREGRINO, G. dos S. Realizar entrevistas à luz de Bakhtin. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO, 4., 2015. **Atas...** Rio de Janeiro/RJ: UERJ, 2015. p. 1-9.

PINHEIRO, T. Mikhail Bakhtin, o filósofo do diálogo. **Nova Escola**, Jornalismo, edição 224, 01 jul. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1621/mikhail-bakhtin-o-filosofo-do-dialogo>. Acesso em: 20 jan. 2024.

RAJAGOPALAN, K. "World English" and the Latin Analogy: where we get it wrong. **English Today**, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 46-51, 2009.

RECHDAN, M. L. A. Dialogismo ou Polifonia? **Revista de Ciências Humanas**, Taubaté/SP, v. 9, n. 1, p. 45-54, 2003. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/polifonia/files/2009/11/dialogismo-N1-2003.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ROCHA, C. F. **Ideologias linguísticas sobre a língua inglesa**: uma análise glotopolítica da BNCC-EF. 2020. 78 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2020.

ROCHA, C. F.; DIEZ, X. C. L. A BNCC-em: Dimensões Culturais do Ensino de Língua Inglesa. **Anais do IX SAPPIL – Estudos de Linguagem**, Rio de Janeiro/RJ, n. 1, p. 212-227, 2018.

SANTOS, A. K. J. H. **Projeto político curricular de letras Inglês da Ufac e a base nacional comum curricular**: possíveis conexões dialógicas para o uso das tecnologias digitais. 2019. 211 f. Mestrado (Dissertação em Letras) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco/AC, 2019.

THIESEN, J. da S. Políticas curriculares de educação básica: recontextualização da BNCC no território de Santa Catarina. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 1-9, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.56496.

SCAGLION, L. F. S. **Políticas Nacionais sobre o ensino de língua inglesa no Brasil**: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília/SP, 2019.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

SILVA, F. M. **A interculturalidade na educação básica**: fomentando um olhar crítico sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa em turmas do Ensino Médio regular noturno. 2021. 228 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2021.

SILVA, M. R. da. A BNCC da Reforma do ensino médio: O Resgate de um Empoeirado Discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 34, p. 1-15, 2018. DOI: 10.1590/0102-4698214130.

SILVA, P. O. **O ensino da língua inglesa na educação básica**: da obrigatoriedade curricular aos desafios da qualidade de aprendizagem no contexto escolar. 2020. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista/BA, 2020.

SILVA, R. F. da. **O dizer do professor de Inglês sobre o uso de tecnologias em um contexto de escola pública**: um estudo com base na Teoria da Atividade. 2019.

98 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto/SP, 2019.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. *In*: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (orgs.) **Inglês como língua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas/SP: Pontes Editores, 2011. p. 87-115.

SOLERA, D. da S. **Letramento crítico-literário no ensino de línguas estrangeiras**: possibilidades e desafios. 2020. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2020.

SOUZA, A. M. R. de. **Base Nacional Comum para quê/quem?**: uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial. 2019. 361 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2019.

TAGATA, W. M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **RBLA**, [s. l.], v. 17, n.3, p. 379-403, 2017.

TODESCHINI, I. **Interculturalidade e o Inglês como Língua Franca**: considerações sobre um livro didático de língua inglesa. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, PR, 2020.

TORRES, M.; TERRES, M. A Língua Inglesa na BNCC: Uma análise das concepções de língua. **Fórum Linguístico**, Florianópolis/SC, v.18, n. 3, p.6466-6478, 2021. DOI: 10.5007/1984-8412.2021.e71873.

TREVISAN, R. O que a BNCC propõe para o ensino de Língua Inglesa? **Nova Escola**, Conteúdo, 29 nov. 2018 Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/77/o-que-a-bncc-propoe-para-o-ensino-de-lingua-inglesa>. Acesso em: 20 jan. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 25 abr. 2024.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo/SP: Editora 34, 2018.

XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (org.). **Conversas com linguistas**: virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2013.

ZACCHI, V. J. **Discurso, poder e hegemonia**: dilemas do professor de Língua Inglesa. 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2003.

ANEXOS A – Manifestação da Comissão Permanente de Formação de Professores da UNICAMP sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular



COMISSÃO CENTRAL DE GRADUAÇÃO
COMISSÃO PERMANENTE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
13083-970 - Campinas - SP - Brasil
☎ (55-19) 3521-4126 / 3521-4883/3521-4884

Cidade Universitária Zeferino Vaz, 11 de Setembro de 2017

MANIFESTAÇÃO DA COMISSÃO PERMANENTE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNICAMP SOBRE A ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Considerando-se a finalização de sua terceira versão, a realização das audiências públicas finais e os simultâneos encaminhamentos com vistas à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Comissão Permanente de Formação de Professores da Universidade Estadual de Campinas (CPFP/Unicamp), que congrega docentes representantes de todos os 22 cursos de Licenciatura, além de programas diretamente relacionados à formação docente na universidade, manifesta-se sobre esse processo registrando algumas ponderações, preocupações e posicionamentos.

A CPFP/Unicamp reconhece a importância de que objetivos previstos no Plano Nacional de Educação sejam traduzidos em ações, como políticas de Estado capazes de pensar um projeto para sua população, e que almejem a superação das desigualdades, o respeito às diferenças e à diversidade.

Para tanto, o processo de construção de uma Base não pode estar atrelado a, nem ser expressão de interesses de pequenos grupos ou de corporações que vêm historicamente tratando a educação e as respectivas reformas educacionais segundo interesses alheios à própria educação e ao desenvolvimento dos sujeitos/cidadãos.

Conforme documento da Anped “A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”:

Crítica-se a desarticulação da BNCC com o Plano Nacional de Educação (PNE, com as definições das Conferências Nacionais de Educação (2010 e 2014), bem como com a ausência de relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais, provocando um descolamento da BNCC em relação ao que foi discutido, produzido e materializado nas políticas educacionais no Brasil na última década. (Anped, 2017, p.17)



1. O processo de discussão sobre a versão 3 e a elaboração da versão final
 - a. A despeito das consultas e audiências públicas em curso, o decreto 9099 de 19/7/2017 afirma que os conteúdos deverão ser adaptados à BNCC aprovada pelo CNE, mas já trata a 3ª versão como definitiva. Documentos de divulgação já têm considerado tal versão para a organização de todos os sistemas de ensino, inclusive fazendo um chamamento a gestores e professores para que “executem” a base desde já.
 - b. O desmembramento da discussão da Base para a educação infantil e o ensino fundamental, [e a não explicitação de qualquer vínculo] o que resulta na desvinculação com a proposta da Base para o ensino médio, extingue a unidade da Educação Básica, fragmentando as concepções de educação definidas na constituição, na LDB, no PNE e demais documentos relativos à formulação de políticas públicas para a educação básica no país.
 - c. A divulgação do Guia para a Implementação da BNCC por órgãos como Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME) e do Movimento Pela Base Comum, meses antes de as análises serem realizadas pelo CNE (<http://www.consed.org.br/portal/noticia/belo-horizonte-recebe-secretarios-de-educacao-de-todo-o-pais>) parece revelar um assédio articulado que tem tanto limitado a função do Conselho Nacional de Educação, como ameaçado a autoridade de organismos democrática e historicamente constituídos para legitimar e sustentar as políticas públicas em educação no país.
 - d. A presença preponderante de organizações sociais com vínculos inequívocos com o empresariado direta ou indiretamente ligado a investimentos em educação privada (e evidenciados no site do *Movimento pela Base*) já indica que interesses do capital têm pautado grande parte das ações e decisões no processo de formulação da Base.
 - e. A defesa da BNCC apoiada em um discurso único de experiências curriculares positivas implementadas em alguns países silencia as inúmeras



e fundamentadas críticas que tais experiências vêm recebendo internamente aos seus países e na comunidade internacional. Ademais, não menciona em nenhum momento que a suposta qualidade educacional destas mesmas experiências estrangeiras não é consequência exclusiva de reformas curriculares, mas de políticas educacionais mais amplas, como a valorização da carreira docente, na adequação infraestrutural das escolas, etc.

2. Interesses subjacentes à aprovação da BNCC:

Considerando as concepções e os interesses que têm guiado o processo de elaboração da Base, sua aprovação terá repercussões diversas, tais como

- a. Redução da gestão da Educação às funções definidas pela Base Nacional Comum Curricular. Na condição de eixo fundamental para definição de aspectos estratégicos (a base comum para o ensino e aprendizagem no país; a formação de professores; a elaboração de recursos didáticos; a preparação para avaliações externas), a Base se desvincula dos documentos definidores de uma efetiva política pública em prol do direito à educação no país.
- b. Submissão da BNCC aos interesses e manifestações de grupos empresariais e de organizações sociais a eles vinculadas, de modo quase uníssono alinhadas a avaliações internacionais que reiteram concepções homogêneas de educação e de avaliação. O material de divulgação chama a atenção pela ênfase que dá ao termo “alinhar”. No “alinhamento” subjaz a homogeneização que privilegia as ações de massa, em especial aquelas que barateiam produtos que serão comercializados pelo mercado editorial, mercado das avaliações padronizadas nacionais e/ou internacionais ou outros.
- c. Aprofundamento da cisão entre as políticas públicas e a reflexão crítica produzida sobre seu impacto. De modo flagrante, os diagnósticos e avaliações norteadores da Base são provenientes de grupos empresariais e desconsideram sistematicamente a expressiva produção acadêmica dos numerosos programas de pós-graduação e centros de pesquisas que há décadas aprofundam esse debate.



- d.
3. Os reflexos na autonomia dos sistemas de ensino, das universidades e na soberania:
- a. A autonomia universitária é desrespeitada pela ingerência da Base sobre as definições curriculares dos cursos de formação de professores ao definir que “a primeira tarefa de reponsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC.” Trata-se de tentativa clara de homogeneizar o ensino superior via BNCC.
 - b. A autonomia dos sistemas de ensino é ameaçada pelo contraditório discurso que, de um lado apresenta a Base como flexível e com potencial articulador, e de outro, mensura a qualidade e viabilidade de todas as ações por parâmetros fixos, determinados externamente, e por sistemas e instrumentos de avaliação não controlados pelos agentes do processo educativo propriamente dito.
 - a. A soberania nacional na definição de políticas públicas não é respeitada quando os princípios gerais determinantes da concepção presente na Base (e suas consequências para as políticas públicas em educação no país) são integralmente direcionados por documentos internacionais (OCDE, Banco Mundial, para citar alguns) e interesses distantes dos debates produzidos no país por seus diferentes atores.
4. Os efeitos na vida das escolas, dos professores e dos alunos:
- a. Volta a imperar a lógica conteudista, realizando um recorte das disciplinas escolares que se restringe a conhecimentos, conceitos e processos que se referendam em campos científicos, desconhecendo o caráter híbrido, multifacetado e contextualizado dos conhecimentos que são produzidos para e pela escola. Acrescente-se que no âmbito desta lógica, impera a transmissão de conteúdos, em detrimento do estímulo ao raciocínio científico e à pesquisa criativa. No horizonte desta prática está a informação a ser transmitida e reproduzida e não a formação do sujeito/cidadão.
 - b. A lógica conteudista com objetivo de responder positivamente às avaliações de escala restringem o papel da escola e do conhecimento ao pragmatismo métrico a que tais sistema de avaliação se destinam, eliminando a



possibilidade de se desconstruir e construir na escola e com os seus conhecimentos outros projetos e sentidos para a nação.

- c. Cria-se incompatibilidade pedagógica entre os textos presentes nas competências gerais da BNCC e em cada área de conhecimento, em relação às suas respectivas habilidades. As competências são propostas a partir da compreensão dos conhecimentos como construções históricas para explicar o mundo físico, social e cultural. Contraditoriamente, as habilidades estão estruturadas em conteúdos limitados e restritos, dificultando a promoção de debates, e apresentando os objetos de conhecimento sem considerar que os saberes são construídos historicamente e estão em constante modificação.
- d. A retirada dos quatro "Eixos de Formação" presentes na segunda versão da BNCC (página 46), que se vinculavam diretamente aos objetivos do Ensino Fundamental (incisos I-IV do Artigo 32 da LDB), desarticula a obrigatoriedade de uma formação em que os conhecimentos sejam uma ferramenta para desenvolver e alcançar a cidadania, tornando-os uma lista de conteúdos a ser abordada na escola.
- e. Há o apagamento de conceitos referenciados socialmente, [e]de sua relevância nas diferentes áreas e na formação de jovens e adolescentes cidadãos. (Ex: Diferenças, raça e etnia, identidades culturais) O estudo de conteúdos que envolvem temáticas de gênero, sexualidade, raça, meio ambiente e diversidade cultural, que se impõe por sua relevância científica e social, deixa de figurar como preocupação no documento.
- f. Os conteúdos de uma mesma área não estão integrados. Um exemplo pode ser encontrado na área de Língua Portuguesa, na qual o eixo da educação literária prevê gêneros literários que não estão contemplados ou referidos nos eixos da leitura, da produção ou dos conhecimentos linguísticos, contribuindo para fragmentar, como há 30 anos, o ensino dessa disciplina em "frentes" de trabalho independentes.
- g. A produção de material didático a ser distribuída nas escolas via PNLD terá a BNCC como baliza, o que dificulta bastante a elaboração e oferta de



materiais diversificados entre si, que também dialoguem com realidades locais. No último edital do PNLD, duas mudanças trazem um cenário ainda menos favorável: a) uma nova comissão indicada pelo MEC validará ou não o parecer das equipes especialistas, formadas sob a supervisão de universidades públicas, interferindo diretamente no trabalho técnico realizado há duas décadas; b) poderão concorrer aos processos de licitação materiais apostilados, elaborados por sistemas de ensino de natureza mais massificada e diretiva. Considerando tais mudanças bem como a vinculação dos materiais didáticos aos interesses de mercado, que visam à aprovação no PNLD, o prescrito na Base regerá o trabalho cotidiano do professor, definindo o que deverá ser ensinado e aprendido, por meio dos materiais que lhes chegarão às mãos.

- h. O currículo avaliado será aquele definido pelos materiais didáticos e por um conjunto de conteúdos padronizados e considerados como essenciais, e não refletirá o planejamento autônomo, engajado, diferenciado e inventivo que pode e deve surgir de reflexões democraticamente conduzidas no ambiente escolar, atendendo a demandas específicas de cada comunidade.
- i. A formação continuada de professores será cada vez mais submetida às definições da Base e aos resultados de avaliações padronizadas, sem levar em conta o sujeito-professor e sua interlocução com o ambiente em que atua, e que auxilia na construção crítica e reflexiva.
- j. A formação inicial de professores será progressivamente pautada por diretrizes padronizadas que não levam em conta iniciativas de formação diferenciadas ou quaisquer projetos que sejam fruto do questionamento e da proposição de alternativas aos modos tradicionais de se educar, e/ou políticas emancipatórias de formação.

ANEXO B – Proposta curricular do Ensino Fundamental I, II e EJA (Educação de Jovens e Adultos)

Município
Junho 2016

SUMÁRIO

IDENTIFICAÇÃO

CARACTERÍSTICAS DA COMUNIDADE ESCOLAR

Perfil da Escola

Perfil do Corpo Discente

Perfil do Corpo Docente

Perfil da Família

Perfil da Gestão

JUSTIFICATIVA

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

OBJETIVOS GERAIS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

METAS

AÇÕES ESTRATÉGICAS PARA ALCANÇAR OBJETIVOS E METAS

OBJETIVOS E AÇÕES

CONCEPÇÕES DA INCLUSÃO

VISÃO DE FUTURO

NOSSA MISSÃO

AVALIAÇÃO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

Língua Inglesa 3º Segmento

Objetivo Geral: Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira e levar o aluno a perceber a importância da Língua Estrangeira como instrumento de interação cultural e enriquecimento profissional.

I UNIDADE -Inglês, para quê? -Palavras da Língua Inglesa que fazem parte do nosso cotidiano, entre eles, cumprimentos saudações em Inglês;

The alphabet; -Pronouns in English. -Eu sou brasileiro, e você? -World map: Continents and countries; -Nationalities and verb to be; -Application form;

II UNIDADE -Hábitos alimentares: -A recipe; -Commands and requests; -Numbers; -Dates (meses em Inglês); ·Refeições e vida social combinam? -Meals; -Eating out; -Menu.

III UNIDADE -Minha moradia: -Mailing; -Home and rooms; - Moradias e suas paisagens: IV UNIDADE -Qualidade de vida: -Health and welfare: Human body; - Personal Hygiene; -Good relationships; -Do you...?; -Boas escolhas, boa saúde: - Food guide; -Nutrition Information; -Diet and weight loss; -Plural nouns;

METODOLOGIA: -Leitura e interpretação de textos e diálogos propostos; -Prática de estruturas linguísticas através da fala; -Aplicação de exercícios de fixação da gramática e do vocabulário; -Atividades com o auxílio de som para desenvolver compreensão de áudio. -Aulas expositivas e dialogadas; -Músicas; -Material audiovisual.

AVALIAÇÃO: A avaliação deve ser realizada de forma contextualizada, considerando sua relevância na construção do aluno como ser discursivo em Língua Estrangeira. O processo de avaliação será contínuo, onde serão observadas: a produtividade, participação, assiduidade, responsabilidade com as atividades e trabalhos propostos, realização das tarefas, etc. A avaliação será diagnóstica e estimuladora do desenvolvimento do aluno e do grupo de alunos. Todas as atividades de leitura, produção escrita, apresentação de trabalhos etc., serão observadas dentro desse contexto avaliativo. O ritmo individual de cada aluno, bem como o fato de que cada um percorre caminhos diferentes, em tempos diversos, para chegar a fins semelhantes, serão amplamente respeitados. Como o exercício com a palavra é fundamental para a aquisição e domínio da língua, as atividades de leitura e escrita assumem dimensões maiores, devendo ser consideradas significativas para análise.

REFERÊNCIA: EJA MODERNA – 6º ANO E 7º ANO Virginia Aoki

4º Segmento Inglês

Justificativa: A aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se em sua capacidade de se engajar e engajar outros de modo a poder agir no mundo social. A Língua Estrangeira é um elemento dos mais eficazes para a formação do aluno, contribuindo para ampliar sua visão de mundo e integrar-se no mundo atual pela percepção do Inglês como instrumento de comunicação universal, ampliando sua capacidade de integração cultural, sem perda da sua identidade

Objetivo Geral Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira e levar o aluno a perceber a importância da Língua Estrangeira como instrumento de interação cultural e enriquecimento profissional.

I Unidade -Brasil e seus símbolos nacionais: -The flag; -A long time ago....; -Past simple; -National Anthem; -Momentos da História brasileira: -Monarchy and Republic; -Biography; -Past simple – regular verbs and irregular verbs.

II UNIDADE -O Brasil e sua organização política: -Citizenship; -Chat; -Numbers; -Prepositions; -A diversidade da cultural nacional: -Brazil, a melting pot; -Advice and suggestions; -Obligation as prohibition

III UNIDADE -O Inglês e o mercado: -occupations; -Job ad; -Describing pas activities; -Past continuous; -Past simples x past continuous; - O Inglês e a vida profissional: - Adjectives and personality; -Signs and safety; -This, these, that, those; -Conjunctions

IV UNIDADE -Padrões de consumo: -Consuming patterns; -Advertising; -Countable as uncountable nouns; -Noise, what noise; -Práticas ecológicas: -Eco-friendly; -Green economy; -Wh-questions; -Tense review; -Sustainable Earth

APÊNDICE A – Questionário professor de língua inglesa

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa que será realizada com os (as) professores (as) dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Sua contribuição é importante, porém, a qualquer momento, você poderá solicitar maiores esclarecimentos, recusar-se a participar ou desistir de participar. A pesquisa tem como **OBJETIVOS**: Compreender os enunciados de professores de Língua Inglesa durante o processo de reelaboração do PPP para Língua Inglesa, à luz da BNCC, sobre o ensino-aprendizagem. A **METODOLOGIA**: Você está sendo convidado a responder um questionário. Posteriormente, você poderá ser convidado(a) a participar de uma entrevista para narrar suas experiências e vivências sobre o processo de (re)elaboração do PPP, de debates sobre o Currículo Municipal e a BNCC. Em caso de **DÚVIDA** ou necessidade de mais esclarecimentos sobre o estudo, você poderá entrar em contato com o **Pesquisador**: Bruno Luiz Medeiros Caldeira (profbrunoluiz@gmail.com) e/ou sua **Orientadora**: Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci (renata_pucci@hotmail.com) responsável.

1) Ano de nascimento entre:

- a. () 1948 e 1954 b. () 1955 e 1963
c. () 1964 e 1972 d. () 1973 e 1981
e. () 1982 e 1990 f. () 1991 e 1998
g. () 1999 e 2005

2) Gênero:

- a. () Masculino b. () Feminino c. () Outro

3) Natural do estado da Bahia:

- a. () Sim b. () Não

4) Componente curricular que leciona:

*pode marcar mais de um

- a. () Língua Inglesa
b. () Língua Portuguesa
c. () LPT
d. () Outra

5) Local de trabalho:

- a. () Sede / Litoral Sul (Arraial)
b. () Campo (Rural ou Trancoso)
c. () Indígena

6) Vínculo:

- a. () Efetivo do município
- b. () Contratado
- c. () Permuta

7) Regime de trabalho (C.H/semanal):

- a. () 20h
- b. () 20h com extensão de C.H
- c. () 40h

8) Possui qual tipo de graduação:

- a. () Licenciatura
- b. () Magistério
- c. () Normal superior
- d. () Bacharelado
- e. () Outra

9) Graduado em Letras com habilitação em:

- a. () Somente em Português
- b. () Somente em Inglês
- c. () Em Português e Inglês
- e. () Não sou graduado em Letras

10) Possui pós-graduação na área de Educação ou Língua Inglesa nível/título:

*pode marcar mais de um

- a. () Especialização
- b. () Mestrado
- c. () Doutorado / Pós-doutorado
- d. () Possuo pós-graduação em outras áreas
- e. () Não possuo pós-graduação

11) Na rede pública municipal, você trabalha em mais de uma unidade escolar?

- a. () Sim
- b. () Não

12) Há quanto tempo atua na rede pública municipal ?

- a. () Menos de 3 anos
- b. () Entre 3 e 6 anos
- b. () Mais de 6 anos

13) Ano de admissão, ingresso e/ou concurso:

- a. () Em 1993
- b. () Em 1998
- c. () Em 1999
- d. () Em 2002
- e. () Em 2006
- f. () Em 2019
- g. () Não sei.
- h. () Não sou do quadro efetivo.

14) No edital do seu concurso, havia vagas específicas para professor de Inglês?

- a. () Não sou do quadro efetivo
- b. () Sim, tinha vagas específica
- c. () Não, não tinha vagas específica
- d. () Não sei

*thank
you*

APÊNDICE B – Entrevista com os professores

Dados Pessoais.

1. Qual é o seu nome completo?
2. Gostaria de nos dizer mais alguma coisa sobre você?
3. Em qual instituição se formou?
4. Qual é a sua formação?
5. Kursou a modalidade Ead, Presencial ou Parfor?
6. Gostaria de nos dizer mais alguma coisa sobre sua formação?
7. Exerce outra função além da de professor(a)?
8. Tem especialização ou pós-graduação? Se sim, qual ou quais são?

Sobre seu trabalho como docente

1. Em quantas unidades escolares você trabalha? Quais são elas?
2. Qual cargo você ocupa?
3. Para quais séries / anos do Ensino Fundamental você leciona?
4. Gostaria de nos contar algo mais sobre seu trabalho?

Sobre a pesquisa

1. O que te motivou a participar dessa pesquisa?

Sobre o PPP e a BNCC (Projeto Político Pedagógico e Base Nacional Comum Curricular)

1. Você participou da elaboração do PPP da sua escola?
2. O PPP da sua escola foi reelaborado à luz da BNCC?
3. Você considera que o PPP da sua escola foi reelaborado de forma democrática e participativa?
4. Você considera que teve voz ativa na elaboração do PPP?
5. Quais as principais alterações foram sugeridas?
6. Teve alguma sugestão que você considera importante que não foi acatada?
7. Você considera que as reuniões foram importantes para a reelaboração do PPP?
8. Na sua opinião quais foram as mudanças mais significativas que ocorreram?
9. Você recebeu alguma capacitação sobre a BNCC antes da elaboração do PPP?
10. Gostaria de nos contar algo mais sobre sua participação nessa reelaboração ?

Sobre o CME, PPP e BNCC (Currículo Municipal, Projeto Político Pedagógico e Base Nacional Comum Curricular)

1. Recentemente, o CME foi adequado à nova legislação e às diretrizes propostas pela BNCC?
2. O atual CME está em consonância com a BNCC?
3. O atual CME foi levado em conta na construção do PPP?
4. Você considera que o CME foi reelaborado de forma democrática e participativa?
5. Você considera que teve voz ativa na reelaboração do CME?

6. Na sua opinião quais foram as mudanças mais significativas que ocorreram?
7. Você recebeu alguma capacitação sobre a mudança do CME antes da elaboração do PPP?
8. Gostaria de nos contar algo mais sobre o CME?

Sobre o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa

1. Atualmente, como você percebe o andamento do ensino-aprendizagem de LI nas escolas?
2. Como é o material didático que você utiliza no ensino de LI?
3. O material didático da sua escola está alinhado com a proposta da BNCC ?
4. Você utiliza algum outro material de apoio ao ensino além do livro didático ?
5. Quais os desafios que você enfrenta ao ministrar a disciplina de Inglês ?
6. Nos últimos dois anos, você recebeu capacitações voltadas ao ensino-aprendizagem de LI?
7. Quais as metodologias que você costuma utilizar nas suas aulas ?

Sobre o DCRM de Língua Inglesa (Documento Curricular Referencial Municipal)

1. Como docente de LI, você já leu o DCRM?
2. Como lhe foi apresentado o DCRM?
3. Você participou de algum tipo de reunião ou discussão com seus colegas de área sobre o DCRM?
4. De que forma o DCRM lhe ajuda a nortear o ensino de LI?
5. Gostaria de nos contar algo mais sobre sua experiência com o DCRM

Sobre o Currículo Municipal de Língua Inglesa (CMLE)

1. Você considera que a organização curricular do currículo municipal de LI foi reelaborado de forma democrática e participativa?
2. Na sua opinião quais foram as mudanças mais significativas que ocorreram no currículo municipal de LI?
3. Gostaria de nos contar algo mais sobre sua experiência com o currículo municipal?