

ENTRELACES DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, BNCC E LÍNGUA INGLESA

Simone Maranhão Costa¹

¹Affiliation not available

May 20, 2023

RELATO DE PESQUISA

Entrelaces da internacionalização da Educação Básica, BNCC e Língua Inglesa

Simone Maranhão COSTA 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)

Kleber Aparecido da SILVA 

Universidade de Brasília (UnB)



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Kleber Aparecido da Silva (UnB)
- Brian Morgan (YU)
- Walkyria Monte Mor (USP)

AVALIADO POR

- Clarissa Jordão (UFPR)
- Vilton Soares (IFMA)

SOBRE OS AUTORES

- Simone Maranhão Costa
Conceptualização, Curadoria dos dados, Investigação e Escrita – rascunho original, Escrita – análise e edição.
- Kleber Aparecido da Silva
Conceptualização, Metodologia, Supervisão.

DATAS

- Recebido: 26/10/2022
- Aceito: 26/11/2022
- Publicado: 31/12/2022

COMO CITAR

Costa, S. M.; Silva, K. A. (2022). Entrelaces da internacionalização da Educação Básica, BNCC e Língua Inglesa. *Revista da Abralín*, v. 21, n. 2, p. 312-332, 2022.

RESUMO

Desenvolvida à luz da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001), esta pesquisa, bibliográfica, documental e de campo, apresenta algumas reflexões sobre a BNCC (BRASIL, 2018) e suas convergências com o macroprojeto de internacionalização da educação básica, considerando os construtos balizadores no documento para o ensino de inglês, principalmente o Inglês como Língua Franca (ILF) (JORDAO, 2014; DUBOC, 2019; DUBOC; SIQUEIRA, 2020). Utilizou-se, para coleta de dados, entrevistas semiestruturadas e gravadas com dois professores de inglês de um Instituto Federal de educação do nordeste brasileiro, a fim de tentar identificar, interrogar e interromper (MENEZES DE SOUZA, MARTINEZ; FIGUEIREDO; 2019) possíveis práticas educativas excludentes. Os docentes foram convidados a responder três perguntas relacionadas ao tema da pesquisa e a relatar uma breve sequência didática com base na ideia de ILF. Resultados apontaram que, embora os docentes colaboradores já tenham algum conhecimento prévio sobre língua franca, eles encontram dificuldades em articular as complexidades políticas, históricas e socioeconômicas apresentadas no documento-base ao ensino de línguas crítico e emancipatório. Tais docentes percebem alguns avanços recentes relacionados aos materiais didáticos e ao desenvolvimento de um ambiente educacional mais voltado à consciência intercultural, à valorização da língua inglesa e ao processo de internacionalização da educação básica. Contudo, muitas vezes, o ensino de língua inglesa ainda reproduz práticas colonizadoras em sala de aula.

ABSTRACT

In the light of Critical Applied Linguistics (PENNYCOOK, 2001), this bibliographical, documentary, and field research presents some reflections on the Brazilian National Common Core Curriculum - BNCC (BRASIL, 2018), especially in its English Language component and its convergences with the macro project of internationalization of basic education. It considers the landmark constructs in the document for teaching English, especially English as a Lingua Franca (ELF) (JORDÃO, 2014; DUBOC, 2019; DUBOC; SIQUEIRA, 2020). It used a semi-structured and recorded interview with two English teachers from a Federal Institute of Education in northeast Brazil for data collection to identify, interrogate and interrupt (MENEZES DE SOUZA, MARTINEZ; FIGUEIREDO; 2019) any possible excluding educational practices. Such teachers were invited to answer three questions related to the research topics and to report a short didactic sequence based on the idea of ELF. Results indicated that, although collaborating professors already have some prior knowledge about lingua franca, they find it challenging to articulate the political, historical, and socioeconomic complexities presented in the base document to critical and emancipatory language teaching. Such teachers perceive recent advances related to didactic materials and developing an educational environment focusing on intercultural awareness, the appreciation of the English language, and the internationalization process of K-12 education. However, English language teaching often reproduces colonial practices in the classroom.

PALAVRAS-CHAVE

Internacionalização da educação básica. BNCC. Língua Inglesa. Inglês como Língua Franca.

KEYWORDS

Internationalization of basic education. BNCC. English language. English as a Lingua Franca.

RESUMO PARA NÃO ESPECIALISTA

Essa pesquisa desenvolvida com um viés crítico, humano e agêntico apresenta algumas reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, de 2018, especialmente no componente Língua Inglesa e suas convergências com o macroprojeto de internacionalização da educação básica, considerando a ideia de Inglês como Língua Franca (ILF). Esse conceito, na BNCC, é

entendido como a língua comum de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas. Essa pesquisa bibliográfica, documental e de campo utilizou para coleta de dados uma entrevista semiestruturada e gravada com dois professores de inglês de um Instituto Federal de educação do nordeste brasileiro, a fim de tentar perceber e transformar possíveis práticas educativas excludentes. Os docentes foram convidados a responder três perguntas relacionadas ao tema da pesquisa e a relatar uma breve sequência didática com base na ideia de ILF. Resultados apontaram que, embora os docentes colaboradores já tenham algum conhecimento prévio sobre língua franca, eles encontram dificuldades em articular as complexidades políticas, históricas e socioeconômicas apresentadas no documento-base ao ensino de línguas crítico e emancipatório. Tais docentes percebem alguns avanços recentes relacionados aos materiais didáticos e ao desenvolvimento de um ambiente educacional mais voltado à consciência intercultural, à valorização da língua inglesa e ao processo de internacionalização da educação básica. Contudo, muitas vezes, o ensino de língua inglesa ainda reproduz práticas que remetem ao período colonial em suas salas de aula.

Introdução

Os debates e estudos acerca do tema de internacionalização educacional já existem há algum tempo nas instituições de ensino superior brasileiro (FINARDI et. al., 2020; JORDÃO; MARTINEZ, 2021). Contudo, segundo Thiesen (2019; 2021), esse processo vem se integrando às discussões e ações do ensino básico em um movimento com motivações predominantemente políticas e mercadológicas, que se fortalece mobilizado por influências de organismos multilaterais que operam em espaços e instâncias transnacionais. Tal fenômeno envolve o mundo da educação público e privado, talvez em ritmo e forma diferentes do ensino superior, mas move-se em meio a diversos processos sociais igualmente complexos, dentre os quais a mundialização/globalização do capital, fluxos migratórios, as novas demandas geradas pelas tecnologias além das questões culturais, especialmente as ligadas à raça, ao gênero e à diversidade.

Por conseguinte, essas motivações e processos induzem os estados nacionais, em um fluxo contínuo de orientações, a realizarem uma série de reformas educativas, que, por sua vez, são recebidas e incorporadas às políticas nacionais de distintas formas, tendo em vista as particularidades econômicas, sociais e históricas dos países (AKKARI, 2011). Tais reformas se articulam fortemente no âmbito do currículo (Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular - BNCC, por exemplo), mas também em outras frentes, tais como: a) no crescente número de escolas internacionais, bilíngues ou regulares que ofertam programas bilíngues; b) ampliação da jornada escolar; c) mecanismos de avaliação, financiamento,

regulação e controle internacionais; d) implantação de programas oficiais de incentivo à formação docente inicial e continuada em contextos de cooperação internacional; e) ampliação de oportunidades de intercâmbios de estudos no Ensino Médio, além de outras.

Temos que ter em mente que a inserção dessas concepções produz tensões e resistências, porém, como afirma Beech (2012), o discurso global em torno da língua inglesa, principalmente, e do alcance de uma cidadania global (UNESCO, 2015) – por meio de competências interculturais – situam-se como formas de atualização, inovação, eficiência e modernização do currículo básico e, assim, vão ganhando cada vez mais força na instrução de jovens brasileiros. Diante desse cenário, esse artigo visa refletir acerca da BNCC (BRASIL, 2018), especialmente no componente Língua Inglesa, e suas convergências com o macroprojeto de internacionalização da educação básica, considerando os construtos balizadores no documento para o ensino de inglês, principalmente o Inglês como Língua franca (ILF) (JORDÃO, 2014; DUBOC, 2019; DUBOC; SIQUEIRA, 2020) em análise de entrevistas com professores de inglês de um instituto federal de educação nordestino, à luz da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001). Nessa visão, a língua deixa de ser vista apenas como um reflexo da realidade e passa a ser compreendida com base em um ceticismo constante que questiona pressupostos normativos excludentes e funciona como instrumento de ação, transformação e resistência, pois ela pode tanto servir para produzir a hegemonia e reproduzir os discursos, como também pode ser meio de subverter práticas colonialistas.

Dessa forma, além desta introdução e das considerações finais, esse trabalho apresenta outras três seções articuladas ao processo de internacionalização: a) a BNCC; b) o componente Língua Inglesa na BNCC a partir da perspectiva de língua franca; e, c) a análise de duas entrevistas que possibilitaram conhecermos a perspectiva docente de um instituto federal de educação acerca dos entrelaces entre o referido documento e o ensino do inglês como língua franca na prática da sala de aula do ensino médio.

1. Um primeiro enlace: a internacionalização e a BNCC

O documento da BNCC foi finalizado em 2018 como referência nacional para a formulação dos currículos da educação básica “em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2018, p. 8). Entre disputas, avanços e retrocessos, percebemos que a BNCC busca atender aos requerimentos internacionais de centralização curricular que assumem as competências como eixo norteador de “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Ao longo do documento é possível notarmos a preocupação em justificar as fragilidades do sistema de ensino básico brasileiro, “em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem,

repetência e abandono são bastante preocupantes” (BRASIL, 2018, p. 5), para afirmar a necessidade de alinhamento com a Agenda 2030 das Organizações das Nações Unidas (ONU) e darmos especial atenção aos índices de qualidade medidos por avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e sua evidente relação com o Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, na sigla em inglês), por meio do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (op. cit., p. 13).

Assim, a BNCC como parte da política nacional da Educação Básica é influenciada e influencia o processo de internacionalização desse segmento, desde suas noções conceituais subjacentes até suas implicações mais visíveis nos currículos escolares e no ensino de línguas do país. Segundo Leask (2014), internacionalizar o currículo significa (re)organizá-lo (intencionalmente) e agregar a ele um conjunto de atividades com perspectivas internacionais. É um processo que pode envolver desde a formulação de políticas curriculares mais amplas até reconfigurações, redesenhos, adaptações ou adequações curriculares, com foco nos conteúdos de conhecimento, nas aprendizagens dos estudantes, na avaliação e nas respectivas metodologias de ensino. No âmbito da escola regular, principalmente as privadas no Brasil, já percebemos a intensificação das ações que sinalizam para a sociedade a intenção das instituições de ensino básico em se conectar à construção de competências globais por meio da ampliação da carga horária de língua inglesa; oferta de intercâmbio *in* (para o país) e *out* (para fora do país); utilização de novas tecnologias educativas e/ou associação delas a programas e metodologias estrangeiras (*Khan Academy*, *Singapura Math*, *Lab Maker*, etc); reforço curricular em conteúdos que atendam requerimentos internacionais; atividades extracurriculares ministradas em língua estrangeira etc.

A internacionalização do currículo se insere no âmbito da internacionalização ‘em casa’. Para Knight (2004) e Beelen e Jones (2015), esta ideia consiste em estratégias, abordagens e práticas destinadas a injetar uma dimensão internacional na própria instituição. Em geral, escolas com projetos nessa perspectiva assumem como propósito acadêmico preparar seus estudantes para viver em um mundo globalizado sem necessariamente sair de ‘casa’, assim trazendo para o ambiente escolar conhecimento acerca dos contextos internacionais e multiculturais. Podemos supor, então, que, nessa perspectiva, inserir movimentos rumo à internacionalização da educação básica na BNCC teria um potencial democrático ao trazer a dimensão global como parte mais abrangente da formação acadêmica e sociocultural para todos os estudantes desde cedo, não apenas para aqueles que têm a oportunidade de ir para fora do país. Contudo, é preciso analisarmos que as influências do capital internacional e seu discurso não trazem em suas prioridades uma internacionalização educacional que fomenta a cultura da paz entre povos, mas, sim, o lucro e o poder. Diante disso, as referências à internacionalização na BNCC podem servir a esses últimos fins.

Nesse sentido, Moreira e Ramos (2016) apontam que na internacionalização do currículo as dimensões sociais, culturais, morais, éticas e políticas transcendem o estreito foco econômico, mas, muitas vezes, se estabelecem em sinergia com outras agendas que nem sempre se expressam apenas

por meio de intenções democráticas e neutras e, por isso, devem ser entendidas quanto às relações de poder emaranhadas nelas e seus efeitos nas teorias, práticas e políticas educativas locais. Para os autores, a internacionalização do campo curricular é um processo que não se limita ao simples movimento de conhecimento de um país para outro, pois se desenvolve a longo prazo e implica uma disposição para ensinar e aprender com outras perspectivas, assim provocando mudanças no pensamento e nas atitudes dos indivíduos.

Moreira e Ramos (2016, p. 170) ainda enfatizam que o propósito da internacionalização educacional

é o enriquecimento mútuo, não a homogeneização. Nesse esforço, há que se procurar articular o global e o local, sem que as histórias e os interesses nacionais se apaguem ou se diluam. Entretanto, o risco de que, nesse processo, o local se anule por uma postura supostamente científica de busca de conhecimentos universais precisa ser destacado e não deve ser secundarizado.

Nesse ponto, os autores advertem para a internacionalização educacional de bases neoliberais que enfraquece currículos, culturas e tradições locais em busca da adoção de padrões internacionais que podem levar a perda de autonomia, redução da diversidade cultural e linguística das instituições de ensino e, assim, aumentar a desigualdade entre países. O fortalecimento da educação local passa pelo reconhecimento que o padrão eurocêntrico/ocidental impõe prerrogativas cristãs, nacionalistas e racializadas no controle do mundo moderno e na defesa da afirmação de que as ciências são neutras e universais. O estabelecimento de parcerias e projetos educacionais internacionais são afetados, de maneira díspar de lugar para lugar, por noções de conhecimento científico gerado, produzido e distribuído a partir de divisões sociais, sexuais e raciais e perpetuado pela colonialidade¹ (Grosfoguel et al., 2015). Pesquisas como a apresentada neste artigo se justificam na busca de maior aprofundamento desse fenômeno global diante das distintas realidades locais em que o Brasil se apresenta de norte a sul.

2. O segundo enlace: a internacionalização, a BNCC e a língua inglesa

No Brasil, os termos ‘internacionalização’ e ‘língua inglesa’ são frequentemente naturalizados no imaginário popular como dimensões que possibilitariam uma melhoria educacional, oportunidade de emprego e integração intercultural, haja vista a quantidade crescente de empresas de intercâmbios, curso de línguas, programas e escolas bilíngues. Contudo, precisamos constantemente refletir as razões e quem se beneficia de tais processos, pois, historicamente, em nosso país, as políticas linguísticas flutuam de acordo com os interesses políticos e mercadológicos momentâneos, ora

1 A colonialidade é um conceito desenvolvido pelos estudos decoloniais (de Quijano, Mignolo, Grosfoguel, Souza Santos, entre outros) que busca compreender as estruturas de poder e dominação que surgiram a partir da expansão colonial europeia a partir do século XV e que ainda persistem nas sociedades contemporâneas como formas de controle político, econômico, social e cultural.

fortalecendo ou invisibilizando os direitos linguísticos de comunidades surdas, indígenas e imigrantes; ora aproximando ou afastando as fronteiras linguísticas com a América Latina, por exemplo.

Essas contradições explicitam o descompasso entre a problemática da baixa proficiência em línguas adicionais na educação básica e as pretensões de internacionalizar o ensino superior no Brasil, como ficou marcado durante o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), entre 2011 e 2016 (ALMEIDA, 2016; SOUZA, 2017). Durante esse período, jornais no Brasil trataram as questões linguísticas como uma 'barreira' ao processo de internacionalização do ensino superior e não como um 'recurso' (RUIZ, 1984). Mesmo com ações do governo federal como o Programa Idiomas sem Fronteiras ou projetos instituídos localmente, os índices de proficiência na língua inglesa no Brasil nunca deixaram de ser baixos, de acordo com *English Proficiency Index*, da *Education First*² (EF, 2021).

As mudanças propostas na BNCC para o componente Língua Inglesa trazem consigo articulações relevantes para o processo de internacionalização educacional e desenvolvimento da proficiência em inglês. Aqui enfatizamos o termo 'processo', pois advogamos em prol do ensino de línguas adicionais desde a educação infantil por entendermos como fundamental uma educação pelo multilinguismo no estímulo ainda cedo do desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas e socioafetivas que podem formar indivíduos que exerçam sua cidadania de forma ativa e consciente ao utilizarem desses conhecimentos ao longo da vida escolar. A introdução obrigatória do componente Língua Inglesa, a partir do ensino fundamental maior (isto é, do 6º ano), na Base aponta para melhorias em níveis de proficiência, mas ainda precisaremos de tempo para percebermos se implicará em alguma transformação da realidade atual ou se estaremos apenas reafirmando o valor da língua inglesa como *commodity*.

Política e socioculturalmente, um dos principais destaques da BNCC encontra-se na alternância de entendimento da língua inglesa como língua estrangeira (nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, de 1997) para o status de língua franca. Essa concepção legitima o inglês como língua de circulação e de comunicação entre os diversos povos de diferentes contextos, culturas e histórias, que auxiliará o jovem aprendiz no acesso ao mundo globalizado por diferentes meios no exercício de uma cidadania global³ ativa. De tal modo, na BNCC, o ILF é apresentado como essa língua em comum de compreensão e cooperação mútuas, descentralizada do modelo único de falante nativo e

2 Aqui vale a ressalva que tais ranqueamentos não necessariamente representam parâmetros confiáveis de mensuração pela sua falta de representatividade numérica das amostras e, principalmente, pela dificuldade de comparação dos resultados de testes de proficiência entre países com diferentes backgrounds linguísticos e culturais. Para Jordão (2004), exames de proficiência estabelecem relações de poder entre diferentes falantes do inglês ao tender a valorizar normatização da língua, privilegiando uma visão monolíngue de inglês, hierarquizando falantes nativo e não nativos, sem levar em consideração os distintos contextos sociolinguísticos em que a língua inglesa é usada e as estratégias comunicativas necessárias para garantir inteligibilidade nas variadas interações sociais.

3 Sobre a formação do cidadão global, Andreotti (2006) alerta para a necessidade de projetarmos processos educacionais que auxiliem estudantes a não reproduzir relações de poder e violência semelhantes às dos tempos coloniais, tendo em mente que o global não representa o interesse humano universal, mas sim um determinado interesse local e paroquial que se globalizou. Assim, afirma a pesquisadora, o cidadão global crítico será capaz de pensar de forma ampla, agir eticamente e se dirigir com responsabilidade às questões envolvendo poder e desigualdades.

que prioriza a inteligibilidade na comunicação em detrimento da norma padrão, visando a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Portanto, “é esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BRASIL, 2018, p. 241).

Ainda sobre a problemática do uso do termo ‘língua estrangeira’, no contexto multilíngue dos Estados Unidos, Anderson (2022, p. 1-2) reflete sobre a orientação monolíngue, reconhecendo as desigualdades que a língua inglesa como modelo padrão hegemônico propaga, em uma realidade muito similar à do Brasil:

Fica claro que “estrangeiro” reflete e reforça uma hierarquia epistemológica na qual o inglês é posicionado como nativo e todas as outras línguas são posicionadas como estrangeiras. Essa hierarquia não apenas marginaliza os milhões de cidadãos e residentes dos EUA que usam outros idiomas além do inglês, mas também constitui uma imprecisão histórica. (...) Além disso, os EUA nunca foram um país monolíngue, nem antes nem depois de retirar os povos indígenas de suas terras ou importar humanos escravizados para trabalhar nessas terras. Sugerir que as línguas (não inglesas) dos povos indígenas eram - e permanecem - estrangeiras parece autocontraditório. Línguas “estrangeiras” são faladas no exterior, mas não exclusivamente no exterior. De acordo com os dados do censo dos EUA de 2010, 350 línguas diferentes eram faladas em residências nos EUA (U.S. Census Bureau, 2015). Nesta visão, as construções de “estrangeiro” e seu companheiro “nativo” precisam ser problematizadas como construções mais políticas do que refletindo uma realidade histórica ou cultural (tradução nossa).

Para Duboc e Siqueira (2020), a construção do inglês como língua estrangeira no Brasil, relacionada a pureza, estabilidade e padronização, vem desde os tempos imperiais (1822-1889) por intermédio da implantação de programas britânicos na educação superior, cujos discursos de valorização da fala de nativos ecoam em perspectivas instrumentalistas nos sistemas de ensino até os dias atuais.

Diferentemente, o ILF é não mais a língua do outro (do estrangeiro), daquele oriundo de países hegemônicos do Norte Global que servem de modelos e determinam o que é certo ou errado para falantes no mundo inteiro, apesar de seus diferentes repertórios linguísticos e culturais. Nessa concepção de língua, o aluno, então, trabalhará competências e habilidades a fim de aprender a compreender e respeitar as construções socioculturais de cada povo.

Segundo Galor e Haus (2019), o ILF também pode ser compreendido em uma perspectiva translíngue⁴ (CANAGARAJAH, 2013) em três aspectos fundamentais: 1) a compreensão de língua como prática social na qual utilizamos todos os recursos linguísticos e não linguísticos disponíveis; 2) o reconhecimento da importância da negociação nas interações para a construção de sentido e a inteligibilidade; e, por fim, 3) a construção de zonas de contato entre falantes que possibilitem que as línguas sejam concebidas enquanto “espaços sociais onde culturas se encontram, se chocam, e se agarram umas nas outras, frequentemente em contextos de relações de poder altamente assimétricas, como colonialismo, escravidão, ou suas consequências” (PRATT, 1999, p. 02 apud GALOR; HAUS, p. 256).

4 Para Suresh Canagarajah (2013), as práticas translíngues referem-se a formas de comunicação e interação fluidas e criativas que envolvem falantes multilíngues que transitam entre línguas para formar o seu repertório como um sistema integrado. Para o autor, essa abordagem valoriza e promove a diversidade cultural e linguística e cria espaços de diálogo e negociação entre diferentes grupos e perspectivas sem padrões hierarquizantes.

Segundo Duboc e Siqueira (2020), o ILF não é uma zona neutra e sem cultura, como pode erroneamente ser induzida a acreditar uma pessoa que lê a menção do ILF como desvinculado da noção de pertencimento a um determinado território (ou desterritorializada) (BRASIL, 2018, p. 424). Na verdade, a ideia conceitual de ILF carrega consigo uma possibilidade de educação linguística intercultural, isto é, voltada para o reconhecimento e o respeito às diferenças bem como a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem.

Contudo, para Duboc (2019), os estudos sobre o ILF ainda causam controvérsias em razão do seu início puramente descritivo, na medida em que a compilação de um *corpus* de ILF, como inicialmente almejado naqueles estudos, ecoava uma visão formal de língua:

Os estudos sobre ILF datam da década de 80 com os trabalhos pioneiros de Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001) quando 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. Assim é que a língua de contato e de escolha entre falantes de diferentes bagagens linguístico-culturais (JENKINS, 2009) necessitava ser pesquisada. Àquela época, a preocupação se pautava no desejo de documentar os usos internacionais do inglês por meio da identificação de características essenciais do inglês tipicamente usado em seu status de língua franca, ou seja, como “língua de contato entre falantes cujas primeiras línguas diferiam” (JENKINS, 2006, p. 160). Assim é que, ao conceber ILF como um sistema adquirido adicionalmente com vistas à comunicação entre falantes de primeiras línguas distintas, Seidlhofer (2001, 2005) e seu grupo de pesquisas lançaram-se na empreitada da constituição de um corpus, o VOICE - Vienna-Oxford International Corpus of English³ - de modo a promover uma descrição empírica dos usos do inglês em contextos de comunicação internacional. Idealmente, a compilação do corpus serviria para subsidiar a reflexão e tomada de consciência com vistas à melhoria da negociação mútua ocorrida nessas situações comunicativas. (DUBOC, 2019, p.11-12)

Pennycook (2020) reconhece que o ILF, atualmente, torna o inglês uma língua do Sul Global, porém alerta que o foco dos estudos de ILF não é apenas descentralizar o nosso repertório linguístico, mas, em uma visão decolonial, trazer à tona questões sobre desigualdades, ideologias linguísticas e ontologias. E, assim, não ter inglês como ponto de partida, mas o multilinguismo e o status desigual existente para uma diversidade de línguas.

Ainda, gostaríamos de abordar brevemente outros dois aspectos sobre o ensino de língua inglesa que consideramos relevantes na compreensão da internacionalização da educação na BNCC, sendo eles: inserção da oralidade e dos multiletramentos.

Considerando a proficiência linguística necessária para possibilitar acesso e interação dos estudantes brasileiros em sites, mídias digitais (sociais ou educativas), eventos acadêmicos e até a mobilidade internacional, a inserção da oralidade (BRASIL, 2018, p.243), além dos já estabelecidos eixos organizadores de leitura, escrita e conhecimentos linguísticos, ajuda a produzir falantes da língua mais confortáveis e habituados com o uso da língua oral em situações de comunicação. Não é raro encontrar brincadeiras feitas a esse respeito em mídias sociais, como mostram os exemplos abaixo.



FIGURA 1 – Oralidade em Língua Inglesa 1

Fonte: Instagram Memes Twitter, em 22/05/2019, 3:05pm UTC.

Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/722968546412270875/>. Acesso em: 28 set. 2022.



FIGURA 2 – Oralidade em Língua Inglesa 2

Fonte: Instagram @inglessemsairdecasa. Acesso em: 28 set. 2022.

O discurso do fracasso do ensino dessa língua no Brasil, comum quando nos referimos à comunicação oral, “se refere ao ranço colonialista do inglês e a empreitada árdua de muitos brasileiros na busca idealizada do domínio do idioma, calcado em preceitos como precisão, pureza e imitação do falante nativo” (DUBOC, 2019, p.16). Os testes de proficiência em inglês, há algum tempo, vêm se mostrando como imposições complexas para os estudantes brasileiros no processo de internacionalização acadêmica, não apenas pelo nível exigido de conhecimento em todas as habilidades linguísticas, mas também por sua veiculação a um padrão de língua, geralmente americano ou britânico (TOEFL ou IELTS, por exemplo), e os altos preços cobrados em dólar ou em libras para a realização dos testes.

Com o fechamento das escolas e das fronteiras durante os piores momentos da pandemia do Coronavírus (COVID-19), entre 2020 e 2021, mesmo em meio a todo sofrimento físico e emocional, foi possível perceber algum nível de resignificação em como as pessoas interagem com o mundo e, consequentemente, com a linguagem, por meio das tecnologias digitais. A internacionalização da educação, antes comumente pautada por políticas públicas de mobilidade acadêmica física, destaca, a partir de então, atuações de promoção da cooperação/intercâmbio virtual, aulas on-line síncronas

e assíncronas entre instituições de diferentes países, *lives* e eventos internacionais que se disseminaram por meio de diversas plataformas digitais. Esse movimento ficou conhecido como internacionalização virtual e acontece na mesma racionalidade da internacionalização ‘em casa’, ou seja, num cenário no qual a formação plurilinguística e pluricultural é concebida nas práticas sociais do mundo físico ou digital, nos quais saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação em contextos diversos.

Na abordagem dos multiletramentos, enfatizada na BNCC (BRASIL, 2018, p. 242), a língua é vivenciada via trabalhos com textos variados e multimeios que aproximam a sala de aula dos diferentes usos comunicativos da língua, de acordo com as necessidades locais, em um contínuo processo de significação contextualizado, consciente e crítico. As amplas possibilidades do mundo virtual em linguagens audiovisuais e textuais altamente dinâmicas ajudam também a desvincular as práticas de linguagem de um único modelo ideal a ser seguido. Assim sendo, devem ser consideradas as diferenças culturais e as variações linguísticas decorrentes de seus diferentes usos e comunidades de fala, acolhendo os diversos repertórios linguísticos presentes em sala de aula e fora dela, como ironizam os memes abaixo:

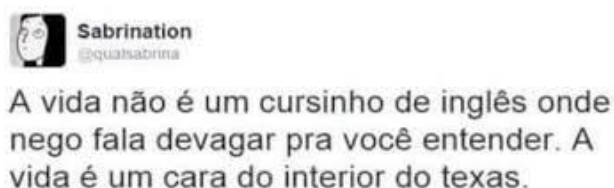


FIGURA 3 – Inglês na prática social 1

Fonte: Richmond Blog. Disponível em <https://www.richmondshare.com.br/a-vida-nao-e-um-cursinho-de-ingles/>.

Acesso em 28 set. 2022



FIGURA 4 – Inglês na prática social 2

Fonte: @patotinhadomeme, 15/04/2021.

Disponível em: <https://br.ifunny.co/picture/aprendendo-ingles-em-videos-fimes-sories-escola-ingles-na-video-rKGvltW8>.

Acesso em: 28 set. 2022.

A seguir vamos explorar alguns alcances e reflexões sobre todas essas concepções no efetivo exercício docente.

3. A internacionalização, a BNCC e a língua inglesa: perspectivas docentes na escola

Em junho de 2022, entrevistamos dois professores de língua inglesa de um Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) do nordeste brasileiro para tentarmos compreender suas perspectivas com relação aos entrelaces da BNCC, da concepção de ILF e o processo de internacionalização da educação vigente naquela instituição, principalmente a partir de 2011, com o CsF.

Os docentes colaboradores da pesquisa têm 38 e 49 anos, mais de 10 anos de experiência no IF em questão, já tiveram experiências de estudos no exterior e atualmente trabalham com o ensino médio técnico integrado e cursos de extensão. A entrevista consistia apenas em três perguntas previamente elaboradas e um pedido para que descrevessem uma breve sequência didática de uma aula de língua inglesa para alunos do ensino médio, sob a orientação de sua compreensão na BNCC, podendo esta ser fruto de sua experiência em uma aula dada ou ficcional. As entrevistas aconteceram separadamente e foram presencialmente gravadas em áudio no celular. Cada uma delas durou cerca de 30-40 minutos.

Inicialmente perguntamos aos professores sobre sua compreensão do inglês como língua franca trazida pela nova BNCC e como esse documento havia alterado a sua prática de sala de aula. As respostas foram:

Uma língua franca é uma língua em comum usada por falantes de diversas línguas. Eu já usava o conceito de inglês internacional nas minhas aulas com eles. Acho que essa coisa de inglês de nativo ou que só o professor nativo é bom já vem se dissipando há algum tempo (...) Acho que a principal mudança [trazida pela BNCC] aconteceu por causa dos materiais didáticos que vieram bem mais preocupados com temas socioculturais e menos gramaticais. E também os materiais estão mais conectados com as tecnologias digitais e o mundo dos alunos. Mas, ainda assim, isso tudo já era um movimento anterior à BNCC, na minha opinião. (...) Infelizmente nem tudo que tá no livro conseguimos adotar aqui com carga horária tão pequena e turmas tão grandes. (Professor 1)

Entendo o inglês como a língua franca do mundo, é a língua da tecnologia e da ciência, por exemplo. Os alunos sempre me perguntam...seu inglês é americano ou britânico? E eu digo que meu inglês é brasileiro. Eles podem pensar inicialmente que meu inglês então é ruim, né? Mas eu explico que é um inglês falado com todas as influências do meu português, ainda assim é inglês (...) posso me comunicar com qualquer pessoa no mundo usando esse meu *inglesinho* aqui (...) Acho que para outras disciplinas a BNCC mudou mais coisas. Para os professores de inglês não vi grandes contribuições ainda. (Professora 2)

Gostaríamos de destacar que ambos os docentes parecem entender o conceito amplo de língua franca. Para eles, a ideia de um falante nativo e não nativo está superada, contudo apontam que, na realidade dos alunos, esse binarismo entre inglês dos Estados Unidos e da Inglaterra ainda está presente. Embora o entrevistador estivesse presente, não houve questionamentos mais detalhados que

possibilitassem ficar claro, em suas falas introdutórias, se os docentes percebem as implicações do constructo 'língua franca' no seu sentido mais complexo, político, social e linguístico.

Para o Professor 1, a Base Nacional oficializou ou consolidou uma prática mais fluida e moderna de língua; ele destaca alguns pontos de avanços, principalmente nos livros didáticos. Mas reforça que nem todos os avanços teóricos conseguem ser materializados em sua prática devido à carga horária curta do componente e o número de alunos em sala, nesse caso 4h/a (quatro horas aula) semanais e cerca de 35 alunos por turma, respectivamente.

A Professora 2 analisa os contextos sociais em que o inglês está presente (tecnologia e ciência) e depois retoma sua compreensão de língua franca por meio de uma afirmação identitária: "meu inglês é brasileiro". Nessa colocação, ela não só indica autoridade legitimada sobre desse inglês, como territorializa essa língua no Brasil. Ela materializa, de forma prática, que se trata de uma língua que pode sofrer modificações e adaptações; pode ser tomada para si em diferentes realidades e ainda se fazer comunicar com falantes de outros países, que, por sua vez, terão feito as suas apropriações desse inglês. A fala da docente demonstra agência e o uso do diminutivo para a palavra 'inglês' (meu *inglesinho*) não soou como pejorativo ou simplista diante desse contexto. Contudo, a professora não consegue identificar contribuições da BNCC para sua prática, talvez pelo não conhecimento profundo do documento ou por entendê-lo como menos relevante para sua prática naquele contexto.

A terceira pergunta buscou refletir sobre a perspectiva docente acerca da BNCC - Língua Inglesa como impulsionadora do processo de internacionalização. A primeira resposta relatou:

Eu vejo uma valorização do ensino de inglês nas escolas públicas por causa da internacionalização. Com o Ciência sem Fronteiras aqui, na época, achei que haveria mais valorização das línguas, mas é tudo muito lento e acho que concentra no ensino superior. Acho que o mal da BNCC foi tirar o espanhol. Era para somar e não tirar. Aqui no Instituto continuamos com as aulas de espanhol opcionais, mas tão até falando em tirar o espanhol do Enem. Acho que isso será um problemão, inclusive para os professores de inglês que não vão dar conta de preparar bem esses meninos que não têm interesse pela língua. Não acho que era a forma certa de valorizar o inglês. (Professor 1)

O Professor 1 que se disse bastante engajado nas ações de apoio durante o programa federal de mobilidade acadêmica, reconhece a valorização do ensino de inglês, principalmente no ensino superior por meio das ações de internacionalização educacional e reflete sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e pelos professores com a possibilidade de retirada do espanhol do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), anunciada pelo governo federal⁵.

Embora fique clara sua defesa ao multilinguismo, há uma certa confusão por parte do professor colaborador quanto ao papel da BNCC na retirada do espanhol dos currículos do Ensino Médio pois, nesse caso, ela é mais um instrumento de uma política de desvalorização das línguas faladas no Sul Global. O texto da BNCC (BRASIL, 2018, p.276) faz menção à Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11,

5 O governo federal brasileiro do Presidente Jair Bolsonaro anunciou a retirada da opção língua espanhola na prova do Exame Nacional do Ensino Médio a partir de 2024, conforme Nota de Repúdio, da Associação Brasileira de Linguística, publicada em 29 nov. 2021. Disponível em: <https://www.abralin.org/site/nota-em-favor-da-manutencao-da-opcao-lingua-espanhola-no-novo-enem/>. Acesso em: 28 set. 2022.

§ 4º, que indica que podem ser ofertadas, em caráter optativo “outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino”. Na verdade, a BNCC consolida a revogação da Lei 11.161/2005, pela MP 746/2016 que retira a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola e funciona como mais um instrumento que abre espaço para outras ações de cerceamento do espanhol no espaço escolar, tais como sua possível exclusão do ENEM.

Para a Professora 2,

[...] se não tivermos formação docente, equipamentos e nem dinheiro para ações de internacionalização, não adianta ser lindo na BNCC (...) os alunos precisam de oportunidades, intercâmbios e cursos para praticar as línguas e viver as culturas (...) o tema da internacionalização podia estar nos Projetos de Vida.

A docente relata o atual cenário brasileiro de cortes de verbas e sucateamento da educação pública como impedimentos para a materialização de uma política curricular que possibilite o processo de internacionalização. Parece limitada à percepção de internacionalização apenas como mobilidade, mas, ao mesmo tempo, a docente compreende que esse tema deve estar presente em outros componentes curriculares, tais como o Projeto de Vida, implantado pelo Novo Ensino Médio, de acordo com a Lei nº 13.415/2017.

Em um segundo momento, pedimos aos professores que relatassem uma breve sequência didática para suas aulas de inglês, reais ou ficcionais. Entregamos papéis em branco e pedimos que organizassem seus planejamentos de aula para seus relatos orais. Como referência à BNCC, sugerimos a competência e as habilidades a serem trabalhadas no 1º ano do Ensino Médio, conforme a seguir:

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4: Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, 494).

Após cerca de 10-15 minutos, retomamos a entrevista com os professores colaboradores da pesquisa e a gravação de áudio.

O Professor 1 relatou uma aula que aconteceu presencialmente logo após o retorno do período pandêmico de aulas virtuais nas instituições de ensino da cidade. Esta foi adaptada de um site goiano da Secretaria de Educação⁶ e utilizava prioritariamente vídeos e um texto como impulsionadores dos debates acerca da língua inglesa no mundo. A aula aconteceu no formato ‘aula invertida’ (no

6 A Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Goiana possui um site de apoio educacional no qual apresenta a atividade intitulada O Inglês como Língua Franca, voltada para o público da Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/eaja/o-ingles-como-lingua-franca/>. Acesso em: 28 set. 2022.

inglês, *flipped classroom*) ou seja, os alunos faziam as atividades em casa em preparação para a aula presencial posterior. As orientações das atividades, bem como o link dos vídeos, foram disponibilizadas na plataforma *google classroom*. O primeiro vídeo era intitulado “37 palavras que os brasileiros usam no dia-a-dia” e a tarefa era assisti-lo e fazer algumas anotações do que lhes chamassem mais atenção no caderno. O segundo vídeo apresentava ‘20 erros de pronúncia mais comuns para brasileiros’, e o último mostrava ‘10 países onde o inglês é língua oficial’ constando nele alguns dados sobre cada país (território, população, regime de governo, etc). Os três vídeos eram em português e foram compartilhados com os pesquisadores deste artigo após a entrevista. Em aula, os debates giraram em torno da presença do inglês na vida cotidiana dos jovens e suas semelhanças com a língua materna. Os alunos compararam anotações previamente feitas nos cadernos relatando também os erros mais comuns na pronúncia do inglês na fala dos brasileiros. Por fim, o professor relatou que, divididos em pequenos grupos, os estudantes leram textos informativos curtos em inglês que apresentavam informações complementares e curiosidades sobre diferentes países nos quais a língua inglesa é oficial e depois repassavam algumas informações ao grupo todo. O professor relatou que os alunos costumam usar mais a língua portuguesa que a inglesa durante a aula, mas que ele “não se importava, pois, o importante era o conhecimento cultural envolvido naquele momento”.

Analisando a sequência didática proposta pelo professor, é especialmente interessante a adoção de uma metodologia ativa (*flipped classroom*) que promove autonomia dos estudantes por meio do uso de multimeios audiovisuais e textuais e da possibilidade de alternância entre línguas (*code-switching*) em sala. Contudo, é difícil não notar algumas contradições com os objetivos da aula proposta dentro da perspectiva de língua franca, tais como: a) apontar erros e acertos de brasileiros na pronúncia de palavras em inglês retoma aspectos de precisão, padronização e desvios/erros. Tal discussão, para ser coerente com a perspectiva de ILF, poderia ter girado em torno de práticas discursivas situadas no âmbito da variedade linguística, criatividade e repertório linguístico; b) a naturalidade com que foram nomeados os países que têm a língua inglesa como oficial, sem uma reflexão crítica sobre processos geopolíticos e históricos em comum entre eles, deixa de proporcionar a formação de um cidadão capaz de agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global. As questões, numa perspectiva de ILF, poderiam ter sido em torno de como países tão diferentes têm a mesma língua em comum, como essa língua oficial se impõe sobre outras línguas locais e, ao considerarmos uma lista dos países de língua inglesa oficial, indagar-se sobre isso não estar reforçando a hierarquia entre falantes nativos e não nativos.

Nesse sentido, vale a pena utilizarmos as ponderações de Rodrigues (2011, p.22-23) no contexto da África. Ela apresenta quatro fatores ideológicos relevantes que costumam ser omitidos na promoção do status da língua inglesa como hegemônica e que nos parecem associáveis com a realidade do ensino dessa língua no Brasil: a naturalização de sua expansão (desconsiderando forças econômicas e políticas que usam o inglês como a língua franca do capitalismo, da modernidade e do poder); sua universalidade (como ela não estivesse limitada a falantes de uma elite mundial); o apagamento das exclusões (que marginalizou e silenciou inúmeras outras línguas tanto no período colonial quanto nos dias atuais em meios acadêmicos e espaços de publicações e disseminação de

conhecimento científico, por exemplo); e sua predestinação à língua global por excelência (quase teológica e não histórica). Rodrigues (*op.cit.*, p. 58) informa ainda sobre o dilema educacional vivido na África onde menos de 20% da população transita confortavelmente pelas línguas europeias oficiais e, no entanto, menos de 10% das línguas africanas são usadas na educação formal, tendo como consequência altas taxas de reprovação nas escolas e desistência, segundo documento da UNESCO⁷ de 2003. Sendo assim, mencionar países cujo inglês é língua oficial sem trazer à tona tais dados corrobora com processos de colonialidade/modernidade na sala de aula.

A professora 2 apresentou a seguinte sequência de aula também já utilizada por ela anteriormente em mais de uma ocasião, conforme relatado. Assim como o Professor 1, a docente pensou como recursos didáticos vídeos e textos, nesse caso do gênero memes, retirados da internet e projetados em *datashow*. Os vídeos e textos foram também enviados para os pesquisadores após a entrevista a fim de visualizar melhor a atividade proposta.

Primeiramente, o vídeo apresentado mostrou uma mulher branca falando inglês pronunciado com 21 sotaques diferentes. Ela se apresenta e diz onde nasceu com o sotaque supostamente característico daquele lugar. Os alunos deveriam tentar perceber a quais lugares ela fazia referência e fazer anotações para justificar suas escolhas. A professora relatou que os alunos sempre se divertem tentando imitar o vídeo e dizem que alguns sotaques são impossíveis de serem compreendidos, dando a deixa para a inserção do debate acerca do uso de inglês no mundo e ideias de feio e bonito, certo ou errado e competência comunicativa. Em seguida, a professora mostra um outro vídeo, dessa vez mais longo, de uma entrevista da cantora Anitta no programa *Good Morning Britain*, em Londres, em 2018, falando com desenvoltura em inglês. A professora relatou que esse vídeo empodera os alunos, pois Anitta vem de uma realidade socioeconômica baixa no Rio de Janeiro e, atualmente, impressiona por falar línguas de forma fluente, sem ter vergonha de sua brasilidade presente na fala. “O vídeo é sempre mostrado com legenda em português para melhor compreensão”, revelou a professora. Por fim, alguns memes⁸ tirados das redes sociais são projetados e discutidos na perspectiva de “entender as questões envolvidas em se estudar inglês nos dias de hoje.”

Analisando a sequência apresentada pela Professora 2, ingredientes discursivos interessantes demonstram preocupação em refletir sobre variações linguísticas e diferentes usos da língua levando em consideração o contexto e as identidades sócio-historicamente construídas. O uso dos memes, gênero textual tão presente no cotidiano dessa geração de estudantes, traz relevância e autenticidade para a discussão final desse assunto. A exposição dos alunos à língua inglesa pelas atividades desenvolvidas pela Professora 2 foi maior que aquelas descritas pelo Professor 1, o que pode propiciar maior envolvimento com as práticas orais e escritas do inglês. O alerta aqui gira apenas em torno do perigo dos estereótipos que a imitação dos sotaques pode reforçar.

7 Language vitality and endangerment, produzido pelo Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages (UNESCO, 2003).

8 Alguns dos memes usados pela professora 2 permearam esse artigo, sendo inseridos como ilustrações dos assuntos abordados ao longo de nosso texto.

Mais do que esperar que os conceitos de língua franca, decolonialidade e internacionalização explicitamente emergjam em alguma atividade didática, a fim de ressaltar a agencia dos alunos, é preciso que tenham a oportunidade de refletir criticamente sobre os conteúdos adotados a partir do documento em pauta. As respostas dos professores apontam para as dificuldades enfrentadas na materialização da referida política curricular nacional no componente Língua Inglesa que direciona para uma internacionalização contra-hegemônica da educação básica, evitando reforçar uma visão colonial de língua enquanto estruturas gramaticais e lexicais e enfatizando sua existência enquanto prática de construção de sentidos, atividade, verbo.

Segundo Pennycook (2001), as relações políticas do mundo afora são reproduzidas dentro das nossas salas de aulas, sendo esse um microsistema no qual as escolhas pedagógicas são hierarquicamente ideológicas em sua natureza. Para ele, o desafio docente será sempre olhar para as disputas sociais e políticas amplas enquanto levamos em consideração as questões locais como forma de resistência e autonomia.

4. Considerações finais

O artigo apresentado visou perceber de forma crítica como o documento da BNCC atua em convergência com o processo de internacionalização da educação básica brasileira, considerando os construtos balizadores no documento para o ensino de inglês, principalmente o ILF.

Diante dos aspectos postos na BNCC, inferimos que ela promove uma construção de cenário educativo mais aberto à diversidade cultural e linguística, aos multiletramentos e multimeios, às práticas sociocomunicativas orais e escritas - proporcionando a ampliação do repertório linguístico - baseadas na realidade dos estudantes e nas demandas globais e locais, e que ainda valoriza o falante do inglês não nativo. Com isso, a BNCC tem potencial para fortalecer o processo de internacionalização da educação básica e, conseqüentemente superior no Brasil.

Resultados de campo apontam que, embora os docentes colaboradores já tenham algum conhecimento prévio sobre o conceito de 'língua franca', eles encontram dificuldades em articular a teoria e a prática a partir do documento da BNCC e desse modo englobar as complexidades políticas, históricas e socioeconômicas necessárias ao ensino de línguas crítico e emancipatório. Eles entendem alguns avanços relacionados aos materiais didáticos, à consciência intercultural, à valorização da língua inglesa e à internacionalização da educação básica; mas em algumas ocasiões parecem reproduzir racionalidades que perpetuam noções coloniais de língua, ao elencar países de língua inglesa oficial ou não e excluir noções sóciohistóricas críticas dessas colocações, por exemplo.

Afirmamos que a BNCC é um instrumento normativo, homogeneizante e repleto de contradições. Algumas dessas incoerências foram se dissipando ao longo de suas três versões, tais como a noção de 'correto' ou 'adequado' mesmo adotando o ILF como perspectiva de língua; enquanto que outras se mantiveram, reforçando um ensino conteudista e gramatical ainda. Em certa medida, a BNCC naturaliza o ensino da língua inglesa como civilizatório e crucial para garantir o progresso de

uma nação, sem questionar como o *status* dado a essa língua se deu ou como o inglês se impõe sobre outras línguas e seus povos. Ela não vem acompanhada de uma ampla política de inclusão da população mais carente nesses saberes. Assim, como dito por Duboc (2019), é possível que a BNCC sirva para abrir brechas para repensarmos o ensino de inglês na sala de aula e trazer o ILF para a discussão aprofundada na formação docente inicial e continuada; ou que muitos professores ignorem as potentes fissuras do conceito de ILF no texto introdutório da BNCC e transformem os quadros didáticos em seu porto-seguro; como também, é provável que alguns ignorem os construtos lá dispostos para, no final do dia, seguir com o que já têm feito. De fato, em um cenário de pouco investimento na educação pública brasileira e na formação docente como o atual, tudo é possível. Estudos futuros poderão mostrar rumos desse processo.

Contudo, acreditamos que vivenciar a língua inglesa sob outros pontos de vista pode propiciar a criação de novas formas de engajamento em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, onde uma grande quantidade de informação disponível não implica necessariamente em conhecimento adquirido e analisado criticamente. O processo de criação e implementação de cada política, seja ela educacional, curricular, linguística ou de internacionalização, como buscamos entrelaçar nessa pesquisa, não pode ser apenas compreendido em âmbito *top-down* (de cima para baixo), impositivo, mas sim, precisa ser questionado em suas implicações locais.

Concordamos com Thiesen (2021) quando diz que o que está colocado como questão a ser analisada não é a importância da internacionalização da educação básica e dos currículos como direito universal de todos os cidadãos ao conhecimento e à formação escolar de qualidade, mas, sim, a imposição de outras finalidades que nem sempre são explicitadas nos discursos e nos textos das políticas educativas. A BNCC é fruto das forças multilaterais que se impõem sobre a educação nos países do Sul Global. Os organismos internacionais desempenham papel decisivo, intencional e perverso na condução de políticas e na constituição social, como principais instrutores e propagadores da ideologia do capital. Não podemos nem devemos esquecer que esse documento norteador dos currículos nacionais faz escolhas políticas e epistêmicas deliberadas e, tanto sua formulação quanto materialização, constituem-se entre disputas de poder. A internacionalização educacional, os currículos e a língua inglesa também ajudam a perpetuar ou se contrapor ao *status quo* vigente de exclusão vivida por muitos dos estudantes em nosso país.

Esse estudo apresenta limitações pela pequena amostra pesquisada, mas esperamos que possa contribuir para ampliar os debates entrelaçando a internacionalização da educação básica, a BNCC e o ILF como parte de um movimento contínuo de resistência e luta.

Informações complementares

Avaliação e resposta dos autores

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v21i2.2098.R>

Conflito de Interesse

A autora e o autor não têm conflitos de interesse a declarar.

Link para *Preprint*

Manuscrito submetido a servidor preprint e aguardando liberação de DOI.

Protocolo e Pré-Registro de Pesquisa

Roteiros da Equator Network avaliados e adotados. Pesquisa não foi pré-registrada em repositório institucional independente.

Declaração de Disponibilidade de Dados

A transcrição das respostas dos docentes colaboradores durante entrevista gravada pode ser solicitada pelo e-mail simonemaranhao@ifma.edu.br.

Fontes de financiamento

Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico do Maranhão (FAPEMA).

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALMEIDA, Simone. *Do Maranhão para o mundo e vice-versa: Ciência sem Fronteiras como política de internacionalização do IFMA*. 2016. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

ANDERSON, Roger. From “Foreign Languages” to “World Languages” within U.S. Institutions: Abandoning Misleading Terminologies. In: *Critical Internationalization Studies Review*. v. 1, issue 1, 2022.

ANDREOTTI, Vanessa. Soft versus critical global citizenship education. *Policy and Practice: a development education review*, vol. 3, Autumn, p. 40-51. 2006.

BEECH, J. Quem está passeando pelo jardim Global? Agências educacionais e transferência educacional. In: CO-WEN, R; KAZAMIAS, A. M. e ULTERHALTER, E. (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO/ CAPES, p. 413-433, 2012.

BEELEN J.; JONES E. Redefining internationalization at home. In: *The European Higher Education Area: between critical reflections and future policies*. Springer Open Cham: Springer, 2015.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017.

BRASIL. Conselho nacional de Educação. Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 07 jan. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. NY, Routledge, 2013.

DUBOC, Ana Paula. Falando Francamente: uma leitura bakhtiniana... *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 1, n. 48, p. 10-22, jan./jun., 2019.

DUBOC, Ana Paula. SIQUEIRA, Sávio. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. *Status Quaestionis*, n. 19, p.297-331, 2020.

EDUCATION FIRST. *English Proficiency Index 2021*. Disponível em: <https://www.ef.com.br/ept/>. Acesso em: 28 set. 2022.

FINARDI, Kyria; GUIMARÃES, Felipe; MENDES, Ana Raquel. Reflecting on Brazilian Higher Education (Critical) Internationalization. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v.6, p. 1-23, 2020.

GALOR, André Luiz; HAUS, Camila. O ensino de inglês como língua franca: um relato de práticas. *PERCursos Linguísticos*, Vitória, v. 9, n. 22, p.254-274, fev.2019.

GROSFUGUEL, R; OSO, L; CHRISTOU, A. Racism, intersectionality and migration studies. Framing some theoretical reflections. *Identities*, v. 22, n. 6, p. 635-652, 2015.

JORDÃO, C.M. A *Língua Inglesa como commodity*: direito ou obrigação de todos? *Conhecimento Local e Conhecimento Universal*, v.3, p.272-295, 2004.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *RBLA*, Belo Horizonte, v.14, n. 1, p. 13-40, 2014.

JORDÃO, Clarissa. MARTINEZ, Juliana. Wines, Bottles, Crises: A Decolonial Perspective on Brazilian Higher Education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, p. 577-604, 2021.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definitions, rationales, and approaches. *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), 5-31, 2004.

LEASK, Betty. Internationalizing the Curriculum and all Students' Learning. *International Higher Education*. Volume Especial, n. 78, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2014.78.5798>. Acesso em: 14 ago. 2020.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario; MARTINEZ, Juliana; DINIZ DE FIGUEIREDO, Educaro. (Entrevista) "Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). *Revista X*, Curitiba, v.14, n.5, p.5-21, 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio; RAMOS, Rosane. Mobilidade educacional e a internacionalização dos estudos curriculares. *Teias*, v. 17, n. 45, p. 163-175, abr./jun., 2016.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Londres: Routledge, 2001.

PENNYCOOK, A. Translingual entanglements of English. *World Englishes*, p. 1-14, 2020.

RODRIGUES, Ângela. *A Língua Inglesa na África: opressão, negociação, resistência*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2011.

RUIZ, R. Orientations in language planning. *NABE Journal*, n. 8, p. 15-34, 1984.

SOUZA, Vilton Soares. *O Ciência sem Fronteiras e os desafios dos estudantes brasileiros em universidades francófonas: o cours magistral*. In: LUNA, José Marcelo; SEHNEM, Paulo. (org.). *O programa Ciência sem Fronteiras em avaliação*. São Paulo: Pontes, 2017.

THIESEN, Juares da S. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. *Educação e Pesquisa* [online], São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157812> Acesso em: 22 out. 2022.

THIESEN, Juares da Silva. *Currículo e internacionalização na educação básica*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/53032530/Curr%C3%ADculo_e_internacionaliza%C3%A7%C3%A3o_na_educac%C3%A7%C3%A3o_b%C3%A1sica. Acesso em: 22 out. 2022.

UNESCO. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 28 set. 2022.