

**BNCC EM AÇÃO**  
TEORIA E PRÁTICA  
PARA O COMPONENTE  
LÍNGUA INGLESA



### **Coordenação**

Kleber Aparecido da Silva

### **Assistente de Coordenação**

Ademar Soares Castelo Branco  
Cátia Regina Braga Martins  
Dilúbia Matias Santclair  
Lauro Sérgio Machado Pereira  
Oseas Bezerra Viana Jr.  
Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias  
Rosana Helena Nunes  
Sílvia Maria de Oliveira Penna  
Simone Maranhão  
Tamara Rosa  
Vilton Soares

### **Conselho Editorial**

Alastair Pennycook  
Allen Quesada  
Ana Nery Damasceno Noronha  
Ana Sousa  
Antonieta Heyden Megale  
Aparecida de Jesus Ferreira  
Beatriz Gama Rodrigues  
Carmen Jená Machado Caetano  
Cátia Regina Braga Martins  
Daniel Silva  
Elaine Fernandes Mateus  
Elkerlane Martins de Araújo  
Fernanda Coelho Liberali  
Joaquim Dolz  
Kleber Aparecido da Silva  
Li Wei  
Lynn Mário Menezes de Sousa  
Gabriela A. Veronelli  
Gisvaldo Araújo Silva  
Manuela Guilherme  
Reinildes Dias  
Ofelia Garcia  
Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias  
Paulo Massaro  
Renato Cabral Rezende  
Rodrriana Costa  
Rosana Helena Nunes  
Rosane Pessoa  
Ryuko Kubota  
Sávio Siqueira  
Sweder Sousa  
Tatiana Dias  
Veruska Machado  
Wilson Leffa  
Viviane Resende

Rosely Perez Xavier  
Kleber Aparecido da Silva  
(organizadores)

17

**BNCC EM AÇÃO**  
TEORIA E PRÁTICA  
PARA O COMPONENTE  
LÍNGUA INGLESA

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

BNCC em ação : teoria e prática para o componente língua inglesa / (organizadores) Rosely Perez Xavier, Kleber Aparecido da Silva. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2024. – (Coleção Estudos Críticos em Linguagens ; 17)

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-862-3 [edição impressa]

1. BNCC - Base Nacional Comum Curricular 2. Língua inglesa - Estudo e ensino 3. Linguística - Teoria I. Xavier, Rosely Perez. II. Silva, Kleber Aparecido da. III. Série.

24-236613

CDD-420.7

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Língua inglesa : Estudo e ensino 420.7

*capa:* Studio Rotta Design Gráfico

*gerência editorial:* Vanderlei Rotta Gomide

*preparação dos originais:* Editora Mercado de Letras

*revisão final* dos autores

*bibliotecária:* Aline Graziele Benitez – CRB-1/3129

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

[www.mercado-de-lettras.com.br](http://www.mercado-de-lettras.com.br)

[livros@mercado-de-lettras.com.br](mailto:livros@mercado-de-lettras.com.br)

1ª edição

**2 0 2 4**

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

---

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.  
É proibida sua reprodução parcial ou total  
sem a autorização prévia do Editor. O infrator  
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

---

## SUMÁRIO

Prefácio

LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL NA BNCC: DISCUTINDO  
O “REAL-DIDÁTICO” E A “PRÁTICA SOCIAL” NA FORMAÇÃO  
DISCENTE E DOCENTE NA ÁREA DE LÍNGUAS 7

*Walkyria Monte Mor*

APRESENTAÇÃO 19

*Rosely Perez Xavier*

*Kleber Aparecido da Silva*

LÍNGUA COMO PRÁTICA SOCIAL:  
CONEXÕES COM A VIDA REAL 25

*Rosely Perez Xavier*

*Andressa Regiane Gesser,*

*Deise Stolf Krieser*

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS BRECHAS DA BNCC:  
PROPOSTAS PARA A PRÁTICA DOCENTE 51

*Claudia Lopes Pontara*

*Marileuza Ascencio Miquelante,*

*Vera Lúcia Lopes Cristovão*

LÍNGUA FRANCA NA BNCC: FUNÇÃO SOCIAL  
E POLÍTICA DO INGLÊS 79

*Elisa Borges de Alcântara Alencar*

*Regina Sousa Maia*

INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA 105

*Sávio Siqueira*

A QUINTA COMPETÊNCIA DA BNCC:  
TDICS E CULTURA DIGITAL PARA O ENSINO  
DA LÍNGUA INGLESA 137

*Marcus de Souza Araújo*

A BNCC E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA  
NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE 157

*Élide Garcia Silva Vivan*

*Rosana Helena Nunes,*

*Kleber Aparecido da Silva*

MULTILETRAMENTOS E INTERCULTURALIDADE  
NA BNCC: UMA PROPOSTA DESENVOLVIDA NO PIBID  
INGLÊS UFS PARA TRATAR DE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS 179

*Ana Karina de Oliveira Nascimento*

*Maria Amália Vargas Façanha*

O ENSINO DE LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA À LUZ  
DA BNCC: TRANSFORMANDO A TEORIA EM PRÁTICA 209

*Diógenes Cândido de Lima*

*Helem de Sá Cardoso*

SOBRE OS AUTORES 241

Prefácio

LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL NA  
BNCC: DISCUTINDO O “REAL-DIDÁTICO” E A  
“PRÁTICA SOCIAL” NA FORMAÇÃO DISCENTE  
E DOCENTE NA ÁREA DE LÍNGUAS

*Walkyria Monte Mor\**

Considero um privilégio poder interagir com colegas que trabalham propostas e reflexões acerca da Base Nacional Comum Curricular (2018), a BNCC. Em Silva, Morgan e Monte Mor (2022), por exemplo, já havíamos apresentado algumas ideias no texto “Refletindo sobre a Educação Linguística Crítica e a BNCC” quando organizamos o dossiê temático da Revista da ABRALIN, vol. 21, n. 2. É muito bom ter mais uma oportunidade para continuar a refletir sobre esse relevante tema e compartilhar ideias com as/os leitoras(es) interessadas(os) na temática. E, por falar em temática, as/os leitoras(es) vão observar que, para tratar do tema que aqui focalizo – linguagem como prática social –, uso os termos “real-didático” para me referir ao “real aprendido na escola no que concerne a língua-pátria e línguas

---

\* Professora Associada Sênior – DLM-FFLCH – USP. Cofundadora do Projeto Nacional de Letramentos – DGP-CNPq-USP. Contato: [wmm@usp.br](mailto:wmm@usp.br); [www.letramentos.fflch.usp.br](http://www.letramentos.fflch.usp.br).

estrangeiras”. Entendo ser essa uma perspectiva convencional e restrita de língua. Teria sido criada segundo a ideia de “estado-nação”, um conceito que prioriza a homogeneidade, a generalização (no caso da língua portuguesa: a cultura brasileira, termo no qual as diversidades das pluralidades são apagadas pela generalização, como em *o nordestino, o carioca; o paulistano; a língua portuguesa do Brasil* etc.) (há culturas variadas no Brasil; há muitos “tipos” de nordestinos, cariocas, paulistas e muitas línguas portuguesas no Brasil). Para me referir a uma visão mais ampla de “real” ou “realidade”, me atenho aos termos “prática social/práticas sociais”, embora sem a intenção de afirmar que as práticas sociais é que são “reais” ou “a realidade”, visto que conceituar o “real” é problemático. Estudo-o e questiono “o que é essa tal de realidade” desde a década de 90. Porém, novos princípios (holografia, realidade virtual, inteligência artificial etc.) frequentemente emergem e minhas indagações só se ampliam!

Sobre as questões referentes a currículo e formação docente, além de alguns outros temas, acompanho as pesquisas e as publicações de colegas brasileiras(os) e estrangeiras(os), pois sempre expandem minhas formulações, me provocam, me trazem *food for thought*. Desta vez, proponho começar pelas asserções de Janks e Vasquez (2011). Além de priorizarem um tema que também me é muito caro, muito especial, desde os anos 80, analiso que há muita afinidade das proposições das duas pesquisadoras sobre Educação Crítica / Letramentos Críticos em seus respectivos países (EUA e África do Sul) com as questões brasileiras que aqui discutimos. Janks e Vasquez contrastam a visão conservadora de “uso da língua” no ensino de línguas / nos estudos de linguagem com a visão de “línguas como práticas sociais”, defendendo a relevância da formação crítica na compreensão sobre os modos pelos quais as línguas e linguagens funcionam nas várias práticas. As autoras salientam que “línguas como práticas sociais” seriam uma forma outra de compreender a relação linguagem, sujeito (e subjetividade) e sociedade, ou seja, as linguagens/comunicações como “realmente” se constroem, ou seja, como “práticas sociais”,



construções essas que nos soam familiares nas comunicações cotidianas das várias comunidades e de grupos com as/os quais interagimos. Afirmam que essas comunicações do dia a dia se constroem por meio de “escolhas circunscritas pelas formas de pensar, acreditar e valorizar já existentes nos discursos que nos habitam” (Janks e Vasquez 2011, p. 3).

Vejo estreita relação dessa asserção com o conceito de “*habitus linguístico*” de Bourdieu (1996), segundo o qual a linguagem é regulada e construída de acordo com o ‘circuito’ ou ‘circulação’ em que a comunicação se faz / ocorre, dentro de culturas específicas em que as falas se formam por pessoas com identidades diversas. Ou seja, a linguagem / as comunicações “circulante(s)” se constrói/em nas “práticas sociais”, no cotidiano, por seus praticantes. Logo, a gramática normativa não viria / não existiria antes dessas práticas e praticantes. A homogeneidade linguística, cultural e identitária dos preceitos gramaticais na instituição escolar-acadêmica teria papel didático, operando como um “real-didático”, não necessariamente representativo do “real-cotidiano” ou “real/circulante” das práticas sociais. Interpreto que, segundo essa visão, torna-se muito importante que as/os aprendizes entendam que não há “*uma gramática*” apenas e que a normatividade aprendida nas escolas representa uma escolha, com objetivo escolar-acadêmico para a disseminação do ler e escrever, para situações convencionais das instituições (os exames de avaliação e seleção, os concursos, os documentos oficiais, por exemplo). Didatizo essa ideia assim: é como se, num projeto de sociedade letrada (no sentido do saber “ler e escrever”), a normatividade por meio da homogeneidade linguística, cultural e identitária, tivesse sido a escolha, com fins “didáticos”, no intuito de alcançar mais rapidamente – e talvez mais eficientemente? E também ideologicamente? – o projeto civilizatório da escolarização. Nesse sentido, esse projeto representaria uma proposta unificada de preparação para a escrita, com o propósito de que, por meio da homogeneidade, se garantisse/se propiciasse o entendimento entre as pessoas. Porém, acompanho uma das indagações de Canagarajah (2007,

p. 98) sobre a visão linguística acadêmica de olhar para / tratar a linguagem: como seria possível “tratar as agências humanas, as contextualidades, as diversidades, as indeterminidades e as multimodalidades como *normas*?” Nas comunicações cotidianas das várias comunidades, grupos, famílias com as quais interagimos, normas outras existem. São (re)construídas, praticadas e legitimadas, tendo representatividades culturais e sociais referentes a esses meios. Compreender as variações normativas / linguísticas como essas se constroem dentro de seus respectivos grupos sociais e familiares seria o que os estudos de Letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos, Letramentos Críticos, por exemplo) identificam como compreender as comunicações e linguagens *como práticas sociais*, revendo a ideia de superioridade-inferioridade linguística, ou até mesmo de correção e erro, dentro de seus respectivos contextos e histórias.

De acordo com Janks e Vasquez (2011), sem a visão crítica, capaz de romper com a noção conservadora da homogeneidade linguística, cultural e identitária, prevalece a ideia de que há “uma gramática padrão” e que as variações dessa seriam desvios inadequados. Isso porque, na lógica conservadora, o padrão é a regra, um raciocínio que reflete a lógica do “real-didático” utilizada, visando à disseminação do ensino do ler e escrever, conforme discuti em publicações anteriores (Monte Mor 2017, 2020). Porém, a lógica da comunicação social, que evidencia as diversidades, as pluralidades, os desvios e as variações – as práticas sociais – são também regras das gramáticas sociais outras com as quais convivemos. Além disso, lembram-nos Janks e Vasquez que as línguas, as linguagens e as normas sempre sofreram mudanças temporais, culturais e históricas: “as convenções, os gêneros e as gramáticas sempre foram sujeitas / sujeitos a alterações e não mais restringem – ou cada vez menos restringem – as escolhas semióticas nos domínios da comunicação” (Janks e Vasquez 2011, p. 3). O raciocínio de ambas corrobora a concepção de que, em cada idioma, há padrões variados e normas diversas; e que a normatividade

linguística, existente no singular no contexto acadêmico-escolar, atenderia a um projeto de sociedade escolarizada.

Lembro-me aqui de um trecho do filme 'Cidade de Deus' (Meirelles e Lund 2002), em que um diálogo entre professora e aluno ilustra essa reflexão. Trata-se do trecho em que Dadinho, com apelido de Acerola (o aluno foi protagonizado pelo ator Douglas Silva na pré-adolescência), é solicitado a explicar o conteúdo da aula passada em que a professora de História havia abordado as guerras de Napoleão. Ele, então, na cena, fica diante de um mapa da Europa e começa a explicar à turma:

[Mostrando o mapa com os países europeus] *É o seguinte, esse aqui é o morro francês, onde um maluco chamado Napoleão mandava, era o dono. E ele mudou o jeito dele de mandar.* [Mostrando outro país europeu] *esse aqui é o morro vizinho. Ele queria que o morro vizinho fosse da mesma maneira que o morro dele. Antes disso, a parada era dos ingleses, que vendia bagulho pra toda a região. Mas Napoleão vencia pouquinho a pouquinho e impediu os morros de comprar bagulhos da Inglaterra. Os ingleses ficaram boladão e deram um couro nesse f\*d\*p\* na batalha de Trafalgar. Primeiro, ele invadiu o morro dos [inaudível] e fechou a boca dos ingleses que tinha lá e depois ele caiu matando o morro do alemão. Assim que ele dominava o morro, ele dava pra um "chegado" dele tomar conta porque era muita boca para ele tomar conta. Aí o Zé [inaudível] foi querer essa parte que é gelado, os soldados dele acabaram dançando... aí ele tava quase invadindo o morro de Portugal, e Portugal, o jeito era fugir pra [a professora o interrompe e pergunta: pra onde?] Pra aqui, professora, pro morro da América que também era dele [A professora o interrompe novamente: mas por quê?] Por que a Inglaterra queria salvar aqui, porque aqui é um comércio grande... aqui o continente, é maior...aí o jeito era os portuga pedir ajuda para os ingleses [Novamente a professora pergunta-lhe: por quê?] Ué, pra salvar a coroa deles. [Imaginando que o termo*

“coroa” se referia a uma mulher, um outro aluno se levanta e fala: *Salvar a coroa? Como que fizeram pra salvar a coroa?*] Ah, parceiro, aí não me lembro mais não. [A professora então retoma a explicação: *Deixa, deixa que daí em diante eu continuo*].

Diálogo do personagem Dadinho/Acerola no filme Cidade de Deus (2002). Transcrição minha. Acesso: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_PK2H41afNQ](https://www.youtube.com/watch?v=_PK2H41afNQ)

Dentre algumas possibilidades interpretativas, o espectador do filme poderia vir a inferir que a explanação da professora não havia ficado clara na aula anterior. A construção cenográfica daquele trecho da filmagem retratava uma sala de aula humilde, com maioria de alunos pretos, pobres, provavelmente com a intenção de passar a ideia de que se tratava de uma escola periférica, como se imaginavam ser as escolas de uma comunidade “verdadeira” como a Cidade de Deus, no Rio de Janeiro. E que o jovem estudante Dadinho / Acerola, “mesmo sendo” – ou ‘até mesmo por ser’ – periférico, demonstra sua habilidade em transpor explicações tidas como complexas para contextos “reais”, de modo a se fazer entender melhor / atingir seus propósitos. Sabe-se que essa é uma das habilidades que muitas(os) jovens “de periferia”, mas não só, desenvolvem em função da necessidade de sobrevivência, vivência ou convivência diante de suas adversidades. Na mencionada cena, o esperto Dadinho / Acerola mostrou-se muito adequado ao “traduzir” a explicação histórica para uma linguagem eventualmente mais familiar ou mais próxima da linguagem cotidiana das/dos colegas daquela sala.

Sei que interpretações diversas podem ser feitas a partir da cena acima. Trago aqui apenas uma das possibilidades. Em análise convencional sobre os papéis da escolarização, a fala de Dadinho / Acerola seria a linguagem a ser retrabalhada ou mesmo “polida” na escola, oferecendo às/aos alunas(os) o contato com a normatividade linguística, cultural e social, preparando-as/os para situações convencionais da comunicação

/ da linguagem [escrita ou oralidade] “social” (nesse caso, mais “burilada”, unificadamente aceita) que venham a necessitar. Por outro lado, o linguajar traduzido e facilitado usado pelo jovem tornou possível compreender melhor as batalhas europeias, tão distantes das batalhas sócio-históricas daquelas(es) alunos, quando houve uma tradução, uma transposição para as guerras nos morros, situações sabidamente mais constantes e familiares para várias(os) daquelas/daqueles jovens.

Ao pensar sobre o convencional e o não-convencional, avalio a importância de colocar o *real-didático* em diálogo com as *práticas sociais*, sem a mínima intenção de exclusão ou desvalorização das normas aprendidas nas escolas e outras instituições. Ao focalizar a cena cinematográfica acima, abordo a ideia de “linguagem como prática social”, uma ideia que contribui para a expansão de sentidos da pluralidade e das variações de contextos, considerando-se que as/os aprendizes passam a ver que há normas diversas compondo as variadas “gramáticas sociais” – que nos circundam / com as quais interagimos. Essa seria uma ideia que se aproxima do que é posto como “real” na prática social, na qual o “real” não é homogêneo, não é necessariamente único, não circula em “mão única”. O “real” na prática social é: diverso, diferente, plural, heterogêneo e compreende criticamente as relações de poder entre o que é tido por *centro* e por *margem*, assim como as relações hierárquicas verticais. Se, por um lado, a homogeneidade linguística pode/deve ser vista como uma escolha didática que muito contribui com o aprendizado formal de línguas, por um dos outros lados, ela também pode interferir na identificação dos aprendizes, levando-os a se sentirem excluídos da gramática social, em suas variadas escalas, da sociedade formal e de suas normas autorizadas.

Volto à cena do filme, mais uma vez, com duas finalidades. A primeira, esclarecer e reforçar que não faço a defesa do ensino do linguajar *informal* em detrimento do *formal*, uma vez que considero a normatividade formal também uma prática social, porém, em um sentido restrito de “social”. A segunda, para comentar que a atitude da professora me pareceu

favorável à fruição das práticas sociais. O linguajar de Dadinho/Acerola foi institucionalmente aceito para a retomada da explanação e para propiciar maior / melhor compreensão. Em termos *convencionais*, representa um linguajar não-esperado, desprovido da “norma” desejada para aprendizes que, como tal, deveriam reunir conteúdo e forma em suas comunicações. Em termos *não-convencionais*, a “linguagem como prática-social” foi levada em conta.

Essa discussão remete ao que Chun e Morgan (2019) assinalam sobre o tema aqui focalizado:

Nos últimos 30 anos, a virada crítica no Ensino de Línguas, incluindo Língua Inglesa, tem tido notáveis resultados/ realizações, embora ainda haja muito a ser feito. A ambição da educação crítica tem sido romper com práticas e hábitos de pensamentos convencionais entre professores e alunos, utilizando-se dessa “nova/renovada” perspectiva crítica para o potencial transformador dentro e fora das salas de aula, incluindo comunidades locais, sociedades e o amplo mundo”. (Chun e Morgan 2019, p. 1092, tradução minha)

Para atores na área de Ensino de Línguas e Linguagens, Linguística Aplicada, Linguagem e Educação, Educação Linguística e Letramentos, esse repensar se tornou fundamental. Por isso, saliento que esse livro intitulado *BNCC em ação: teoria e prática para o componente Língua Inglesa*, organizado pela colega Rosely Perez Xavier e pelo colega Kleber Aparecido da Silva, destaca essa virada na Educação Linguística Crítica. A partir de um documento que representa o convencional, que focaliza uma proposta de ensino em que o “real-didático” predomina, como se espera em documentos oficiais, Xavier e Da Silva reinterpretem-no em suas funções pragmáticas, promovendo a convivência entre o “real-didático” e a “prática social”.

Pennycook (2010) nos faz lembrar que a Linguística Aplicada passou a ver o aprendizado de línguas dentro de suas práticas sociais mantendo

as perspectivas de funcionamento dos discursos, dos gêneros e estilos. No entanto, a ideia de práticas sociais dirige nossa atenção para os diferentes modos pelos quais realizamos a vida social via linguagem: construímos realidades por meio de práticas discursivas, formamos regularidades temporárias para fazer coisas nas práticas genéricas e performamos sentidos sociais com efeitos diferentes, embora sejam práticas estilísticas. Mas, se queremos compreender como os textos se constroem regularmente – e porque as formas textuais e de linguagem continuam a ser repetidas – não é suficiente descrever tais formas achando que a produção [da linguagem] depende dessas descrições. O foco das práticas de linguagem demanda ir além do foco no texto. [...] Temos que ser capazes de trabalhar na compreensão de que línguas-linguagens incorporam ambos texto e sociedade. (Pennycook 2010, p. 142, tradução minha)

Depreendo que Pennycook, na referência acima, faz uso dos termos “texto” para se referir à formalidade linguística (construída segundo normas da construção da escrita) e “sociedade” referindo-se às práticas sociais, conforme focalizo neste prefácio. Entendo ser essa uma direção que reflita bem as visões de língua-linguagem (+ cultura e identidade) nas propostas que pretendem promover as pluralidades sociais e a inclusão das diferenças.

Condizentemente a tais premissas e atendendo a esse propósito, as/os autores dos capítulos deste livro apresentam propostas voltadas para o conceito de *linguagem como prática social*, conforme aqui discuto, criando atividades de ensino que visam a uma educação crítica e inclusiva, ao interpretarem a BNCC no que concerne *o contexto de uso*, (“língua como construção social”), *vínculo com a vida real* (“o estímulo à sua aplicação na vida real”) e *“o foco da função social e política do inglês”*, conforme assinalado na Apresentação e nos capítulos deste livro.

As atividades também se apresentam como contribuições significativas aos leitores pelo fato de serem “situadas” às proposições da BNCC: por meio do *Início de Conversa* de cada capítulo e por serem teoricamente fundamentadas no item *A Teoria* ou *Articulação da Teoria à Prática*, didaticamente discutidas, no intuito de ampliar a confiança dos docentes em suas práticas e criações.

Os autores observam, com muita atenção, a necessidade de ampliação e aprofundamento das questões relativas às políticas públicas e responsabilidades educacionais pela formação crítica de cidadãos / cidadãs. Principalmente por se tratar da Educação Linguística Crítica, discutem atividades práticas que propiciam reflexões sobre hierarquizações linguísticas, culturais e identitárias colonial e convencionalmente naturalizadas por perspectivas eurocêntricas do *Global North*. Ao mesmo tempo, acentuam a valorização de conhecimentos, da ciência, das culturas, das línguas e linguagens do *Global South*, por meio do aprendizado de línguas, aqui no caso, das línguas inglesas dentro da língua inglesa.

Ainda sobre o ensino de línguas / a formação dos professores da área de línguas, destaco a preocupação dos autores quanto às implicações: (1) da adoção de apenas uma língua estrangeira pela BNCC, uma orientação que conceitualmente parece contrariar o próprio documento cujo propósito seria considerar ideias plurais, locais e críticas e, no entanto, converge para a língua estrangeira única (de acordo com o documento, outras línguas estrangeiras podem ser oferecidas se as escolas “tiverem condições para tal”, uma condição que pode inviabilizar / inviabiliza a pluralidade na maioria das escolas); e (2) da adoção do conceito *Inglês como Língua Franca-ILF* no ensino de inglês nas escolas de Educação Básica, uma medida bem-recebida por autores deste livro, se / quando acompanhada de revisões conceituais sobre a referida perspectiva.

O que mais se pode esperar de um livro com essa proposta descrita? Se a colonialidade nos formou quanto às



“naturalizações” até então praticadas, este livro nos apresenta boas fundamentações críticas e atividades para as devidas revisões sobre o que, por muito tempo, perdurou como socialmente “natural” ou “normal”. Vale muuuiito a leitura!!

### *Referências*

- BRASIL (2018). *Base nacional comum curricular. Educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 28/03/2024.
- CANAGARAJAH, S. (2007). “The ecology of global English.” *International Multilingual Research Journal*, vol. 1, nº 2, pp. 89-100.
- CHUN, C.W. e MORGAN, B. (2019). “Critical research in English language teaching”, in: GAO, X. (org.) *Second handbook of English language teaching*, Springer Nature Switzerland AG: Springer, pp. 1091-1110.
- JANKS, H. e VASQUEZ, V. (2011). “Editorial: critical literacy revisited: writing as critique.” *English teaching: practice & critique*, vol. 10, nº 1, pp. 1-6.
- MEIRELLES, F. e LUND, K. (2002). Direção. *Cidade de Deus*. Roteiro: Braulio Mantovani, a partir de livro com mesmo título de autoria de Paulo Lins. Produção: O2 Filmes, Globo Filmes e Video Filmes; distribuição: Lumière Brasil.
- MONTE MOR, W. (2017). “Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão”, in: TAKAKI, N. H. e MONTE MOR, W. (orgs.) *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas: Pontes Editores, pp. 267-286.

- MONTE MOR, W. (2018). “Expansão de perspectiva e desenvolvimento do olhar: um exercício de letramento crítico”, in: MACIEL, R. F.; TÍLIO, R.; JESUS, D. M. de e BARROS, A. L. E. C. de (org.) *Linguística aplicada para além das fronteiras*. Campinas: Pontes Editores, pp. 299-319.
- PENNYCOOK, A. (2010). *Language as a social practice*. London and New York: Routledge.
- SILVA, K. A., MORGAN, B. e MONTE MOR, W. (2022). “Refletindo sobre a educação linguística crítica e a BNCC.” *Revista da Abralín*. vol. 21, nº 2, pp. 254-260. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2146>. Acesso em: 28/03/2024.

## APRESENTAÇÃO

*Rosely Perez Xavier  
Kleber Aparecido da Silva*

Desde a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em 2017, e do Ensino Médio, em 2018, há um movimento das secretarias de educação dos estados e municípios brasileiros para a construção de propostas e orientações curriculares referenciadas no documento oficial, tendo como principal premissa assegurar o que é essencial aprender nas escolas básicas nos diferentes componentes curriculares.

Para o componente ‘Língua Inglesa’, os diversos currículos das redes estaduais e municipais de ensino apresentam quadros organizadores com os objetos de conhecimento e as habilidades para o Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio, buscando alinhar-se com o que preconiza a BNCC. Além disso, trazem conceitos de língua/linguagem e aprendizagem como referenciais, nos quais os professores podem se basear para colocarem em prática as propostas da BNCC.

Com base nesses currículos, as unidades escolares adequam os seus projetos pedagógicos na perspectiva de sua realidade local e orientam os professores na direção de um

planejamento de ensino voltado para situações de aprendizagem que atendam às competências específicas do componente curricular, as habilidades e os objetos de conhecimento. Desse modo, cada professor imprime a sua própria metodologia de ensino nas situações de aprendizagem que promove em suas turmas. É nesta perspectiva, a de sala de aula, que os capítulos desta coletânea buscam enfatizar em diálogo com os princípios teóricos da BNCC para o componente 'Língua Inglesa'. A intenção não é propor práticas de ensino para as habilidades ou os objetos de conhecimento definidos para esse componente, embora algumas propostas de atividades possam estar atreladas, deliberadamente ou não, a certas habilidades, competências, eixos organizadores e objetos de conhecimento.

O objetivo deste livro é oferecer aos professores de Inglês, em exercício e em formação inicial, um material de estudo, reflexão e aprofundamento de conceitos teóricos defendidos na BNCC e de como eles podem ser materializados na prática docente por meio de atividades de ensino-aprendizagem. As propostas pedagógicas podem ser aplicadas, adaptadas e avaliadas com o senso crítico do professor. Da mesma forma, este livro pode ser um recurso útil em espaços de discussão pedagógica, em reuniões com colegas de área ou em cursos de formação inicial e continuada de língua inglesa. São oito capítulos de formadores de professores de diferentes universidades e regiões brasileiras, alguns em parceria com colegas da escola básica, todos com distintas trajetórias teóricas e experiências práticas com a educação básica, mas que partem da mesma concepção de língua defendida no documento oficial, isto é, a língua como construção social (Brasil 2018, p. 242).

Os textos abordam os principais pontos teóricos defendidos na BNCC para o componente 'Língua Inglesa', como a visão de língua em seu contexto de uso, a função social e política da língua inglesa, o inglês como língua franca, a interculturalidade, os multiletramentos, o estímulo à aplicação do conhecimento na vida real, as tecnologias digitais de informação e comunicação

e o pensamento crítico. E, na sequência, trazem sugestões de atividades práticas para a sala de aula, planejadas para tratar de temas significativos para a vida dos estudantes, como: liberdade de expressão (Xavier, Gesser e Krieser), cidadania: anúncios de utilidade pública (Pontara, Miquelante e Cristovão), meio ambiente (Siqueira), cotidiano (Araújo), mídias sociais (Vivan, Nunes e Silva), questões étnico-raciais (Nascimento e Façanha) e diversidade humana, linguística e cultural (Alencar e Maia; Lima e Cardoso). As atividades são apresentadas conforme a perspectiva de ensino e aprendizagem dos autores, podendo ser adaptadas e complementadas conforme o interesse e os objetivos de aprendizagem do professor para as turmas com as quais trabalha.

Além da teoria e da prática, os capítulos deste livro propõem relacionar as atividades sugeridas (a prática) com os princípios teóricos discutidos no texto, de modo a promover uma teorização da prática para transformá-la em conhecimento ao invés de considerá-la uma simples ação “praticista” (Novoa 2009). Assim, quando unimos teoria e prática criamos um mecanismo de retroalimentação do conhecimento em que a prática se abastece da teoria que, por sua vez, se alimenta do contexto para o qual está sendo produzida. Essa parceria, no âmbito da educação, ajuda o professor a refletir sobre o que está subentendido nas escolhas metodológicas. Nesta perspectiva, todos os capítulos seguem a mesma estrutura textual, composta por cinco seções: “Início de conversa”, “A teoria”, “A prática”, “Articulando a prática e a teoria” e “Considerações finais”.

Este livro dá continuidade ao trabalho realizado na obra “Múltiplos olhares para a base nacional comum curricular” (Silva e Xavier 2021), que reuniu vários formadores de professores no campo das línguas, portuguesa e inglesa, para analisar e discutir, numa perspectiva crítico-reflexiva, os fundamentos que orientam os conceitos, os objetos de conhecimento, as habilidades e as competências da BNCC para os componentes ‘Língua Portuguesa’ e ‘Língua Inglesa’. Para

além dos diferentes olhares sobre este documento, achamos que seria relevante organizar outro livro que pudesse ter como público-alvo somente os professores de Língua Inglesa, uma vez que não temos conhecimento de publicações que se dediquem a estreitar a relação entre teoria e prática a partir dos conceitos defendidos pela BNCC para o componente ‘Língua Inglesa’. Por isso, pensamos em uma coletânea capaz de estabelecer diálogos entre a teoria e a prática de ensino, construídos pelos formadores de professores de língua inglesa convidados a participar desta obra.

Para a publicação deste livro, tivemos o apoio financeiro do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), Auxílio nº 0349/2021, Processo nº 23038.008664/2021-28, por meio do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGL-UFSC).

Convidamos você a conhecer as práticas pedagógicas propostas pelos autores desta coletânea, buscando reler a sua própria prática em um processo de “ler, se lendo” (Menezes de Souza 2011, p. 296), pois entendemos que o conhecimento teórico-pedagógico se amplia e se (re)constrói quando dialogamos com praxiologias plurais, que buscam atender pressupostos teóricos ensejados na BNCC e promover o que se espera dos alunos da educação básica: “exercício da cidadania”, “autonomia”, “consciência crítica e responsabilidade”, “posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta”, “empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação”, entre outros elementos necessários para o acolhimento e a valorização das diversidades, do respeito a si, aos outros e aos direitos humanos” (Brasil 2018, pp. 9-10).

Desejamos uma boa leitura e profícuas reflexões.

## Referências

- BRASIL (2018). *Base nacional comum curricular (BNCC): educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 26/11/2023.
- NOVOA, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- SILVA, K. A. da e XAVIER, R. P. (2021). *Múltiplos olhares para a base nacional comum curricular: língua portuguesa e língua inglesa*. Campinas: Pontes Editores.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. (2011). “Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação”, in: MACIEL, R. F. e ARAUJO, V. A. (org.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco editorial, pp. 128-140.