

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ALCICLEI DA GRAÇA CRUZ

**O REFLEXO DO QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA - QECR NO  
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, EM HUMAITÁ-AM: UM OLHAR CRÍTICO SOB A  
PERSPECTIVA DECOLONIAL**

MANAUS-AM  
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ALCICLEI DA GRAÇA CRUZ

**O REFLEXO DO QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA - QECR NO  
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, EM HUMAITÁ-AM: UM OLHAR CRÍTICO SOB A  
PERSPECTIVA DECOLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos da Linguagem, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito à obtenção do título de Mestre, sob orientação do Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira.

MANAUS-AM  
2024

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C957r Cruz, Alciclei da Graça  
O reflexo do Quadro Europeu Comum de Referência - QECR no ensino de língua inglesa, em Humaitá-AM: um olhar crítico sob a perspectiva decolonial / Alciclei da Graça Cruz . 2024  
202 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Wagner Barros Teixeira  
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Quadro Europeu Comum de Referência. 2. Ensino de Língua Inglesa. 3. Contexto Amazonense. 4. Decolonialidade. I. Teixeira, Wagner Barros. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

## DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Alciclei da Graça Cruz**

**“O REFLEXO DO QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA - QECR NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, EM HUMAITÁ-AM: UM OLHAR CRÍTICO SOBA PERSPECTIVA DECOLONIAL”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Teoria e Análise Linguística.

Aprovada em 07 de março de  
2024

BANCA EXAMINADORA:



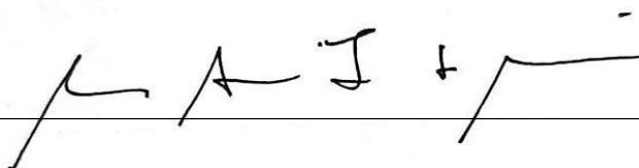
---

Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira – Presidente  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** DORIS CRISTINA VICENTE DA SILVA MATOS  
Data: 03/05/2024 02:56:43-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Prof. Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos – Membro  
Universidade Federal de Sergipe – UFS



---

Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza - Membro  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

*A meus pais,  
Abelardo Cruz (in memoriam), homem sábio e paciente,  
que desde muito cedo incentivou-me a trilhar o caminho  
do conhecimento, e Maria Gorete, mulher forte, de fé e  
grande incentivadora nos meus ideais.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus.

À minha família, que sempre me apoiou em buscar meus objetivos.

À minha esposa, pela paciência e sua compreensão pela minha ausência necessária durante esse percurso.

Ao meu prezado orientador, Professor Doutor Wagner Barros Teixeira, que me acolheu e me deu todo o suporte durante minha pesquisa.

Aos Professores da banca, pela contribuição no aprimoramento do trabalho.

Aos colegas do PPGL, em especial, os orientados pelo Professor Doutor Wagner Barros Teixeira.

A todos os professores e colegas que, de alguma maneira, puderam contribuir para o êxito deste trabalho.

Dedico-lhes.

*“O processo criativo drena a  
minha atenção, o que deixa este virginiano muito  
mais feliz do que cansado. Todo o resto perde força  
quando a gente está concentrado em materializar  
algo que sonhou.”*

*(Adaptado de Humberto Gessinger)*

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os impactos do Quadro Europeu Comum de Referência – QEQR, no ensino de Língua Inglesa, no município de Humaitá, localizado no Sul do Amazonas, a partir de uma perspectiva decolonial, na qual busquei responder à pergunta central deste trabalho, a saber: de que maneiras o Quadro Europeu Comum de Referência – QEQR impacta na orientação curricular para o ensino de Língua Inglesa no Brasil e no Amazonas? Como aporte teórico, trouxe conceitos e posicionamentos de pesquisadores que versam acerca das temáticas de políticas linguísticas, especificamente, as que são voltadas ao ensino de Língua Inglesa no Brasil e no Amazonas, em especial, sobre o tema das (de)colonialidades, e ainda, sobre o Quadro Europeu Comum de Referência. Para chegar ao objetivo proposto, utilizei a pesquisa bibliográfica impressa e telematizada e a pesquisa de cunho documental (Gil, 2002; Bardin, 2011), na qual fiz uso do método de Bardin para analisar o objeto de estudo. Além da análise dos documentos, houve a aplicação de um questionário investigativo aos participantes (Vieira, 2009; Fachin, 2006) que atenderam ao critério de inclusão desta pesquisa. A análise dos dados evidenciou que o ensino de Língua Inglesa no Brasil e, principalmente, no Amazonas, em especial, no município de Humaitá, encontra-se distante da realidade dos alunos de escolas públicas, uma vez que, os documentos curricularizantes seguem uma política linguística verticalizada, ou seja, traçam propostas relacionadas a descritores do QEQR, documento voltado para um contexto imperialista, eurocêntrico, ou melhor, colonizador.

**Palavras-chave:** Quadro Europeu Comum de Referência. Ensino de Língua Inglesa. Contexto Amazonense. Decolonialidade.



## ABSTRACT

The aim of this work was to analyze the impacts of the Common European Framework of Reference – CEFR, in the English Language teaching, in Humaita, located in the South of Amazonas, from a decolonial perspective, in which I sought to answer the following question of this work: In what ways does the Common European Framework of Reference – CEFR impact the curricular orientation for teaching English in Brazil and Amazonas? As a theoretical contribution, I brought concepts and thoughts from researchers who talk about the language policies theme, specifically, those aimed at teaching English in Brazil and Amazonas, in special, about the thematic of the (de)colonialities, and also about the Common European Framework of Reference. To reach to the proposed aim, I used the printed and telematic bibliographic research and documental research (Gil, 2002; Bardin, 2011), in which I used method of Bardin to analyze the object of study. In addition to document analysis, there was the application of investigative questionnaire for teachers (Vieira, 2009; Fachin, 2006). Data analysis showed that English language teaching in Brazil and, mainly, in Amazonas, especially in Humaitá, it is far from the context of students in public schools, since the curricular documents follow a policy verticalized linguistics, that is, they outline proposals related to CEFR descriptors, a document aimed at a imperialist, Eurocentric, or rather, colonizing context.

**Keywords:** Common European Framework of Reference. English Language Teaching. Amazonian Context. Decoloniality.

## RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche était d'analyser le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) dans l'enseignement de l'anglais dans la municipalité de Humaitá, située dans le Sud de l'Amazonas, dans une perspective décoloniale, dans laquelle j'ai cherché à répondre à la question centrale de ce travail, à savoir : de quelle manière le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) a-t-il un impact sur l'orientation curriculaire de l'Enseignement de l'Anglais au Brésil et dans l'Amazonas ? Comme contribution théorique, j'ai apporté des concepts et des positions de chercheurs qui traitent des questions de politique linguistique, en particulier ceux qui se concentrent sur l'Enseignement de l'Anglais au Brésil et en Amazonas, surtout sur le thème des (dé)colonialités, et aussi sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Pour atteindre l'objectif proposé, j'ai utilisé la recherche bibliographique imprimée et en ligne et la recherche documentaire (Gil, 2002 ; Bardin, 2011), dans laquelle j'ai utilisé la méthode de Bardin pour analyser l'objet d'étude. Outre l'analyse des documents, un questionnaire d'enquête a été administré aux participants (Vieira, 2009 ; Fachin, 2006) qui répondaient aux critères d'inclusion de cette recherche. L'analyse des données a montré que l'Enseignement de l'Anglais au Brésil, et plus particulièrement dans l'État d'Amazonas, notamment dans la municipalité de Humaitá, est très éloigné de la réalité des élèves des écoles publiques, car les documents relatifs au programme d'études suivent une politique linguistique verticale, c'est-à-dire qu'ils présentent des propositions liées aux descripteurs du CECRL, un document orienté vers un contexte impérialiste, eurocentrique, ou plutôt colonisateur.

**Mots-clés :** Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Enseignement de l'Anglais. Contexte Amazonien. Décolonialité.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PESQUISA COM ABORDAGEM (DE)COLONIAL.....	25
QUADRO 2 - PESQUISAS EM TORNO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.....	28
QUADRO 3 - PESQUISAS VOLTADAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL E NO AMAZONAS.....	30
QUADRO 4 - PESQUISAS RELACIONADAS AO QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA .....	33

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1 - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA.....</b>	<b>97</b>
<b>FIGURA 2 - MAPA DA ÁREA URBANA DO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM.....</b>	<b>113</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DA BNCC, PARA ESTUDANTES DO 6º ANO, DO EIXO ORALIDADE.....	120
<b>TABELA 2</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DA BNCC, PARA ESTUDANTES DO 7º ANO, DO EIXO ORALIDADE.....	122
<b>TABELA 3</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DA BNCC, PARA ESTUDANTES DO 8º ANO, DO EIXO ORALIDADE.....	123
<b>TABELA 4</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DA BNCC, PARA ESTUDANTES DO 9º ANO, DO EIXO ORALIDADE.....	124
<b>TABELA 5</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DA BNCC, PARA ESTUDANTES DO 6º ANO, DO EIXO LEITURA.....	126
<b>TABELA 6</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DA BNCC, PARA ESTUDANTES DO 7º ANO, DO EIXO LEITURA.....	128
<b>TABELA 7</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DA BNCC, PARA ESTUDANTES DO 8º ANO, DO EIXO LEITURA.....	129
<b>TABELA 8</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DA BNCC, PARA ESTUDANTES DO 9º ANO, DO EIXO LEITURA.....	130
<b>TABELA 9</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DA BNCC, PARA ESTUDANTES DO 6º ANO, DO EIXO ESCRITA. ....	131
<b>TABELA 10</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DA BNCC, PARA ESTUDANTES DO 7º ANO, DO EIXO ESCRITA.....	133
<b>TABELA 11</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DA BNCC, PARA ESTUDANTES DO 8º ANO, DO EIXO ESCRITA.....	133
<b>TABELA 12</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DA BNCC, PARA ESTUDANTES DO 9º ANO, DO EIXO ESCRITA.....	135
<b>TABELA 13</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DA BNCC, PARA ESTUDANTES DO 6º ANO, DO EIXO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO.....	137
<b>TABELA 14</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DA BNCC, PARA ESTUDANTES DO 7º ANO, DO EIXO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO.....	139
<b>TABELA 15</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DA BNCC, PARA ESTUDANTES DO 8º ANO, DO EIXO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO.....	140

<b>TABELA 16</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DA BNCC, PARA ESTUDANTES DO 9º ANO, DO EIXO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO.....	142
<b>TABELA 17</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DO RCA, PARA ESTUDANTES DO 6º ANO, DO EIXO ORALIDADE, NO AMAZONAS.....	146
<b>TABELA 18</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DO RCA, PARA ESTUDANTES DO 7º ANO, DO EIXO ORALIDADE, NO AMAZONAS.....	147
<b>TABELA 19</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DO RCA, PARA ESTUDANTES DO 8º ANO, DO EIXO ORALIDADE, NO AMAZONAS.....	148
<b>TABELA 20</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DO RCA, PARA ESTUDANTES DO 9º ANO, DO EIXO ORALIDADE, NO AMAZONAS.....	149
<b>TABELA 21</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DO RCA, PARA ESTUDANTES DO 6º ANO, DO EIXO LEITURA, NO AMAZONAS.....	150
<b>TABELA 22</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DO RCA, PARA ESTUDANTES DO 7º ANO, DO EIXO LEITURA, NO AMAZONAS.....	151
<b>TABELA 23</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DO RCA, PARA ESTUDANTES DO 8º ANO, DO EIXO LEITURA, NO AMAZONAS.....	152
<b>TABELA 24</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DO RCA, PARA ESTUDANTES DO 9º ANO, DO EIXO LEITURA, NO AMAZONAS.....	153
<b>TABELA 25</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DO RCA, PARA ESTUDANTES DO 6º ANO, DO EIXO ESCRITA, NO AMAZONAS. ....	154
<b>TABELA 26</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DO RCA, PARA ESTUDANTES DO 7º ANO, DO EIXO ESCRITA, NO AMAZONAS. ....	155
<b>TABELA 27</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DO RCA, PARA ESTUDANTES DO 8º ANO, DO EIXO ESCRITA, NO AMAZONAS. ....	155
<b>TABELA 28</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DO RCA, PARA ESTUDANTES DO 9º ANO, DO EIXO ESCRITA, NO AMAZONAS. ....	156
<b>TABELA 29</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DO RCA, PARA ESTUDANTES DO 6º ANO, DO EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS, NO AMAZONAS. ....	157
<b>TABELA 30</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DO RCA, PARA ESTUDANTES DO 7º ANO, DO EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS, NO AMAZONAS. ....	158
<b>TABELA 31</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DO RCA, PARA ESTUDANTES DO 8º ANO, DO EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS, NO AMAZONAS. ....	159
<b>TABELA 32</b> - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DO QEQR E DESCRITORES DAS HABILIDADES DO RCA, PARA ESTUDANTES DO 9º ANO, DO EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS, NO AMAZONAS. ....	160

<b>TABELA 33</b> - SOBRE O CONHECIMENTO DO QECR .....	163
<b>TABELA 34</b> - SOBRE A AUTONOMIA DA HABILIDADE DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA. ....	180
<b>TABELA 35</b> - SOBRE A AUTONOMIA DA HABILIDADE DE ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA. ....	181

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 .....	25
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	25
1.1. <i>ESTADO DA ARTE</i> .....	25
1.2. <i>DISCUSSÕES EM TORNO DE (DE)COLONIALIDADES</i> .....	35
1.2.1. <i>COLONIALIDADE(S)</i> .....	35
1.2.2. <i>DECOLONIALIDADES: ASPECTOS CONCEITUAIS E DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA NO ENSINO DA LÍNGUA</i> .....	48
1.3. <i>DE POLÍTICA LINGUÍSTICA À GLOTOPOLÍTICA: DISCUSSÕES TERMINOLÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA</i> .....	59
1.3.1. <i>POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A PERSPECTIVA GLOTOPOLÍTICA</i> .....	60
1.4. <i>PANORAMA ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL E NO AMAZONAS</i> .....	72
1.4.1. <i>O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA</i> .....	72
1.4.2. <i>O ENSINO E (RE)APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO AMAZONENSE</i> .....	84
1.5. <i>MAS AFINAL, O QUE É O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA – QECCR?</i> .....	95
CAPÍTULO 2 .....	110
ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	110
2.1. <i>ESCOLHA DA METODOLOGIA</i> .....	110
2.2. <i>CONTEXTO DA PESQUISA</i> .....	112
2.3. <i>INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS</i> .....	114
2.3.1. <i>QUESTIONÁRIO</i> .....	114
2.3.2. <i>DOCUMENTOS</i> .....	116
2.4. <i>SUJEITOS DA PESQUISA</i> .....	116
2.5. <i>PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS</i> .....	117
2.6. <i>PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS</i> .....	117
CAPÍTULO 3 .....	119
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....	119
3.1. <i>O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: A RELAÇÃO ENTRE A BNCC E O QECCR</i> .....	119
3.1.1. <i>EIXO ORALIDADE</i> .....	120
3.1.2. <i>EIXO LEITURA</i> .....	126
3.1.3. <i>EIXO ESCRITA</i> .....	131
3.1.4. <i>EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS</i> .....	137
3.1.5. <i>EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL</i> .....	143
3.2. <i>O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO AMAZONAS: A RELAÇÃO ENTRE O RCA E O QECCR</i> .....	144
3.2.1. <i>EIXO ORALIDADE</i> .....	146



3.2.2. <i>EIXO LEITURA</i> .....	149
3.2.3. <i>EIXO ESCRITA</i> .....	154
3.2.4. <i>EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS</i> .....	157
3.2.5. <i>EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL</i> .....	161
3.3. <i>ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO</i> .....	163
3.3.1. <i>VOZEAMENTO DOCENTE SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM HUMAITÁ-AM</i> .....	163
4. <i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i> .....	182
REFERÊNCIAS .....	186
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	193
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO .....	195
ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....	198

## INTRODUÇÃO

*É preciso que dominemos a língua para que não  
sejamos dominados por ela.*

Rajagopalan

O meu percurso acadêmico no Ensino Superior iniciou no segundo semestre do ano de 2016, ao ingressar no curso de Letras com habilitação dupla em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, na UFAM/IEAA<sup>1</sup>, por meio do Processo Seletivo do Interior – PSI. Em Humaitá, município do Estado do Amazonas, local de fala desse pesquisador, a Língua Inglesa é a única disciplina ofertada nos cursos de graduação, tanto no que diz respeito a disciplina a ser cursada nas matrizes curriculares dos diferentes cursos<sup>2</sup> de graduação da UFAM/IEAA, a saber: Bacharelado em Engenharia Agrônômica, Bacharelado em Engenharia Ambiental, Licenciatura em Ciências – Biologia e Química, Licenciatura em Ciências – Matemática e Física e Licenciatura em Pedagogia, quanto o curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa, do qual sou egresso.

Nesse contexto, por ser o único curso de graduação de língua estrangeira na UFAM/IEAA, o idioma também finda sendo um dos únicos a ser ensinado nas escolas públicas no município de Humaitá-AM, ou seja, a língua estrangeira ofertada nesse local é a Língua Inglesa, pois segue-se postulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Destarte, essa é uma das justificativas para que no município de Humaitá-AM as escolas da rede pública ensinem a Língua Inglesa como língua estrangeira. No entanto, a forma como é apresentada nas redes públicas de ensino básico encontra-se fundamentada em padrões de países com raízes colonizadoras que tem a língua como o idioma oficial, o qual é o caso dos Estados Unidos e a Inglaterra.

No decorrer da graduação, ao me situar cada vez mais no ambiente científico, busquei participar de projetos que tinham como foco a área da Língua Inglesa, como foi o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, na qual fui participante e bolsista durante os anos de 2018 e 2019, desenvolvendo projetos para aplicação em sala de aula com o público de Ensino Fundamental Anos Finais.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA.

<sup>2</sup> Informações disponíveis em: <https://ieaa.ufam.edu.br/graduacao.html>

Essa experiência vivenciada em sala de aula com alunos e professores de escolas públicas, levou-me a trilhar por caminhos mais específicos do campo linguístico. Foi quando surgiu o interesse em participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, no mesmo período de atuação no PIBID, que resultou em uma pesquisa voltada para o campo da Linguística Aplicada Crítica – LAC. A pesquisa de iniciação científica me proporcionou um aprofundamento acerca dos estudos desenvolvidos na área da LAC, no âmbito da Língua Inglesa. Nesse sentido, vale destacar que a Linguística Aplicada Crítica é um dos meios de pesquisa que apresenta uma abordagem advinda das problemáticas levantadas e identificadas a partir de assuntos relacionados à linguagem, revisando aspectos linguísticos, políticos e sociais (Pennycook, 2001). A ascensão desse meio de pesquisa, segundo o teórico, está atrelada às problemáticas relacionadas à questão linguística detectada pela Linguística Aplicada – LA. Desse modo, a pesquisa citada proporcionava encontros semanais, na qual os professores de Língua Inglesa da rede pública do Ensino Fundamental Anos Finais, atuantes nas escolas em Humaitá-AM, puderam refletir e partilhar seus posicionamentos e desafios sobre a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

O ensino de línguas, especificamente, a Língua Inglesa, há muito tempo poderia ser voltado para o desenvolvimento na comunicação entre falantes nativos e não nativos, sem um determinado padrão já pré-estabelecido, ou seja, sem ter como base o inglês de países colonizadores. Tida como um componente curricular obrigatório no Ensino Médio de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996), a língua em pauta é ensinada a partir de uma concepção que, na maioria dos casos, desconsidera o espaço onde está sendo ensinada.

No que concerne aos problemas imbricados aos aspectos da linguagem e, principalmente, envolvendo documentos curricularizantes, como no caso da BNCC (Brasil, 2018), que é direcionada ao currículo das escolas no Brasil, e ao Referencial Curricular Amazonense – RCA (Amazonas, 2019a), base para a construção do currículo no Amazonas, pôde-se perceber que o ensino dessa língua proposto nestes documentos oficiais mencionados, são orientações que surgem a partir de modelos estabelecidos no Quadro Europeu Comum de Referência – QECR para línguas (Conselho da Europa, 2001). O QECR é um documento criado para avaliar o domínio linguístico de alguma(s) língua(s) estrangeira(s), o qual descreve os domínios da(s) língua(s) em: A1 e A2 para os alunos que são iniciantes; B1 e B2 correspondentes a escala de domínio intermediário; e C1 e C2 que caracterizam o estudante da(s) língua(s) como fluente.

O ensino da língua estrangeira, se baseado nesse padrão do Quadro Comum de Referência, não leva em consideração as características das necessidades regionais e locais, além de parametrizar os índices de desenvolvimento a partir de um olhar eurocêntrico. Possivelmente, a aceitabilidade do ensino de língua estrangeira possa ser um reflexo desse Quadro, e não criticar esse quadro é ser passível a concordar com o modelo cristalizado e já pré-estabelecido.

Com isso, compreendi que as Políticas Linguísticas verticalmente impostas na educação pública, bem como é o fato em questão da BNCC (Brasil, 2018) e do RCA (Amazonas, 2019a), assumem total autoridade que asseguram uma unidade linguística que, além disso, resultam numa educação linguística galgada em realidades distintas das que são encontradas no nosso contexto.

Na condição de professor de escola pública vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED, atuante na área da Língua Inglesa, e além das diferentes experiências vividas em sala de aula no decorrer dos projetos desenvolvidos na Licenciatura, pude compreender que o docente responsável pelo componente curricular de Língua Inglesa não deve ser passível em aceitar as propostas sugeridas pelos documentos sem antes verificar ou conhecer a realidade local, visto que, ensinar a língua considerando o contexto regional, a aprendizagem dos estudantes, no tocante à proposta da disciplina curricular, torna-se mais instigante e eficaz, pois quando parte de algo que os aprendentes estão inteirados, o processo do ensino-aprendizagem passa a ser mais fluido.

Isto posto, registro algumas reflexões por perceber que a presente pesquisa possa apresentar para as futuras gerações os momentos de mudanças e resistências (ou não) que a escola pública e os professores vivenciam em relação ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pois uma pesquisa com esse conteúdo pode servir como fonte de estudo e impulsionar outros pesquisadores nesse campo científico.

Assim, inicio esta dissertação apresentando minhas motivações profissionais e, principalmente, acadêmicas que me foram essenciais no processo de construção e maturidade profissional e acadêmico. Concernente às motivações de cunho profissional, busco respostas acerca de questões que desde a minha trajetória na graduação me inquietaram quanto ao ensino da Língua Inglesa nas instituições de Ensino Básico e Superior, considerando apenas o inglês falado nos países colonizadores, como Estados Unidos e Inglaterra, já que não é somente nesses lugares que a língua inglesa é falada.

Como supracitado, sou docente de Língua Inglesa vinculado à SEMED em Humaitá-AM, na qual ministro aulas para turmas do Ensino Fundamental Anos Finais. Meu trabalho é direcionado a ensinar a Língua Inglesa para os alunos do nível fundamental de escolaridade, mas que devido à falta de incentivo e, principalmente, material didático que contemple os aspectos regionais que estamos inseridos, torna-se dificultoso, além do pouco tempo destinado ao componente curricular, dentre outras situações. Quanto às motivações relacionadas ao meio acadêmico, busco ter uma formação mais aprofundada, traçando encontrar respostas que me direcionem a percursos para satisfazerem não somente a minha práxis como Educador, mas que me faça aprender a desaprender conceitos *Outros* que adquiri no meio acadêmico.

Assim, ante ao contexto, pude perceber que meu percurso na academia incentivou a minha decisão em investir nesse campo de estudo, e, conseqüentemente, na escolha do tema pesquisado, pois quando se fala em ensino de uma língua estrangeira em determinado país, sabemos que envolvem leis e documentos curricularizantes que direcionam os docentes a seguirem as propostas estabelecidas. Portanto, Políticas Linguísticas.

Face ao exposto e devido ao interesse em compreender como acontece o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa em contexto amazonense, e analisar as políticas linguísticas imbricadas ao ensino dessa língua com ênfase à realidade local, sob a perspectiva da glotopolítica, fui instigado a pesquisar acerca dessa realidade. Embora já existam outras pesquisas relacionadas ao ensino da Língua Inglesa e políticas linguísticas no Brasil, afirmo, na minha realidade de fala, que não foram encontradas pesquisas que analisam criticamente os documentos curricularizantes para região amazônica, uma vez que tais documentos encontram-se sistematizados a partir de uma realidade *Outra*.

Dessa forma, surge a pesquisa intitulada “O reflexo do Quadro Europeu Comum de Referência – QECR no ensino de Língua Inglesa, em Humaitá-AM: um olhar crítico sob a perspectiva decolonial”, que a partir das inquietações vivenciadas durante minhas trajetórias acadêmica e como profissional da educação, está centrada no seguinte questionamento:

- De que maneiras o Quadro Europeu Comum de Referência – QECR impacta na orientação curricular para o ensino de Língua Inglesa no Brasil e no Amazonas?

A partir do questionamento central, surgiram os seguintes desdobramentos interrogativos:

- a) De que maneiras a Base Nacional Comum Curricular – BNCC relaciona o ensino de Língua Inglesa ao QECR?

- b) De que maneiras o Referencial Curricular Amazonense - RCA relaciona o QECR ao ensino de Língua Inglesa no Amazonas?
- c) Que relações existem entre os descritores do QECR e o nível de conhecimento da Língua Inglesa dos estudantes de escolas públicas no município de Humaitá-AM na perspectiva docente?

Para responder aos questionamentos levantados na pesquisa, tracei como objetivo geral desta dissertação analisar os impactos do QECR na orientação curricular para o ensino de Língua Inglesa no Brasil e no Amazonas, a partir de uma perspectiva decolonial, a fim de mostrar que os documentos orientadores para o Ensino Básico se encontram distantes das realidades locais, precisando ser repensado para os diferentes contextos.

Com intuito de obter êxito no objetivo central desta pesquisa, propus atingir os objetivos específicos a seguir:

1. Identificar de que formas a BNCC relaciona o QECR às orientações de Língua Inglesa no Brasil;
2. Reconhecer de que maneiras o RCA relaciona o QECR às orientações curriculares no ensino de Língua Inglesa no Amazonas;
3. Avaliar a relação dos descritores do QECR com o nível de conhecimento da Língua Inglesa dos estudantes de escolas públicas de Humaitá-AM, na perspectiva docente.

Para tanto, foram elaboradas algumas hipóteses que seguem enumeradas, a saber:

- 1) A BNCC, ressignificando a terminologia língua estrangeira, passando a tratar o inglês como língua franca, reflete em um viés eurocêntrico no ensino da língua em conformidade ao QECR;
- 2) O componente curricular Língua Inglesa, considerado como língua franca segundo o RCA, contribui, alinhado ao QECR, para a aprendizagem de uma língua hegemônica alicerçado em uma estrutura epistêmica colonial;
- 3) O QECR apresenta descritores que têm uma perspectiva de língua hegemônica e revelam uma política linguística colonial que não vai ao encontro da realidade do estudante de escola pública do interior do Amazonas, cujo nível de proficiência linguística, a partir da minha vivência docente em sala de aula, é considerado baixo;

Discutir o tema dessa pesquisa torna-se relevante, pois a partir dos resultados alcançados, poderá servir para discussões centradas na questão do ensino de língua sob perspectivas decoloniais e, também, como fonte para outras pesquisas relacionadas às questões políticas do ensino de inglês no contexto regionalístico.

No tocante a sua relevância social, a presente pesquisa pode contribuir, de modo significativo, para a comunidade docente e pesquisadores que se encontram no meu local de fala, na qual buscam investigar sobre a realidade do ensino de Língua Inglesa em Humaitá-AM, baseado nas Políticas Linguísticas tanto em âmbito nacional como no contexto Sul-amazônico.

Para sustentar as argumentações envoltas as hipóteses propostas, o embasamento teórico trazido no primeiro capítulo encontra-se fundamentado em: Fanon (2020), Maldonado-Torres (2008), Mignolo (2008; 2017), Queiroz (2020), Quijano (1992; 2005; 2007), Rajagopalan (2003; 2012; 2014), dentre outros, que versam nas discussões em torno de (de)colonialidade. Sequencialmente, é discutido sobre Políticas Linguísticas, na qual nos está embasado teoricamente nos principais nomes, bem como: Calvet (2002; 2007), Lagares (2018), Rajagopalan (2013), Spolsky (2016), Teixeira (2014; 2020) e outros.

No subcapítulo seguinte, que trata das questões do ensino de Língua Inglesa, apresento um panorama do ensino da língua estrangeira no Brasil e no Amazonas. Para as questões desse ensino relacionado ao contexto nacional, as discussões estão embricadas a partir de Brasil (1971; 1996; 1998; 2000; 2002; 2018); Corrêa (2018), Leffa (1999; 2016), Scaglioni (2019), Souza (2005) e outros. Com relação aos aspectos do ensino da Língua Inglesa no Amazonas, foram utilizados pesquisadores como Uchôa (2017), Scaglioni (2019), Amazonas (2019; 2021) e outras bibliografias. Finalizando o capítulo 1, apresento o tópico sobre o Quadro Europeu Comum de Referência – QEQR, discutido por pesquisadores como: Corrêa (2018), Leffa (1999; 2016), Scaglioni (2019), Piccardo, North e Goodier (2019), North (2020) e documentos como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), Referencial Curricular Amazonense – RCA (Amazonas, 2019a), Quadro Europeu Comum de Referência – QEQR (Conselho da Europa, 2001), entre outros que versam acerca do que se discute na pesquisa.

Posteriormente, no capítulo de Aspectos Metodológicos da Pesquisa, descrevo detalhadamente os procedimentos de análise usados nesta dissertação, estruturados da seguinte forma: Escolha da metodologia; Contexto da pesquisa; Participantes da pesquisa; Instrumentos de geração de dados; Procedimentos de geração de dados e; por fim, Procedimentos de análise de dados. Assim, a pesquisa tem um viés qualitativo baseado em Lakatos e Marconi (2009) e Chizzoti (2003).

No terceiro capítulo, apresento e analiso os documentos BNCC (Brasil, 2018) e do RCA (Amazonas, 2019a) em contraste com o QEQR (Conselho da Europa, 2001) tendo como base a perspectiva decolonial relacionando ao ensino da Língua Inglesa no Brasil e, principalmente, no Estado do Amazonas. Fechando esta etapa, apresento as considerações finais da pesquisa,

em que retomo os questionamentos, hipóteses e os objetivos delineados para esta investigação. Em seguida, as referências utilizadas no decorrer da pesquisa e nas páginas finais seguem os anexos e apêndices.

Assim, o próximo capítulo constitui-se na fundamentação teórica, na qual uso como suporte na análise dos dados obtidos na pesquisa.



### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa, que está veiculada em postulados que versam sobre colonialidade, decolonialidade e ensino de Língua Inglesa. Neste primeiro capítulo, trago pressupostos teóricos que alicerçam a análise a ser apresentada em capítulo posterior.

A primeira seção apresenta discussões de pressupostos teóricos que versam sobre aspectos de colonialidade e decolonialidade, denominado como Discussões em torno de (De)colonialidades.

A segunda seção é constituída por discussões de pesquisadores que versam sobre a temática de Políticas Linguísticas intitulado De Política Linguística à Glotopolítica: discussões terminológicas no ensino de Língua Inglesa.

Na terceira seção apresento um Panorama acerca do ensino de Língua Inglesa no Brasil e no Amazonas e, por fim, Mas afinal, o que é o Quadro Europeu Comum de Referência – QECR?

#### 1.1. ESTADO DA ARTE

Várias pesquisas relacionadas às questões de decolonialidade têm sido desenvolvidas nos últimos anos. Em grande parte dos resultados de pesquisas que estão atrelados à temática abordada, apresento diferentes nomes de pesquisadores que mais se encontram nos estudos desenvolvidos dessa vertente. Ballestrin (2013) menciona a epistemologia de estudiosos que foram os pioneiros da respectiva vertente, ou seja, os principais nomes que deram origem ao pensamento decolonial. Na pesquisa em tela, dialogo com teorias de pesquisadores do grupo pioneiro “Colonialidade/Modernidade” e também outros estudiosos que desenvolveram e desenvolvem pesquisas sobre o mesmo tema.

Nesse sentido, abaixo, segue um quadro no qual é possível identificar os diferentes trabalhos que se encontram interligados em relação à teoria discutida.

Quadro 1 - Pesquisa com abordagem (de)colonial

Título	Decolonialidade e concepções de língua
Autor(a)	Leandro Queiroz
Ano de publicação	2020

Tipo de pesquisa	Livro
Título	Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina
Autor(a)	Anibal Quijano
Ano de publicação	2005
Tipo de pesquisa	Capítulo de livro
Título	Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas
Autor(a)	Nelson Maldonado-Torres
Ano de publicação	2019
Tipo de pesquisa	Capítulo de livro
Título	Desafios decoloniais hoje
Autor(a)	Walter D. Mignolo
Ano de publicação	2017
Tipo de pesquisa	Artigo
Título	América Latina e o giro decolonial
Autor(a)	Luciana Ballestrin
Ano de publicação	2013
Tipo de pesquisa	Artigo
Título	Colonialidade do poder e classificação social
Autor(a)	Anibal Quijano
Ano de publicação	2010
Tipo de pesquisa	Artigo
Título	A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade
Autor(a)	Nelson Maldonado-Torres
Ano de publicação	2008
Tipo de pesquisa	Artigo
Título	Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política
Autor(a)	Walter D. Mignolo
Ano de publicação	2008
Tipo de pesquisa	Artigo
Título	Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”
Autor(a)	Santiago Castro-Gómez
Ano de publicação	2005
Tipo de pesquisa	Artigo
Título	A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais
Autor(a)	Edgardo Lander
Ano de publicação	2005
Tipo de pesquisa	Artigo
Título	Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”
Autor(a)	Santiago Castro-Gómez
Ano de publicação	2005
Tipo de pesquisa	Artigo
Título	Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.
Autor(a)	Anibal Quijano

Ano de publicação	2005
Tipo de pesquisa	Artigo

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A obra de Queiroz (2020) traz elementos que viabilizam possibilidades de atuações decolonizantes para práticas educacionais e cotidianas referentes à língua. Nessa obra, o autor tece uma crítica à pedagogia de competências e à política neoliberal que regem as propostas atuais no campo educacional, em que apresenta as dificuldades de diálogos destas com as pedagogias decoloniais.

O capítulo de livro de Quijano (2005), trata de aspectos da constituição de um novo poder mundial, na qual é formado na construção da América e do capitalismo moderno e eurocentrado, a partir da classificação da população mundial sob a noção de raça, segundo o autor, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial.

No texto “Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas”, Maldonado-Torres (2019) apresenta um panorama de dez teses sobre colonialidade e decolonialidade, em que destaca pontos dicotômicos entre determinadas terminologias que se encontram imbricadas nessa esteira da modernidade.

O texto de Mignolo (2017) traça conceitos que, atualmente, encontram-se em voga no contexto acadêmico. Nesse, o autor destaca veementemente questões relacionadas à racionalidade humana, bem como é o caso de superioridade e inferioridade entre diferentes sujeitos sociais.

No artigo “Colonialidade do poder e classificação social”, Quijano (2010) reflete acerca da correlação entre os mecanismos de poder capitalista. Assim, o texto aborda questões sobre a produção de conhecimento a partir do poder de dominação proveniente da Europa. Quanto ao texto “A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade”, Maldonado-Torres (2008) traz para o meio científico a discussão de raça e espaço utilizando vários pensadores europeus.

Mignolo (2008) busca negar qualquer tentativa de padronização de relações sociais e econômicas e subjetivas dos povos, respeitando e garantindo sempre sua independência social, epistemológica e de poder. Em Castro-Gómez (2005) o texto tem como objetivo apresentar a relação entre modernidade, colonialidade e violência epistêmica. No texto, Castro-Gómez (2005) aborda sobre pontos cruciais do projeto de modernidade.

No artigo “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, Quijano (2005) levanta uma discussão acerca do mecanismo de poder capitalista. Assim, o autor disserta sobre

a consolidação da prática de dominação que marcou a modernidade e que ainda é sustentada até os dias atuais.

No quadro seguinte serão explanados alguns trabalhos voltados ao tema de Políticas Linguísticas e Glotopolítica, posteriormente, trazo breves comentários baseados na leitura dos textos utilizados.

Quadro 2 - Pesquisas em torno de Políticas linguísticas

Título	Qual política linguística? desafios contemporâneos
Autor(a)	Xoán Carlos Lagares
Ano de publicação	2018
Tipo de pesquisa	Livro
Título	As políticas linguísticas
Autor(a)	Louís-Jean Calvet
Ano de publicação	2007
Tipo de pesquisa	Livro
Título	The implementation of Corpus Planning: theory and practice <sup>3</sup>
Autor(a)	Einar Haugen
Ano de publicação	1983
Tipo de pesquisa	Capítulo de livro
Título	O linguista aplicado entre agentes glotopolíticos: o ensino de espanhol em São Gabriel da Cachoeira/AM
Autor(a)	Wagner Barros Teixeira
Ano de publicação	2020
Tipo de pesquisa	Artigo
Título	A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras?
Autor(a)	Elias Ribeiro da Silva
Ano de publicação	2018
Tipo de pesquisa	Artigo
Título	Para uma teoria de políticas linguísticas.
Autor(a)	Bernardo Spolsky
Ano de publicação	2016
Tipo de pesquisa	Artigo
Título	Políticas linguísticas, linguagem e interação social
Autor(a)	Cloris Porto Torquato
Ano de publicação	2010
Tipo de pesquisa	Artigo
Título	Por um planejamento linguístico local
Autor(a)	Solange Aparecida Gonçalves
Ano de publicação	2009
Tipo de pesquisa	Artigo
Título	Presença e funções do espanhol no Alto Rio Negro/AM: considerações políticas e históricas
Autor(a)	Wagner Barros Teixeira
Ano de publicação	2014

<sup>3</sup> “A implementação do Planejamento de Corpus: teoria e prática” (tradução nossa)

Tipo de pesquisa	Tese
Título	Políticas linguísticas e o ensino da língua espanhola em Manaus à luz da glotopolítica.
Autor(a)	Felipe Miguel Castro Heufemann
Ano de publicação	2019
Tipo de pesquisa	Dissertação

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Lagares (2018) aborda sobre a política da linguagem, em que traz reflexões sobre os principais desafios impostos em relação à linguagem e política nos dias de hoje. Nesse livro o autor apresenta discussões do papel do Estado na consolidação de uma língua nacional e também questões de ideologias linguísticas.

Em Calvet (2007), o linguista apresenta conceitos sistemáticos, na qual são necessários atualmente nas discussões políticas atrelando as línguas do Brasil e as ações político-linguísticas do Estado.

O texto “The implementation of Corpus Planning: theory and practice” tece uma base sobre o planejamento de *corpus*, assim como sua definição e diferenciação do conceito do planejamento de *status*. Além disso, Haugen (1983) traz modelos que abrangem às funções linguísticas da linguagem.

Teixeira (2020) expõe um breve levantamento histórico sobre o ensino da Língua Espanhola na região amazônica, na qual analisa as contribuições do pesquisador, denominado como linguista aplicado, concernente a área glotopolítica no Estado. Nesse texto o pesquisador faz uso de outros teóricos aqui mencionados para construção teórica.

Em “A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras?”, Silva (2018) discute o tema de política linguística para as línguas estrangeiras que se encontram em funcionamento na atual sociedade brasileira. O autor enfatiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – PCN.

No tocante a pesquisa de Spolsky (2016), de acordo com o mesmo, é a introdução de uma teoria de políticas linguísticas e gestão. No artigo o autor explora aspectos da política linguística envolvendo as práticas, crenças e gestão da língua.

No texto “Políticas linguísticas, linguagem e interação social”, a pesquisadora autora faz um passeio pelo campo da sociolinguística, em que apresenta o processo de constituição e consolidação do campo das políticas linguísticas. Torquato (2010) apresenta reflexões baseada em teorias de Hamel, na qual também faz importantes apontamentos sobre as abordagens de análise de políticas linguísticas nacionais e internacionais.

Gonçalves (2009), em seu artigo “Por um planejamento linguístico local”, faz uma reflexão acerca de fatores relacionados à elaboração e ao planejamento linguístico que se faz preciso para fortalecer as línguas indígenas. O fato de utilizar esse breve estudo da doutoranda na minha dissertação, está justificado por conter a relevância de planejamentos linguísticos locais.

A tese intitulada “Presença e funções do espanhol no Alto Rio Negro/AM: considerações políticas e históricas”, de autoria do pesquisador Teixeira (2014), tece uma teia estruturada e embasada em teorias de pesquisadores do campo de glotopolítica, em que o autor faz uma abordagem temática sobre a realidade a amazonense.

Heufemann (2019), em sua pesquisa “Políticas linguísticas e o ensino da língua espanhola em Manaus à luz da glotopolítica.”, aborda questões de políticas linguísticas que se encontram em contexto regional, ou seja, voltado para questões da região local. O pesquisador traça um panorama de políticas linguísticas na qual faz um passeio da realidade nacional à realidade local.

Logo em seguida, destaco trabalhos que fazem parte da minha pesquisa, em que trago discussões sobre o ensino de Língua Inglesa no Brasil e no Amazonas.

Quadro 3 - Pesquisas voltadas para o Ensino de Língua Inglesa no Brasil e no Amazonas

Título	Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem.
Autor(a)	Vilson José Leffa
Ano de publicação	2016
Tipo de pesquisa	Livro
Título	O ensino de língua estrangeira na Amazônia: uma educação alicerçada na cultura.
Autor(a)	Kátia Lais Schwade, Nilton Hitotuzi e Herlison Nunes de Oliveira
Ano de publicação	2017
Tipo de pesquisa	Capítulo de Livro
Título	Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes.
Autor(a)	Domingos Sávio Pimentel Siqueira
Ano de publicação	2018
Tipo de pesquisa	Artigo
Título	O ensino de língua inglesa em uma comunidade amazônica: práticas de resistência ao imperialismo do mercado editorial
Autor(a)	José Mauro Souza Uchôa
Ano de publicação	2017
Tipo de pesquisa	Artigo

Título	Translating a culture-based dialogical approach into ELT materials for lower-secondary students from rural communities in northern Brazil <sup>4</sup>
Autor(a)	Nilton Hitotuzi
Ano de publicação	2016
Tipo de pesquisa	Artigo
Título	Políticas Linguísticas: o ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado do Amazonas
Autor(a)	Mirley Tereza Correia da Costa
Ano de publicação	2014
Tipo de pesquisa	Dissertação
Título	O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação
Autor(a)	Sérgio Augusto Freire de Souza
Ano de publicação	2005
Tipo de pesquisa	Tese
Título	A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação do professor de língua inglesa
Autor(a)	Vera Lúcia Menezes de O. e Paiva
Ano de publicação	2003
Tipo de pesquisa	Capítulo de livro
Título	Políticas Nacionais sobre o ensino da língua inglesa no Brasil: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares
Autor(a)	Luiz Fernando Scaglion
Ano de publicação	2019
Tipo de pesquisa	Dissertação
Título	A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública
Autor(a)	Edith Santos Corrêa
Ano de publicação	2018
Tipo de pesquisa	Tese

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O livro de Leffa (2016) traz abordagens de grande relevância para pesquisas que se encontram voltadas para o ensino de Língua Inglesa, pois além de historicizar sobre a temática de línguas, há menção aos desafios encontrados no processo de ensino. Dessa forma, o autor faz contribuições que integram pesquisas que tratam sobre o tema.

A importância do trabalho de Schwade, Hitotuzi e Oliveira (2017) para o presente texto da pesquisa, foi um dos pilares necessários para tecer pontos concernente a região de onde falo e faço a pesquisa. O texto apresenta questões da realidade linguística amazônica, pois aborda sobre a língua e cultura da região no contexto educacional.

<sup>4</sup> “Traduzindo uma abordagem dialógica baseada na cultura em materiais ELT para alunos do Ensino Médio de comunidades rurais do norte do Brasil” (tradução nossa)

O trabalho intitulado “Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes”, desenvolvido por Siqueira (2018), versa sobre a Língua Inglesa como língua franca na atualidade, assim como é posto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Para a discussão, o autor se debruça também sob as teorias decoloniais, em que busca defender o processo de descolonização de determinadas crenças, atitudes e métodos em diferentes níveis.

Em Uchôa (2017), no seu texto “O ensino de língua inglesa em uma comunidade amazônica: práticas de resistência ao imperialismo do mercado editorial”, é discutido o ensino de Inglês na região do extremo-ocidental da Amazônia, na qual o professor trata das práticas de ensino-aprendizagem de ILE (Inglês como Língua Estrangeira). No texto, o autor tem como objetivo elaborar estratégias de ensino para que desvincule das práticas de ensino tidas como cristalizadas, ou seja, um ensino que desconsidera os contextos dos aprendizes.

O artigo “Translating a culture-based dialogical approach into ELT materials for lower-secondary students from rural communities in northern Brazil.”, de autoria do pesquisador Hitotuzi (2016), é um trabalho desenvolvido no norte do Brasil, em que trata de uma aplicação de material para alunos do 7º ano do ensino fundamental de escola pública.

Costa (2014) aborda sobre as questões de políticas linguísticas propostas para a rede pública do estado do Amazonas. Além da pesquisadora investigar sobre as políticas linguísticas e planejamento linguístico, a autora apresenta um histórico minucioso do Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil e no Amazonas.

No tocante a pesquisa de Souza (2005), “O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação”, o professor também se debruça sobre o ensino de línguas. Assim, na tese do pesquisador, é apresentada uma linha cronológica do ensino de língua estrangeira no Brasil, desde a época de colonização.

Paiva (2003), em seu texto, reflete sobre a formação de professores Língua Inglesa no Brasil, relacionando a história da legislação educacional sobre o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Básico. No texto, a autora avalia diferentes mudanças ocorridas na política educacional que modificaram/modificam o ensino da Língua.

A pesquisa desenvolvida por Scaglione (2019), intitulada “Políticas Nacionais sobre o ensino da língua inglesa no Brasil: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares”, é um trabalho que versa sobre a inserção de políticas nacionais relacionadas ao estudo da Língua Inglesa. Esse trabalho tem um teor de conteúdo essencial para



minha pesquisa, uma vez que, o autor investiga sobre o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas no Brasil.

Dessa forma, para fechar o eixo de Ensino de Língua Inglesa nesse estado da arte, trago o que é discutido na pesquisa de Corrêa (2018), em que a pesquisadora faz uma abordagem minuciosa do cenário sobre o ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeira no Brasil, focalizando para a Educação Básica. Além disso, a pesquisadora afunila sua investigação contemplando o cenário amazonense, na qual passeia pela realidade da atuação docente da região.

Por fim, no quarto e último quadro serão explanados referentes ao Quadro Europeu Comum de Referência para línguas, seguido de comentários baseados na leitura dos mesmos.

Quadro 4 - Pesquisas relacionadas ao Quadro Europeu Comum de Referência

Título	Trolls, unicorns and the CEFR: Precision and professionalism in criticism of the CEFR <sup>5</sup>
Autor(a)	Brian North
Ano de publicação	2020
Tipo de pesquisa	Artigo
Título	Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume <sup>6</sup>
Autor(a)	Enrica Piccardo, Brian North e Tom Goodier
Ano de publicação	2019
Tipo de pesquisa	Artigo
Título	O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do Letramento Crítico e dos Multiletramentos
Autor(a)	Josiane Brunetti Cani e Maria Elizabete Vilella Santiago
Ano de publicação	2018
Tipo de pesquisa	Artigo
Título	O problema da adequação dos parâmetros do quadro europeu comum de referência e “a necessidade de emergir como os outros de nós mesmos”
Autor(a)	Elaine Roschel Nunes e Franziska Lorke
Ano de publicação	2011
Tipo de pesquisa	Artigo

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

<sup>5</sup> “Trolls, unicórnios e o QECR: Precisão e profissionalismo na crítica ao QECR” (tradução nossa)

<sup>6</sup> “Ampliando o escopo da educação linguística: mediação, plurilinguismo e aprendizagem colaborativa: o volume complementar do QECR” (tradução nossa)

No artigo de North (2020), “Trolls, unicorns and the CEFR: Precision and professionalism in criticism of the CEFR”, o autor faz um breve passeio lembrando o processo de concretização dos objetivos instrumentais e educacionais traçados no Quadro Europeu. No texto, North (2020) analisa e responde questões relacionadas às críticas feitas ao QECR.

Os pesquisadores Piccardo, North e Goodier (2019) trazem para a discussão em seu texto a definição do que é o Quadro Europeu Comum de Referência – QECR, relacionando o seu público e materiais que são propostos pelo documento. Vale mencionar, que os autores traçam fortes críticas ao documento europeu em relação à forma como os aprendentes de uma língua estrangeira é classificado.

Concernente ao trabalho desenvolvido por Cani e Santiago (2018), o objetivo proposto é analisar de que forma os descritores do Quadro de Referência se encontram diante das demandas da sociedade, uma vez que as comunicações têm evoluído constantemente. As autoras utilizam os estudos sobre Multiletramentos e Letramento Crítico, buscando discutir sobre os descritores referentes aos níveis C1 e C2 do QECR.

O texto intitulado “O problema da adequação dos parâmetros do quadro europeu comum de referência e “a necessidade de emergir como os outros de nós mesmos””, de autoria de Nunes e Lorke (2011), traça pontos críticos essenciais para a discussão do QECR no ensino de Línguas. No texto, as autoras discutem acerca da necessidade de buscar analisar o documento para a implementação no ensino de línguas no Brasil.

Esse levantamento de pesquisa do Estado da Arte apresenta trabalhos encontrados em livros, artigos, pesquisas desenvolvidas em estudos de mestrado e doutorado, que se encontram galgados à abordagem temática desta dissertação. Embora tenha sido encontrado um cabedal de opções para determinadas questões tratadas na pesquisa em tela (Colonialidade/Decolonialidade; Ensino Língua Inglesa no Brasil e no Amazonas; Políticas Linguísticas/Glotopolítica), ainda há poucos trabalhos desenvolvidos sobre o QECR no Brasil. Assim, esta pesquisa busca preencher esse espaço, bem como, também, estender ainda mais o escopo de pesquisas relacionadas ao ensino de Língua Inglesa no Amazonas.

Por fim, será apresentado na seção seguinte conceitos e discussões sobre as (de)colonialidades, em que traço o posicionamento de autores que versam sobre o tema em questão desta pesquisa.

## 1.2. DISCUSSÕES EM TORNO DE (DE)COLONIALIDADES

A presente pesquisa está vinculada aos conceitos desenvolvidos e embasados nos estudos sobre decolonialidade, em que relaciona aos aspectos sociais e, principalmente, às questões linguísticas no Brasil. Para melhor compreensão desta área de estudo, inicio este tópico tecendo algumas considerações e discussões sobre (de)colonialidade.

### 1.2.1. COLONIALIDADE(S)

*Conferimos importância fundamental ao fenômeno da linguagem. É por isso que consideramos necessário este estudo, que deve nos fornecer um dos elementos de compreensão para-outrem do homem de cor, tendo em mente que falar é existir absolutamente para o outro.*

Frantz Fanon

Ao introduzir essa discussão é pertinente destacar os pioneiros que deram início aos estudos sobre colonialidade. Constituído no final da década de 1990, o Grupo Modernidade/Colonialidade é formado por pensadores críticos de diferentes universidades pertencentes à América Latina<sup>7</sup>, que foi gradualmente constituído por diversos seminários, congressos e diálogos paralelos.

O grupo de modernidade/colonialidade tem encontrado inspiração em um amplo número de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade, até o grupo sul asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana; assim mesmo, muitos dos seus membros têm operado em uma perspectiva modificada de sistemas mundo. Sua principal força orientadora, no entanto, é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos (Escobar, 2003, p. 53, tradução nossa)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez, Nelson Madonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Catherine Walsh, Boaventura Santos e Zulma Palermo.

<sup>8</sup> Texto original: El grupo de modernidad/colonialidad ha encontrado inspiración en un amplio número de fuentes, desde las teorías críticas europeas y norteamericanas de la modernidad, hasta el grupo surasiático de estudios subalternos, la teoría feminista chicana, la teoría postcolonial y la filosofía africana; así mismo, muchos de sus miembros han operado en una perspectiva modificada de sistemas mundo. Su principal fuerza orientadora, sin embargo, es una reflexión continuada sobre la realidad cultural y política latinoamericana, incluyendo el conocimiento subalternizado de los grupos explotados y oprimidos (Escobar, 2003, p. 53).

Esse grupo foi responsável por realizar “[...] um movimento epistemológico fundamental para renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção “giro decolonial”” (Ballestrin, 2013, p. 89). Vale mencionar que no grupo Modernidade/Colonialidade não havia pesquisadores brasileiros(as) em sua composição, eram em grande maioria dos intelectuais, latino-americanos radicados em universidades americanas, homens brancos. Entretanto, não se pode negar seus aportes ao debate, pois o que busco com essa pesquisa é, justamente, ampliar o seu escopo.

Como destacado, para entendermos acerca dessa teoria, apresento nesta seção ímpares definições do mesmo tema, que embora tenham vários conceitos, a maioria destes apresentam pontos em comum. Primeiramente, o termo colonialidade, que está diretamente ligado à questão hierárquica, seja política ou sociocultural, é nesse mesmo âmbito que surge as classificações sociais e a ideia de raça, delineada a posteriori. Assim, a distinção concernente à superioridade de pessoas da raça branca serem consideradas puras por terem a pureza de sangue de indivíduos de raça branca, é uma situação insólita. Para tanto, Quijano (2000, p. 342) diz que:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

Nesse prisma, de acordo com Mignolo (2017, p. 13), ““Colonialidade” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade”. Vale destacar que esse pensamento está diretamente relacionado a situação de poder, opressão, ao passo em que um sujeito estabelece sua ‘força’ sobre o outro, tanto relacionada ao gênero, étnica ou raça.

Outro conceito desse sintagma é abordado por Quijano (2005). No entanto, para chegar a tal conceito, percorre-se por outras formas de dominação, em que na América houve diferentes imposições de poderes, assim como a ideia de raça, que

[...] foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do

mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus (Quijano, 2005, p. 107).

Em relação à ideia de raça, Veronelli (2021, p. 86) corrobora que, “[a] raça é uma construção mental que prescreve uma desigualdade natural entre populações e sociedades, ao transformar diferenças em valores e atribuir valor a certas populações e sociedade enquanto tira e marginaliza outras”.

As formas de poderes que dominavam desde a época da colonização com a chegada dos europeus à América são denominadas como práticas de relações sociais que estabelecem níveis de superioridades e inferioridades entre os dominantes e os dominados, ou melhor, entre colonizadores e colonizados. Fanon (2020) discute a respeito desse fato no capítulo “O negro e a linguagem”, em sua obra “Pele negra, máscaras brancas”, que, quanto mais o indivíduo martinicano dominar a língua francesa, língua do colonizador, mais branco ele se torna.

Partindo dessa visão de ‘superioridade’, a questão da língua, um dos maiores e principais fatores marcantes da colonização, torna-se imprescindível no processo de domínio de um povo, como será discutido posteriormente. Consonante ao que se discute neste capítulo, é relevante ter como conhecimento a diferença entre colonização e colonialidade. Quijano (1992) apresentou essa divergência. Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 4) trazem o conceito de colonialidade ao afirmar que

[a] Colonialidade implica na classificação e reclassificação da população do planeta, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder na qual canalizar uma nova produção de conhecimento.

Visto que há uma distinção entre os dois termos, a definição de colonização é apresentada na perspectiva de Queiroz (2020). O pesquisador diz que

[a] colonização é a relação direta de dominação política, jurídica, social e cultural de uns sobre outros. Isto é, são processos históricos, localizados e temporários, como os diversos tipos de colonialismos existentes entre os séculos XVI e XX. Por exemplo, colonialismos português e espanhol na América a partir do século XVI, colonialismos de diversas nações europeias na África e na Ásia a partir do século XIX ou, se quisermos, a partir da Segunda Guerra, colonialismo americano no Ocidente (Queiroz, 2020, p. 52).

O autor ainda afirma que a colonização chega a ser encerrada. Em contrapartida, a colonialidade ainda perdura até os dias atuais, pois “[...] é a lógica estruturante da Modernidade, é um conjunto de princípios e práticas no qual o discurso moderno foi fundado e se sustenta” na atual conjuntura social (Queiroz, 2020, p. 52), a qual “[...] objetiva dominar as mentes, negar as identidades, as culturas trazidas pelos sujeitos e retirar-lhes os traços de humanidade” (Queiroz, 2020, p. 59). Assim, pode-se dizer que a colonialidade, como se tem discutido, é uma das formas de dominação do mundo atual.

No tocante à colonialidade, sabe-se que há uma pirâmide estrutural de poder, em que apresentará as diferentes epistemes. A partir da estrutura do poder, que foi e ainda é o marco na história das relações sociais, e que é marcado pela discriminação social, como raciais e étnicas, pode-se observar as principais linhas de exploração e dominação social (Quijano, 1992). Nesse contexto, Queiroz (2020, p. 54) argumenta que, de forma silenciosa e com comportamentos humanamente inaceitáveis, “a colonialidade instalou a violência física necessária para dominação dos povos colonizados e escravizados e a violência epistêmica para justificar aos “povos superiores” – os europeus – a colonização e escravização de seres humanos.”

Tratando desse aspecto, em relação à ‘superioridade/inferioridade’, surgem muitas categorias que marcam a situação de relações de poder trazidas pelos europeus à América. Para isso, Veronelli (2021, p. 86) denomina como racialização, que

[é] o processo de configuração estrutural da classificação racial através de instituições, leis, formas de tratamento, práticas e desejos que distribuem a população mundial nas categorias, lugares e papéis da estrutura de poder, colocando todos aqueles que têm sido desvalorizados em situações e relações de seres naturalmente inferiores (em contraste com seres naturalmente superiores, civilizados e humanos).

Essa lógica de racialização é denominado como racismo puramente epistêmico e político. O racismo, que na perspectiva de Mignolo (2017) não é um fator biológico, é uma construção epistêmica, em que os homens controlam de maneira geral o conhecimento, podendo classificar e hierarquizar outros homens considerados inferiores. No entanto, nesse aspecto relacionado à dominação, como supramencionado, tem-se a situação das línguas, em que nesse contexto era um dos fatores marcantes que revelaram a situação da superioridade ou inferioridade. Pode-se perceber melhor essa situação quando Fanon (2020, p. 31) diz que: “tão mais branco será o negro antilhano, quer dizer, tão mais próximo estará do homem verdadeiro, quanto mais tiver incorporado a língua francesa”. Como discutido, Fanon (2020), nesse aspecto, traz a problemática enfrentada em relação à questão de raça, pois no contexto apresentado pelo

autor o indivíduo só é considerado mais “homem/ser humano/superior” quando se tem determinado domínio da língua do opressor ou colonizador. Nesse sentido Mignolo (2017) orienta que

[as] línguas que não eram aptas para o pensamento racional (seja teológico ou secular) foram consideradas as línguas que revelavam a inferioridade dos seres humanos que as falavam. Que podia fazer uma pessoa cuja língua materna não era uma das línguas privilegiadas e que não havia sido educada em instituições privilegiadas? Ou devia aceitar sua inferioridade, ou devia fazer um esforço por demonstrar que era um ser humano igual a quem o situava na segunda classe. Ou seja, em ambos os casos se tratava de aceitar a humilhação de ser inferior para quem decidia que devia manter-se como inferior ou assimilar-se. E assimilar-se significa aceitar sua condição de inferioridade e resignar-se a um jogo que não é seu, mas que lhe foi imposto (Mignolo, 2017, p. 18).

Sabendo que a língua é uma das ferramentas de colonização e uma das maiores formas de poder, o pesquisador considera a imposição dela sobre o dominado ou colonizado, uma forma hegemônica de moldar o sistema de controle “Outro”. A exemplo dessa situação sobre a lógica colonial relacionada à língua, tem-se o caso das línguas crioulas que “durante anos a fio eles foram (e continuam sendo) tratados como línguas fora do padrão, por conseguinte inferiores” (Rajagopalan, 2013, p. 147). Como fato do que é mencionado por Rajagopalan, Jean-Pierre (2013, p. 175) apresenta um fato acerca da secundarização da língua Crioula ao argumentar que:

Assim que os franceses iniciaram importar africanos à ilha para trabalhar como escravos, a colônia se tornou um local de tensões sociais e luta socioeconômica, com uma hierarquia que tinha mestres brancos franceses no topo, mulatos mestiço no Meio, e a massa de escravos negros bem na base. Desde o início da colônia, o Francês foi a língua da elite governante e aquela com o acesso a educação, enquanto o Crioulo foi falado pelas massas de escravos e considerada pelos ricos uma língua desviante. Hoje, embora Crioulo Haitiano seja a língua predominantemente falada, ainda é estigmatizada (Tradução nossa)<sup>9</sup>.

Tendo a língua como uma das principais forças para colonizar um povo/nação, Rajagopalan (2013) afirma que ter o domínio sobre a língua, é ter o domínio de exercer o poder sobre quem não é detentor de conhecimento, sendo assim, exercendo determinada postura de

---

<sup>9</sup> Texto original: As soon as the French began to import Africans to the island to work as slaves, the colony became a site of social tensions and socioeconomic struggle, with a hierarchy that had French white masters at the top, mixed-race mulattoes in the Middle, and the mass of black slaves at the very bottom. From the beginning of the colony, French was the language of the ruling elite and those with the access to education, whereas Creole was spoken by the masses of slaves and considered a deviant language by the well-to-do. Today, although Haitian Creole is the predominantly spoken language, it is still stigmatized (Jean-Pierre, 2013, p. 175).

ser superior ao outro, bem como é possível perceber no posicionamento do professor Jean-Pierre.

As dimensões do poder deixadas pela colonialidade do poder são legados enraizados da cultura hegemônica europeia. Assim como na atual sociedade, vê-se as diferentes formas de tratamento entre raças, sexo e etnias, para alguns estudiosos, considera-se determinado tipo de violência do sujeito colonizador, por meio da colonialidade. Assim, na perspectiva de Maldonado-Torres (2008, p. 94)

a colonialidade faz referência à raça e, conseqüentemente, ao espaço e à experiência. Os espaços pós-modernos podem ser definidos de uma forma pós-colonial, isto é, para além das restrições da relação entre império e colônias, mas isso não significa que, quer a raça, quer a colonialidade se tenham visto o seu poder reduzido. Sendo verdade que, até certo ponto, poderia existir um Império sem colônias, não existe Império sem raça ou colonialidade. O império (se é que existe) opera dentro da lógica global ou da marca d'água da raça e colonialidade.

A colonialidade do poder, gradativamente, consolidou-se até a contemporaneidade, de maneira que apresentou-se com dicotomias, tal como mencionado. Superioridade e inferioridade, sujeitos racionais e irracionais, primitivos e modernos. Dessa forma, “ressalta-se que a colonialidade do poder pode se adaptar a novas realidades, conforme a Modernidade demande, fazendo com que o seu discurso pareça ser indispensável” (Queiroz, 2020, p. 55).

Alinhado ao que vem se discutindo nesta seção, a colonialidade do poder, segundo Quijano (2017), está continuamente ativa nas sociedades, uma vez que está inserida no contexto global em que acontecem os diferentes processos que atingem as camadas de dominação. A questão de superioridade na classificação de povos em relação a outros é, legitimamente, a concretização da colonialidade do poder. O fato de a Europa ter sido colocada como o centro do mundo pelo colonialismo, gerou o que se denomina eurocentrismo, criado pela colonização, perdurando até os dias atuais. De acordo com Quijano (2000, p. 218 *apud* Queiroz, 2020, p. 48), o eurocentrismo concebe a visão de que a Europa é produtora de conhecimentos, “a partir da lógica racional imposta pela modernidade”.

Ainda à luz da teoria de Quijano, pode-se afirmar que a Europa, desde meados do século XVIII, era considerada o centro mundial do capitalismo, que colonizou diferentes regiões do mundo. O pesquisador e sociólogo pondera que

[...] a Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançados no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie. Consolidou-se assim,



juntamente com essa ideia, outros núcleos principais da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de *humanidade* segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (Quijano, 2010, p. 75).

Essas dicotomias estabelecidas pelo padrão de poder europeu, de certa forma, ainda permanecem enraizadas nas diversificadas esferas sociais mesmo que libertas do colonialismo. Como argumenta Quijano (2010), tais padrões de subordinações foram impostas a partir do colonialismo que dominou diferentes culturas e lugares, sendo estendida à uma colonização que vai além de espaços, todavia, implicando às diferentes culturas, como forma de violência e repressão.

Conforme pressuposto na discussão, a colonialidade do poder consiste em definir a invisibilidade sociológica dos sujeitos não-europeus, bem como, os indígenas, negros e mestiços, ‘esmagando’ a população da América, principalmente, da América Latina, em relação à produtividade subjetiva, como imaginário, memória histórica e de conhecimento racional. Portanto, culminando à invisibilidade ou apagamento de identidade (Quijano, 2005). Para isso, Rajagopalan aponta que “[...] as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas. Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo” (Rajagopalan, 2003, p. 71).

Dessa forma, a imposição de Outra<sup>10</sup> cultura que causa apagamento em determinados indivíduos de outrem, é a solidificação ou tentativa da (re)construção de padrões delineados pelo conhecimento eurocêntrico. Nesse sentido, o padrão de poder sustentado pelas grandes potências europeias, é entendida por Mignolo (2010, p. 10) como Matriz colonial, que

[...] é construída e opera sobre uma série de nós histórico-estruturais heterogêneos, ligados pela “/” (barra) que divide e une a modernidade/colonialidade, as leis imperiais/regras coloniais e o centro/as periferias, que são as consequências do pensamento linear global no fundamento do mundo moderno/colonial.

Nessa perspectiva, os entrelaçamentos constituídos nessa matriz colonial de poder é um divisor de águas, na qual não se encontra limitado apenas às pessoas, contudo, relaciona nesse meio “[...] as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta *que* são racializados” (Mignolo, 2008, p. 293, grifo nosso). A partir do que é cunhado por Mignolo (2008), outra ideia

---

<sup>10</sup> Colonizador ou colonializador

de matriz colonial de poder surge com o mesmo padrão ao que o professor e pesquisador elabora. Nesse ponto, trata-se da matriz de dominação, criada pela Socióloga feminista negra Patricia Hill Collins, no seu trabalho intitulado “Pensamento Feminista Negro”, publicado em 2000.

Sobre esse prisma, a definição de matriz de dominação, elaborado pela autora feminista, “[...] expressa a universalidade das opressões interseccionais, organizadas em diversas realidades locais” (Collins, 2019, n.p.). Ainda na mesma via teórica, sobre a matriz de dominação, Collins corrobora que se trata da

organização das relações hierárquicas de poder em dada sociedade. Qualquer matriz específica de dominação tem: (1) um arranjo particular de sistemas interseccionais de opressão, por exemplo, raça, classe social, gênero, sexualidade, situação migratória, etnia e idade; e (2) uma organização particular de seus domínios de poder, por exemplo, estrutural, disciplinar, hegemônico e interpessoal (Collins, 2019, n.p.).

Os pontos de entrelaçamentos que estão imbricados em dependência de outros é o que constitui a matriz particular de dominação. Como se pode notar, ambas matrizes apresentadas nesse texto não se encontram obstantes ao que vem se discutindo, uma vez que, estão relacionadas a opressão de raça, gênero, etnia e outros. Em outras palavras, a colonialidade do poder.

Sob a perspectiva da colonialidade do poder, é possível destacar que na atual sociedade ainda perduram diferentes espaços epistemológicos hegemônicos. Para tanto, de acordo com Ballestrin (2013, p. 100) “[o] conceito de *colonialidade* foi estendido para outros âmbitos que não só o do poder”. A partir da colonialidade do poder, outras dimensões igualmente opressoras foram estabelecidas, como: a colonialidade do ser, colonialidade do saber, colonialidade da linguagem, colonialidade do gênero. Dessa forma, faz necessário a discussão para compreensão de cada dimensão opressora aqui mencionadas.

As relações de poder coloniais estão embutidas na subdivisão de diferentes classes estabelecidas pelo eurocentrismo, que buscam o apagamento e subalternização de sujeitos com comportamentos ditos não-europeus. Nesse sentido, o colonizador ou colonializador almeja delimitar e moldar as noções do “outro”, isto é, estabelecer um padrão para todo o ser que não é fenotipicamente branco ou europeu. A ideia de raça ou racialização, que finda na construção do racismo, com efeito duradouro ainda presente em diversas esferas sociais do mundo, reflete à discussão das dimensões da matriz colonial de poder, apresentado por Mignolo (2010). A

partir dessa categorização, compreende-se ao que Maldonado-Torres (2007) cunha de “Colonialidade do Ser”. Assim, o pesquisador explica que

Novas identidades foram criadas no contexto da colonização europeia nas Américas: europeu, branco, índio, negro e mestiço, para citar as mais frequentes e óbvias. Um traço característico desse tipo de classificação social consiste em que a relação entre sujeitos não é horizontal, mas vertical. Isto é, algumas identidades denotam superioridade sobre outras. E tal grau de superioridade se justifica em relação com os graus de humanidade atribuídos às identidades em questão. Em termos gerais, entre mais clara seja a pele de um, mais perto estará de representar o ideal de uma humanidade completa (Maldonado-Torres, 2007, p. 132, tradução nossa)<sup>11</sup>.

Ante ao posicionamento, o autor afirma que a construção de uma matriz colonial de poder é bem estruturada pelos colonizadores, uma vez que, estes adotam e utilizam de características fenotípicas e físicas para propagar a diferença colonial, ou seja, relação de superioridade e inferioridade entre europeus e os não-europeus. Dentro dessa concepção, faz-se necessário traçar uma breve discussão acerca dessa dimensão opressora. Nessa guinada, o conceito de colonialidade do ser surgiu a partir de diálogos sobre as implicações da colonialidade do poder, sistematizada por Quijano, em diferentes espaços sociais.

A ideia era que se em adição à colonialidade do poder também existia a colonialidade do saber, então, muito bem poderia a ver uma colonialidade específica do ser. E, se a colonialidade do poder refere-se a inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do saber tem a ver com o papel da epistemologia e as tarefas gerais da produção de conhecimento de regimes de pensamentos coloniais, a colonialidade do ser refere-se, então, a experiência vivida na colonização e seu impacto na linguagem (Maldonado-Torres, 2007, p. 129-130, tradução nossa)<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Texto original: Nuevas identidades fueron creadas en el contexto de la colonización europea en las Américas: europeo, blanco, indio, negro y mestizo, para nombrar sólo las más frecuentes y obvias. Un rasgo característico de este tipo de clasificación social consiste en que la relación entre sujetos no es horizontal sino vertical. Esto es, algunas identidades denotan superioridad sobre otras. Y tal grado de superioridad se justifica en relación con los grados de humanidad atribuidos a las identidades en cuestión. En términos generales, entre más clara sea la piel de uno, más cerca se estará de representar el ideal de una humanidad completa (Maldonado-Torres, 2007, p. 132).

<sup>12</sup> Texto original: La idea era que si en adición a la colonialidad del poder también existía la colonialidad del saber, entonces, muy bien podría haber una colonialidad específica del ser. Y, si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje (Maldonado-Torres, 2007, p. 129-130).

Essa concepção surge como uma perspectiva de diferenciar os povos quanto a raça, sexualidade e ao gênero, uma vez que as diferenças apontadas pelos europeus, tem como finalidade classificá-los (o outro) como inferiores, tornando-se assim, o sistema de dominação de determinados povos, cada vez mais fortalecido e, por consequência, propício à propagação da exploração. Nesse aspecto, muitos indivíduos têm seus valores, culturas e, principalmente, a identidade “redefinida”, devido ao apagamento do “próprio ser” de cada sujeito.

Para isso, Maldonado-Torres (2008, p. 94) alerta que “a colonialidade do Ser sugere que o Ser, de certa maneira, contraria a nossa própria existência”. No entanto, para melhor conceituação, o filósofo afirma que “a colonialidade do Ser se refere ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades” (Maldonado-Torres, 2008, p. 96).

Em outras palavras, entende-se colonialidade do ser como a desvalorização da própria identidade, subalternizando, por exemplo, aquilo que é de pertencimento interno. A exemplo dessa questão política, tem-se no Brasil concepções a partir de uma perspectiva eurocêntrica de pensar em determinada sociedade de forma racializada, em que os principais alvos dessa violência e desumanização são os povos indígenas e negros. Sendo assim, “a colonialidade do Ser poderá vir a ser uma forma possível de teorizar as raízes essências das patologias do poder imperial e da persistência da colonialidade” (Maldonado-Torres, 2008, p. 96).

Fanon (2020) aborda, de maneira minuciosa, a questão das formas de racismo, uma vez que o ‘Outro’ é visto como o ser civilizado, enquanto que o ‘outro’ é considerado primitivo nas diferentes teias e camadas sociais. O indivíduo posto em contato com grupos considerados civilizados são, por outro lado, segundo Fanon (2020), “semideuses”. Em sua obra “Pele negra, máscaras brancas”, o autor suscita que

[o] negro que por algum tempo viveu na França retorna radicalmente transformado. Falando em termos genéticos, diríamos que seu fenótipo sobre uma metamorfose definitiva, absoluta<sup>13</sup>. Desde antes da partida, o que se sente, a se tomar pelo aspecto quase etéreo de seu passo, é que novas forças foram acionadas. Ao encontrar um amigo ou colega, não é mais o amplo gesto do braço que o anuncia: discretamente, nosso “vindouro” faz uma reverência. A voz, normalmente estridente, deixa intuir um movimento interno pontuado por sussurros (Fanon, 2020, p. 33).

---

<sup>13</sup> “Queremos dizer com isso que os negros que voltam para junto dos seus dão a impressão de ter contemplado um ciclo, de ter amalhado algo que lhes faltava. Eles voltam literalmente cheios de si” (Fanon, 2008, p. 33).

Esse posicionamento evidencia acerca da capacidade do sujeito de ser influenciado por fatores externos vivenciados em espaços coloniais, refletindo assim comportamentos espelhados em trejeitos europeus. O apagamento de identidades e culturas resultantes dessa colonização, submete os envolvidos à exclusão e inferiorização na sociedade. O fato da cor da pele, considerado um dos pontos-chaves da questão racial, evidentemente, é um dos fatores estéticos e político para a padronização estabelecida pela matriz eurocêntrica colonial. Para esse comportamento, Streva (2016, p. 37) destaca que “[a] cor continua sendo empregada como um ferrete que marca a pele e a classifica, identificando o negro e a negra como precedentes da senzala”. Nessa visão, evidencia-se que os corpos dos colonizados e colonizadas são carregados por preconceitos e, conseqüentemente, objetificados pelo histórico vivido nos períodos coloniais, em que resultou e, até os dias atuais, resultam como conseqüências o apagamento, o silenciamento e a estereotipização.

Nessa guinada, ao caracterizar e relacionar a colonialidade do ser desenvolvida por Maldonado-Torres, há também outra dimensão opressora relacionada à matriz colonial sistematizada por Mignolo. Assim, concernente a questão política do padrão eurocêntrico estabelecido socialmente, surge também outra vertente de colonialidade, sustentada pelo racismo epistêmico: a colonialidade do saber. Sobre essa outra dimensão de colonialidade, o pesquisador sociólogo Edgardo Lander, suscita que

*A Colonialidade do Saber* nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (Lander, 2005, p. 3).

De acordo com essa concepção, percebe-se que a influência hegemônica vinda e deixada pelos colonizadores continua presente na atualidade, tal como é possível notar em relação à busca de estudos em países europeus, em que são considerados grandes centros de referência, onde a ciência é considerada válida. Devido os impactos da colonialidade, até os dias de hoje, tem, por conseqüência, influenciado na maneira de como pensar e agir socialmente, pois a:

[...] construção *eurocêntrica*, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Mas é ainda mais que isso. Este metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento *colonial e imperial* em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização

colonial/imperial do mundo. Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma “normal” do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas (Lander, 2005, p. 13).

Assim, pode-se afirmar que a colonialidade do saber está imbricada na crença de que as tarefas gerais de produção de conhecimento e produção científica são as produzidas a partir de pensamento colonial/eurocêntrico, considerando assim, que os conhecimentos científicos desenvolvidos por pesquisas vindas de território europeu, são de maior relevância. A partir desse ponto, a concepção de divergência entre colonizado e colonizador é o que também estabelece as relações de poder entre duas pontas.

O colonizado aparece assim como o “outro da razão”, o que justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador. A maldade, a barbárie e a incontinência são marcas “identitárias” do colonizado, enquanto que a bondade, a civilização e a racionalidade são próprias do colonizador. Ambas as identidades se encontram em relação de exterioridade e se excluem mutuamente (Castro-Gómez, 2005, p. 83).

A partir dessa ótica, pode-se afirmar que o sujeito colonizado é considerado o detentor de indisciplinas para o padrão social, quanto aos Europeus/Colonizadores, encontram-se adequados à civilidade, pois são vistos e firmados da racionalidade. Sucedida da matriz colonial do poder, a colonialidade do saber, minuciosamente, desenvolvida por Lander, é dada como a construtividade de diferentes conhecimentos desenvolvidos dentro das relações de poder, bem como mencionado por Quijano (2005).

Nessa direção, na qual discute-se acerca de conhecimentos emergidos de sujeitos colonizadores, há também, além da inferiorização do conhecimento e comportamento na sociedade, a inferiorização da língua, na qual Veronelli (2021) sistematiza como colonialidade da linguagem. Acerca dessa dimensão de opressão nascida também da matriz colonial do poder, a filósofa corrobora que

[...] existe um vínculo entre, por um lado, a *desumanização* das populações racializadas e o concomitante desprezo das suas linguagens como simples expressão de sua ‘natureza’ inferior, e por outro, uma ideologia linguística – entendida como *monilinguajar* – que oculta a opressão colonial, dialógica e discursivamente. A hipótese que se propõe é que a colonialidade da linguagem bloqueia a comunicação dialógica racional entre colonizadores e colonizados ao negar aos segundos a capacidade e a agência comunicativa dos primeiros (Veronelli, 2021, p. 82)

A ideia eurocêntrica de subalternizar ou inferiorizar os sujeitos não europeus como não humanizados é uma forma de racialização, como discutida nesta seção, construída a partir da colonialidade do poder. Nessa perspectiva, Veronelli (2021, p. 87) reflete que “[...] os colonizadores são seres não humanos ou menos que humanos e, portanto, seres sem capacidade para estabelecer uma comunicação dialógica racional, ou seja, sem linguagem”. De acordo com a autora, no processo da colonização, no encontro colonial, os colonizadores não reconheciam e, conseqüentemente, não denominavam como língua o desenvolver da comunicabilidade entre os povos, pois os únicos que possuíam linguagem eram os colonizadores/colonializadores, enquanto que os denominados inferiorizados necessitavam dela (Veronelli, 2021).

É importante destacar que a fala utilizada pelos colonizados/colonializados era uma forma de expressar sua identidade herdada, sua cultura. No entanto, em relação ao domínio e imposição de Outra língua, torna-se um estado de apagamento cultural e identitário desses sujeitos. Para Fanon (2020, p. 31), “[f]alar é ser capaz de empregar determinada sintaxe, é se apossar da morfologia de uma ou outra língua, mas é acima de tudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização”. Logo, pode-se afirmar que a imposição de Outra língua sobre determinada região, cultura, religião, etnia, etc., é transformar o outro dentro de seu próprio espaço, como mencionado por Rajagopalan (2003), as identidades são, por consequência, reconstruídas.

Esse processo que acompanha e surge a partir da colonialidade do poder, é denominado como colonialidade da linguagem. São inúmeros momentos que a humanidade passou e ainda tem passado por essa opressão linguística, seja desde o momento da chegada dos europeus ao Brasil, até os dias atuais com diferentes políticas linguísticas impostas ao sistema educacional. Nesse contexto, é relevante destacar que no período colonial, instituiu-se a língua geral para ocupação de espaços da hiperlíngua. Na época Pombalina, em que Marquês de Pombal tinha o poder, foi proibido o uso e principalmente o ensino da língua tupi no Brasil, prevalecendo assim, apenas o uso e o ensino do português como nova hiperlíngua em território brasileiro (Souza, 2005).

Ante a isso, torna-se necessário conhecermos a definição do termo aqui mencionado. Assim, de acordo com Veronelli (2021, p. 91), a colonialidade da linguagem

[é] um aspecto do processo de desumanização das populações colonizadas-colonializadas através da racialização. O problema que a colonialidade da linguagem propõe é a relação entre raça/linguagem. Uma vez que a racialização é inseparável da apropriação e redução eurocêntricas do universo

das populações colonizadas, a relação raça/linguagem é praticada dentro de uma filosofia, ideologia e política eurocêntricas que incluem uma política linguística.

Quando se fala de política linguística, item a ser discutido posteriormente, não se pode esquecer de mencionar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), que também trata da questão do ensino de línguas. Nesse bojo, a BNCC (Brasil, 2018), não obstante do que foi estabelecido na Reforma Pombalina, reproduz o que se encontra em discussão acerca de colonialidade linguística, na qual trata-se do documento mais atualizado como parâmetro curricular educacional no Brasil, restringindo o ensino de línguas em Língua Portuguesa e uma língua estrangeira (Língua Inglesa). Na perspectiva de Veronelli (2021, p. 94) “[o] ponto crucial [...] que se pode analisar a colonialidade da linguagem como uma produção e não como algo dado”.

Tendo em vista as diferentes dimensões epistemológicas de colonialidades apresentadas, na seguinte seção é discutido pontos, de modo geral, acerca de decolonialidades, na qual torna-se imprescindível para este construto de pensamento.

### 1.2.2. DECOLONIALIDADES: ASPECTOS CONCEITUAIS E DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA NO ENSINO DA LÍNGUA

*Decolonizar os discursos nas sociedades subalternas torna-se mais premente, uma vez ao fazê-lo está-se promovendo inclusões e, simultânea e imediatamente, diminuindo desigualdades e conflitos sociais violentos.*

Leandro Queiroz

A partir das concepções apresentadas por diferentes pesquisadores que definem colonialidade e suas difusões como o avanço para as ideias de colonialidade do poder, colonialidade do ser, colonialidade do saber e colonialidade da linguagem, além de outras mais não mencionadas, adentro neste tópico com o contradiscurso, que é o pensamento libertador sobre o conhecimento dos domínios da racionalidade europeia, em que Quijano (1992) denominou como ‘decolonialidade’. Como resistência às colonialidades supramencionadas, há também o que é denominado de Giro decolonial, em que Ballestrin (2013, p. 105) destaca que “[...] é um termo criado por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”.



Nesse ponto, é necessário explicitar algumas definições desse termo, cujos estudiosos da vertente defendem a ideia. Assim, apresento determinados conceitos acerca de decolonialidade, em que de acordo com a argumentação desenvolvida por Mignolo (2008, p. 313), o conceito de decolonialidade

[...] significa ao mesmo tempo: a) desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder (que, é claro, significa uma economia capitalista); e b) desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais (por exemplo, o bem sucedido e progressivo sujeito e prisioneiro cego do consumismo).

Consonante ao pensamento de Mignolo (2008), entende-se que o termo decolonialidade surge a partir do momento que origina o termo colonialidade. Em outras palavras, o autor salienta que a decolonialidade emerge como resposta à estrutura colonial.

Decolonialidade é, então, a energia que não se deixa manusear pela lógica da colonialidade, nem se acredita nos contos de fadas da retórica da modernidade. Se, então, a de-colonialidade tem uma variada gama de manifestações – algumas não desejáveis, como as que hoje Washington descreve como “terroristas” – o pensamento de-colonial é, então, o pensamento que se desprende e se abre (daí desprendimento e abertura no título) a possibilidades en-cobertas (colonizadas e desprestigiadas como tradicionais, bárbaras, primitivas, místicas, etc.) pela racionalidade moderna montada e fechada nas categorias do grego e do latim e das seis línguas imperiais europeias modernas (italiano, castelhano, português, inglês, francês e alemão) (Mignolo, 2008, p. 250 *apud* Queiroz, 2020, p. 61).

Quando menciono a nomenclatura “colonialidade”, Queiroz (2020) afirma que, de certa maneira, pode-se considerar que já é um pensamento decolonial, pois segue para o lado oposto da lógica não eurocêntrica, ou seja, contrapõe o que é estabelecido pelo pensamento eurocentrista hegemônico. De fato, o conceito de decolonialidade e a concepção decolonial são formas de enfrentamento e oposição ao que é imposto pela matriz colonial, como discutido anteriormente, ou seja, uma forma de resistir, lutar e ressignificar as diversas formas de vidas estagnadas à lógica moderno/colonial. Nesse prisma, Queiroz (2020, p. 62) faz a seguinte consideração acerca do que se é discutido no presente capítulo, na qual argumenta que:

[d]ecolonizar é verbo de ação que significa tensionar as relações de poder em todos os espaços sociais, lutar continuamente por justiça social e resistir a todas formas de colonização e dominação das heranças coloniais. Por sua vez, decolonialidade é substantivo que serve para nomear as práticas resultantes das tensões, lutas e formas de resistência, questionando e desestabilizando as estruturas da arquitetura das relações de poder. E decolonial é adjetivo usado

para caracterizar a natureza das práticas de decolonialidade (por exemplo: educação decolonial, pedagogias decoloniais, pensamento decolonial etc.), assumindo caráter local e pluriversal.

Assim, diante da argumentação do autor, pode-se perceber que a conceituação de decolonialidade vai ao encontro do que dizem os demais pesquisadores dessa vertente. A luta pela desconstrução desse pensamento embasado na matriz colonial do poder é uma forma de resistência, luta e ressignificação das formas de vidas que foram violentadas, direta e indiretamente, encapsuladas à lógica colonial. Nesse sentido, ao pensar acerca da lógica colonial e uma das maiores fontes de poder, chega-se ao ponto crucial, a questão do pensamento decolonial da língua, especificamente com o foco voltado para a língua inglesa, que para muitos é considerada a língua de prestígio e poderio econômico (Rajagopalan, 2014).

Desse modo, de acordo com Rajagopalan (2003), a língua é uma das mais fortes armas para o domínio de um povo ou uma nação. No entanto é preciso dominá-la para não ser dominado por ela. Esse posicionamento, é fortemente discutido por bell hooks<sup>14</sup>, em sua obra “Ensinando a transgredir”, na qual vincula língua e dominação, relacionando ao inglês padrão, ao dizer que

[o] inglês padrão não é a fala do exílio. É a língua da conquista e da dominação; nos Estados Unidos, é a máscara que oculta a perda de muitos idiomas, de todos os sons das diversas comunidades nativas que jamais ouviremos, a fala dos gullah, o iídiche e tantos outros esquecidos (hooks, 2013, p. 224).

Quando se discute a temática de língua dominadora, é pensado na língua de maior potencial e de maior domínio hegemônico a nível mundial, como é o caso da língua inglesa, em que não é de hoje que é considerada a língua de maior prestígio para mediar comunicação em inúmeras situacionalidades. Nesse contexto, no capítulo “A língua: ensinando novos mundos/novas palavras”, da obra de bell hooks, a autora (2013) menciona uma fala do poema “Queimar papel em vez de crianças”, de Adrienne Rich, que deixa marcas muito fortes e reflexivas ao dizer: “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você”. Embora a língua do opressor precise ser aprendida para a comunicação, não se pode deixar que seja dominado por essa língua. Dessa forma

---

<sup>14</sup> “O nome “bell hooks” em letras minúsculas é, segundo a própria escritora ativista, propositalmente utilizado para que foquemos mais no conteúdo de sua obra e menos na sua figura como autora” (Leroy, 2023, p. 79).

[r]efletindo sobre as palavras de Adrienne Rich, sei que não é a língua inglesa que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar. Gloria Anzaldúa nos lembra dessa dor em *Borderlands/La Frontera* quando afirma: “Então, se você realmente quiser me machucar, fale mal da minha língua” (hooks, 2013, p. 224).

Essas marcas e cicatrizes deixadas pelo poder do *Outro* são tratadas a partir das formas de resistências aqui discutidas. Sabemos que nesse cenário há a situação de relações de poder relacionada à língua inglesa. Tem-se a distinção entre os falantes nativos de língua inglesa, considerados os donos da língua e os falantes não-nativos, considerados os usuários da língua. A língua inglesa, de certa forma, já não é mais de pleno uso e pertencente apenas aos ingleses, norte-americanos e outras populações que há um tempo eram considerados como proprietários desse idioma. De acordo como Rajagopalan (2014), pode-se afirmar que a língua inglesa não é de pertencimento único e exclusivo aos denominados nativos.

Em contrapartida, quando se aborda a discussão sobre dominar a língua para que não sejamos dominados, estamos, ao mesmo tempo, carregando “[...] heranças colonialistas, advindas da colonialidade do poder e de todas as suas dimensões constitutivas” (Leroy, 2023, p. 83), uma vez que ainda pertencemos e vivemos em um mundo totalmente colonial (Veronelli, 2021).

Nessa vertente, é indispensável não trazer para a discussão a questão do ensino do inglês de instituições de ensino superior, pois é inegável que a língua ensinada em diversas academias não tenha relação com o universo do colonizador ou colonializador. Para tanto, Kumaravadivelu (2006, p. 143) alerta que “[a] dimensão acadêmica do inglês se relaciona aos modos por meio dos quais os pesquisadores ocidentais, inescrupulosamente, promoveram seus próprios interesses ao disseminar o conhecimento ocidental e ao denegrir o conhecimento local”. Sendo assim, de acordo com Queiroz (2020), precisa-se pensar na questão educacional, língua/linguagem e concepções de ensino, sob a perspectiva decolonial, ou seja, numa alternativa epistemológica, não eurocêntrica. Sobre a concepção decolonial, a reprodução do que é considerado nascido de cultura e ensinamento eurocêntrico são atitudes que concretizam violência de silenciamento na identidade de povos *outros*, pois, no Brasil, ainda há recorrente propagação de um ensino-aprendizagem sob o viés colonizador, uma vez que, conforme aponta Leroy (2023, p. 71), “o Brasil ainda é um projeto colonial”. À vista disso, ao pensar no ensino do inglês ou outra língua sem levar em consideração o espaço ou o conhecimento local é, conseqüentemente, reproduzir o que é estabelecido pelas colonialidades.

A decolonialidade, nesse sentido, deve ser imposta sob uma nova perspectiva política, na qual visa desconstruir o que foi e tem sido herdado das colonialidades. Ao se deparar com a negligência acerca do conhecimento local, estamos tornando-o invisível e reproduzindo violentamente atitudes colonizadoras. Nessa direção, na tentativa de desconstruir o pensamento eurocentrado, é necessário refletirmos de acordo com Cusicanqui (2018), em que afirma que a descolonização deve começar em casa. Assim, falando do território amazônico, é indispensável vincular o contexto, cultura, religião e principalmente a etnia ao se ensinar uma língua. Pensar de forma que o conhecimento proposto seja tipicamente associado ao mundo que estamos situados, inseridos, é dialogar com o contexto vivenciado no cotidiano.

As lutas como forma de resistência às colonialidades é uma maneira política de tentar desvincular conhecimentos epistêmicos. Para isso, Mignolo (2017, p. 290) corrobora que

[a] opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento).

Numa realidade regional, nesse caso, da região amazônica, por muito tempo, houveram ações politicamente não decoloniais, isso significa que a permanência baseada na razão imperial perdurou, ou pode-se considerar que ainda se tenha de maneira viva em diferentes espaços. Nesse aspecto, como forma de luta contra tais políticas europalizadas, o giro decolonial propõe a construção ou formação de uma atitude decolonial. De acordo com Maldonado-Torres (2019, p. 45), uma das peças essenciais para um projeto decolonial é a atitude decolonial, uma vez que,

enquanto método define a relação entre um sujeito e um objeto, atitude refere-se à orientação do sujeito em relação ao saber, ao poder e ao ser. Portanto, uma mudança na atitude é crucial para um engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser e para colocar a decolonialidade como um projeto. A atitude decolonial é então, crucial para o projeto decolonial e vice-versa.

A partir do posicionamento argumentado pelo pesquisador, pode-se perceber que a decolonialidade é uma busca refletida pela atitude. Segundo Mignolo (2016, p. 88), essa atitude decolonial “trata-se de uma ilustração que tem por objetivo a superação da colonialidade do poder, do conhecer e do ser”, em outras palavras, consideram-se as formas de resistências para desconstrução dos pensamentos e ações colonizadoras. Pensar de maneira que resista às diferentes colonialidades é ser crítico para modificar a realidade do que é deixado pelas

dimensões de poder. A partir desse posicionamento, Maldonado-Torres (2019, p. 55) argumenta que

[a] crítica decolonial encontra sua âncora no corpo aberto. Quando o *sujeito* comunica as questões críticas que estão fundamentadas na experiência vivida do corpo aberto, temos a emergência de um outro discurso e de um outra forma de pensar. Por essa razão, a escrita para muitos intelectuais negros e de cor é um evento fundamental. A escrita é uma forma de reconstruir a si mesmo e um modo de combater os efeitos da separação ontológica e da catástrofe metafísica.

De acordo com o autor, quando se refere a questão do corpo aberto, ele apresenta como um sujeito questionador e criativo, na qual está relacionando essa situação como uma zona de contato, ou seja, uma ponte relacional com a colonialidade. Assim, o contato mencionado fundamenta a construção de uma (re)existência e reconstrução de si. No contexto linguístico, a reinvenção das formas de ensinar uma língua, torna-se a concretização do que é pensado acerca de decolonialidade, ou seja, “[...] a perspectiva decolonial é uma alternativa epistemológica (não eurocêntrica) para que se possa pensar questões de educação, língua/linguagem e concepções de ensino, currículo” (Queiroz, 2020, p. 86).

Ainda sob o mesmo viés temático, Maldonado-Torres apresenta o seguinte posicionamento ao abordar a questão decolonial:

A decolonialidade requer não somente a emergência de uma mente crítica, mas também de sentidos reavivados que objetivem afirmar conexão em um mundo definido por separação. A criação artística decolonial busca manter o corpo e a mente abertos, bem como o sentido aguçado de maneira que melhor possam responder criticamente a algo que objetiva produzir separação ontológica (Maldonado-Torres, 2019, p. 55-56).

Além da criticidade intelectual, a decolonialidade exige formas de agir em determinados contextos, embora seja resistir às diferentes colonialidades existentes, faz-se necessário saber de que forma agir sobre determinada situação eurocêntrica. Ao relacionar a questão da mente crítica para desconstruir as colonialidades, o pesquisador, talvez não intencionalmente, apresenta uma relação referente ao linguista que trabalha com pesquisas direcionadas à Linguística Aplicada Crítica – LAC, na qual Rajagopalan (2003, p. 12) destaca seu posicionamento ao apontar que,

[q]uando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples

aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral.

Desse modo, quando se discute sobre o enfrentamento de tais problemáticas sociais ou socioeducacionais identificados, buscam-se soluções que possam amenizar a situação identificada em determinada esfera social. Concernente ao ensino de uma língua, como é o caso da língua inglesa, nos deparamos violentamente com a situação de uma das dimensões que oprimem e silenciam o *outro*. Logo, a colonialidade da linguagem, na qual se retrata, de maneira enfática, visível universalmente. Kumaravadivelu (2006) argumenta o explícito caso do poderio linguístico, ou seja, o caso do inglês ser a língua de maior difusão. Para o autor,

[a] globalidade da língua e a conectividade da economia mundial garantirão que o inglês continue a reinar de modo supremo. A questão que deve ser enfrentada pela comunidade da LA refere-se à dificuldade e à discriminação enfrentadas por falantes não-nativos de inglês, assim como o poder e o privilégio desfrutados pelos falantes nativos de inglês (Kumaravadivelu, 2006, p. 145).

Nesse contexto apresentado por Kumaravadivelu, vemos a necessidade de pensar o papel decolonizador sobre as diferentes dimensões de poder da Matriz Colonial. Dessa forma, o surgimento da decolonialidade epistêmica é necessário, pois é um pensamento que relaciona as resistências, de modo que a pluralidade de saberes busca o rompimento da lógica da produção voltado para o pensamento fronteiriço (Mignolo, 2008).

Sob esta ótica, como proposta principal de discussão para esta dissertação, principalmente em relação ao estudo linguístico voltado para a língua inglesa, que é uma língua encapsulada do pensamento eurocêntrico, temos como enfrentamento à hegemonia os estudos decoloniais, que assumem um papel importante para os ímpares contextos e, principalmente, quando se trata do contexto educacional. Sobre os estudos decoloniais, Pires (2019, p. 323) argumenta que “[...] representam um esforço importante para refundar as relações de poder nas Américas, a partir do questionamento das estruturas de dominação coloniais que moldaram essas sociedades”.

Entretanto, quando se fala sobre uma tradição linguística, nesse caso, do ensino de uma língua estrangeira, estamos falando sobre normas estabelecidas por locais que desenvolveram tais normas/parâmetros, como é o caso dos colonizadores. Parametrizada por modelos de ensino da Europa, Estados Unidos ou Inglaterra, a língua inglesa da forma como é, na maioria das

vezes vista no Brasil, principalmente, na localidade onde se passa a presente pesquisa, busca, aparentemente, transmitir uma cultura hegemônica e monolítica (Dewey, 2007).

Assumindo a necessidade de repensar uma forma *outra* de ensinar a língua inglesa, é relevante afirmar que há a necessidade de decolonizar, primeiramente, o sujeito docente, que embora seja um ser político que deva visar à transformação da sociedade por meio da educação, ainda recai na ideia cristalizada com modelos *Outros* a serem seguidos quando se trata em ensinar a língua (Rajagopalan, 2003).

Em contrapartida, para que ocorra a decolonização do sujeito docente, de acordo com Castro-Gomez (2007, *apud* Matos, 2020), é preciso que decolonize antes de tudo a universidade, uma vez que, é o espaço onde é reforçado e transpassado as hegemonias ocidentais em ímpares áreas. De certo modo, algumas universidades ainda possuem reflexos europeizado. Outrossim, as decolonialidades são, por consequência, formas de resistências à Matriz Colonial do Poder, nesse específico caso, na reconstrução do ser e do saber.

Em relação à decolonialidade linguística ou decolonialidade da linguagem, considera-se uma corrente teórica que busca lutar contra um sistema linguístico imperialista e opressor, a aliança entre diferentes classes consideradas subalternizadas, dentre estas classes, pesquisadores da área da Linguística Aplicada, como é o caso nesta pesquisa. Acerca dessa situação, Matos (2020, p. 120) nos diz que “[...] a Linguística Aplicada é, atualmente, um campo de desaprendizagem, por meio do qual olhamos para outras áreas que podem enriquecer e auxiliar a entender nossos objetos de pesquisa”.

Dentro dessa mesma concepção do “campo de desaprendizagem”, a teoria decolonial aponta para o mesmo caminho em relação à desaprendizagem, na qual é requerido que o sujeito, no contexto linguístico ou educacional, “[...] aprenda a desaprender práticas sociais para reaprendê-las a partir de outros pressupostos, possibilitando a decolonialidade das pedagogias e promovendo práticas decoloniais” (Walsh, 2016, 2017, *apud* Queiroz, 2020, p. 105). Nessa direção, pode-se destacar que as propostas da educação dos tempos atuais estão direcionadas a valorizar as práticas locais, ou seja, valorizar o contexto que os sujeitos (professor/aprendiz) estejam inseridos, bem como da educação popular, educação indígena, a educação em comunidades ribeirinhas da região amazônica, dentre outras.

Nesse aspecto, discutir sobre o ensino de línguas de forma *outra* é, de acordo com Walsh (2016, 2017, *apud* Queiroz, 2020), desaprender o que aprendeu a partir dos conhecimentos hegemônicos, recriando uma identidade baseado na vivência local. Com isso, ensinar uma língua/linguagem baseado em parâmetros *Outros*, como mencionado anteriormente, é

desconsiderar o contexto na qual o aprendente ou aluno está inserido. Sobre esse posicionamento, Queiroz (2020, p. 136) argumenta que

[d]efendemos que concepções de língua/linguagem, além de refletirem acerca dos “projetos globais”, devem contemplar os contextos das comunidades, para a partir deles definir o que será ensinado. Não se pode ter uma lista de objetos de conhecimentos (conteúdos) e habilidades predeterminadas (objetos de aprendizagem) para todos. Impondo por meio de um instrumento legal, que todos os professores ensinem e todos os aprendizes aprendam as mesmas coisas. Isso não encontra coerência em um país de geografia continental e realidades sociais, históricas e culturais tão díspares, como o Brasil.

Assim sendo, considera-se que o posicionamento do pesquisador uma base imprescindível para os estudos críticos à desconstrução das colonialidades. Conforme nota-se, o autor busca romper com o pensamento eurocêntrico que, de certa forma, encontra-se enraizado em diferentes esferas.

No Brasil temos um documento base de caráter obrigatório utilizado para a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas, a BNCC (Brasil, 2018), objeto de estudo desta pesquisa, que consoante a questão de língua presente no documento, ela ainda tende a “[...] não responder (ao menos, não de modo satisfatório) às demandas atuais” (Queiroz, 2020, p. 136). Neste âmbito, buscando desconstruir e ressignificar o que é estabelecido pela BNCC (Brasil, 2018) para os currículos da educação básica, friso a relevância em analisar esse documento utilizando a teoria aqui discutida.

Ao abordar essa reflexão, considera-se a concepção de língua e, posteriormente, de materiais que são propostos e direcionados ao ensino dela, ainda como herança vinda do exterior. Portanto, com traços de uma pedagogia *Outra*, ou seja, baseada em uma realidade imperialista, eurocêntrica, colonizadora. Nesse aspecto Rajagopalan (2014, p. 76) vai além do que é discutido sobre o ensino da língua, pois apresenta o seguinte posicionamento

Os materiais didáticos disponíveis no mercado ainda refletem com frequência posturas ultrapassadas que valorizam uso ‘correto’ e ‘incorreto’ do idioma, sempre tendo em mente este ou aquele padrão, via de regra ou inglês britânico ou inglês norte-americano, esquecendo-se de que a língua se encontra também largamente difundida em países como África do Sul, Singapura, Índia, Paquistão, Sri Lanka, Nigéria, Quênia e assim por diante.

As formas de ensinar a língua inglesa em alguns contextos ainda se encontram de maneira encapsulada aos aspectos eurocêntricos. Para contrapor, ou melhor, como forma de resistir e ressignificar o ensino de língua, Kumaravadivelu (2016) apresenta a seguinte



concepção decolonial sobre o ensino da língua inglesa ou outra língua estrangeira proveniente de territórios europeus:

[...] abandonar estudos comparativos sobre quem ensina melhor este ou aquele aspecto da língua, muito comum quando se trata de ensino de pronúncia, por conta de sotaques, conceber estratégias instrucionais específicas de cada contexto, levando em consideração as exigências históricas, políticas, sociais, culturais e educacionais locais, preparar materiais didáticos que respondam às estratégias instrucionais concebidas por profissionais locais, visibilizando o fato de que os livros produzidos nos centros hegemônicos de ELI são instrumentos de propagação dos princípios de métodos gestados nesses espaços, reestruturar programas de educação docente existentes de modo que futuros professores de inglês possam desenvolver conhecimento, habilidade e disposição para se tornarem produtores, e não apenas consumidores, de conhecimento e materiais pedagógicos, engajar-se em pesquisa proativa, não reativa, visando à redução da brutal e exclusiva dependência dos sistemas de conhecimentos dos centros hegemônicos, e assim por diante (*apud* Siqueira, 2018, p. 106).

A proposta delineada pelo pesquisador vai ao encontro da concepção de Queiroz (2020), ao afirmar que a educação brasileira ao invés de ‘falar de’ ou ‘falar sobre’ deveria ‘falar com’, ou seja, impondo uma identidade não-autoritária das práticas pedagógicas, desconstruindo determinada visão dos sujeitos com alienações coloniais e seus complexos de inferioridade.

Durante muito tempo, o ensino da língua estrangeira foi, e até mesmo na atual conjuntura é visto como um ensino em que o formador, o professor, deveria estar totalmente apto e munido rigorosamente da língua a ser ensinada. Dito em outras palavras, o pensamento cristalizado sobre o ensino de línguas é de que o professor deveria estar habilitado, tendo total domínio sobre as peculiaridades estruturais e gramaticais do idioma, para se alcançar êxito ao ensiná-la (Rajagopalan, 2012), pois em alguns casos, o docente que ensina a língua-alvo recebe uma visão preconceituosa por não ter vivenciado a língua em território onde a língua-alvo é a primeira língua.

Sobre essa perspectiva, como tem-se discutido, pesquisadores decoloniais modificam esse pensamento, pois para se ensinar a língua alvo não é preciso ter total domínio gramatical da língua. No entanto, os documentos parametrizadores, como a própria BNCC (Brasil, 2018), conservam essa política educacional, que continua não dando a devida atenção à educação para aquilo que realmente necessita, em outras palavras, ignorando o contexto onde se passa o processo de ensino, regando em princípios da cultura do colonizador. Assim, Queiroz (2020, p. 131-132) levanta o posicionamento de que é preciso

[...] (re)pensar concepções de língua/linguagem nos documentos curriculares a partir de lógicas plurais (e não eurocêntricas), porém contextualizadas às realidades dos aprendizes, fundamental para a formação de sujeitos conscientes de seus *loci* de enunciação e para a promoção de sociedades que valorizem a formação de cidadãos que pensem global e ajam localmente. Portanto, a língua é o lugar de colonizar ou decolonizar.

Consonante à concepção de Queiroz (2020) percebemos ser imprescindível adotar-se outras maneiras de pensar, outra forma que não seja alinhada às concepções hegemônicas, portanto, ressignificando o pensamento *Outro* das normas centralizadoras do padrão europeu. É importante levar em consideração a contribuição crítica de Leroy (2023, p. 70) ao destacar que “o “decolonial” deve estar atrelado às desnaturalizações das práticas racistas, eurocentradas e mercadológicas, como por exemplo, em nossas salas de aula ou nas infundáveis relações sociais do nosso dia a dia e não deveria estar alijado das suas principais categorizações”. A decolonialidade, então, pode e deve ser considerada uma alternativa para resistir imposições de formas coloniais de vida que, de forma implícita ou não, sequencia os padrões da Europa, principalmente, quando nos deparamos com a questão de língua/linguagem.

No entanto, para a construção de um modelo *outro*, emancipatório, busca-se na perspectiva da decolonialidade da linguagem, atitudes que, de certa forma, não omita os saberes hegemônicos, mas que, por outro lado, os sujeitos sejam vozeados sem desprivilegiar ou apagar a nossa construção sócio-histórica. Em Ballestrin (2013, p. 108-109), ressalta-se sobre essa questão, ao afirmar que “[o] processo de decolonização não deve ser confundido com a rejeição da criação humana realizada pelo Norte global e associado com aquilo que seria genuinamente criado pelo Sul, o que pese práticas, experiências, pensamentos, conceitos e teorias”. Assim, torna-se possível considerar como um contraponto e resposta a tais divisões.

Tratando-se da decolonialidade da linguagem, quando falamos do inglês ensinado nas instituições educacionais, logo se imagina no padrão de inglês centralizado em britânico ou americano, como muito se tem repercutido no decorrer dos anos no cenário educacional linguístico, no entanto, desaprender ou desconstruir essa ideia colonizadora é parte de um processo da decolonialidade, uma vez que, ainda é uma discussão que se exige muita cautela na realidade brasileira, pois de acordo com Veronelli (2016 *apud* Leroy, 2023, p. 70), “ainda vivemos em um mundo colonial, colonizado ou colonializado”.

Esse fato de vivermos ao que é reflexo de uma tentativa de educação *Outra*, como é o caso das recomendações parametrizadoras da Base Nacional, a qual não leva em consideração os diversificados contextos no país e, por consequência, não atende às demandas de que a educação necessita. De acordo com Queiroz (2020), não se pode criar expectativas de que

mudanças repentinas sejam tomadas, por meio de um documento de orientação curricular, para solucionar problemáticas da educação, principalmente, em relação ao Brasil que durante muito tempo esteve em condições subalterna, herdando até os dias atuais as diferentes colonialidades.

Nessa direção, Queiroz destaca um importante posicionamento crítico em relação ao que se vem discutindo nesta seção. O autor corrobora que

[...] quando lemos na BNCC que todos os alunos brasileiros devem desenvolver um conjunto de aprendizagens essenciais, de modo a terem assegurados esses direitos ao longo das etapas de ensino, tal discurso sugere uma concepção de educação como instrumento a serviço da colonialidade do poder, sobretudo do controle do conhecimento e da subjetividade, desconsiderando as autorias, as coautorias e a formação cidadã crítica (Monte Mor, 2013; Freire, 2018 *apud* Queiroz (2020, p. 113).

O modelo de ensino proposto pelo documento, na perspectiva do autor, está atrelado a questão da prática de produção. A imposição desse modelo de educação é o que evidencia a dimensão colonial do poder, imbricando de total forma, a colonialidade da linguagem, pois se refere a um documento que está diretamente ligado ao ensino de línguas, nesse caso, a língua portuguesa e a língua inglesa, duas línguas advindas de territórios fortemente colonizadores.

Nesse aspecto, de acordo com Queiroz (2020, p. 115), “[d]ecolonizar a educação passa por decolonizar o pensamento moderno, conseqüentemente a práxis moderna, para (re)construir outras epistemologias-metodologias que considerem os sujeitos em sua constituição histórica”. A luta na tentativa de desconstruir e desaprender ensinamentos *Outros* é resistir a proposta de ensinar ou apresentar a realidade do colonizador. Assim, em relação ao ensino decolonial, sobretudo no plano das linguagens, os obstáculos são desafiadores, uma vez que, como menciona Queiroz (2020), faz-se necessário reconstruir outras epistemologias-metodologias que leve em consideração os contextos de todo o público-alvo, nesse sentido, falando de localidade amazônica como lócus de enunciação.

Por fim, abordando também pontos relacionadas a questão de Política Linguística nesta seção, apresento na sequência o subtópico que abordará discussões diretamente ligadas à Política Linguística na perspectiva da Glotopolítica.

### **1.3. DE POLÍTICA LINGUÍSTICA À GLOTOPOLÍTICA: DISCUSSÕES TERMINOLÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

Na presente seção abordo algumas considerações envolvidas a Políticas Linguísticas e Glotopolítica, na qual diferentes autores discutem e definem as referidas denominações terminológicas.

### 1.3.1. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A PERSPECTIVA GLOTOPOLÍTICA

Historicamente, não é de hoje que os indivíduos tentam intervir na forma da língua. Há algum tempo diferentes poderes políticos vêm impondo mudanças na qual privilegiam a escolha de determinada língua. Logo, temos como área de estudo científico as Políticas Linguísticas – PL, que tratam dessa situação.

Dessa forma, a pesquisa em tela está imbricada nos conceitos desenvolvidos na área de Políticas Linguísticas, em que há a intervenção tanto de questões da sociedade quanto de questões da língua. Através de poderes políticos, os poderes maiores como o Estado sempre fizeram intervenções no que se refere a escolha de determinada língua. De acordo com Calvet (2007, p. 11), “a intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua”. Nessa direção, Lagares (2018, p. 21) apresenta a seguinte definição da referida área de estudo:

[...] a política linguística é entendida como uma forma de resolver “problemas linguísticos” em novas sociedades multilíngues, decidindo sobre as funções que cada língua cumpriria no novo país e “equipando” os idiomas locais, que não contavam com os instrumentos próprios das línguas de colonização (ortografia, gramática e dicionário).

Assim, é possível perceber que Lagares (2018) destaca a Política Linguística como uma forma de movimento que intervém nas escolhas conscientes em torno da língua, ou seja, a Política Linguística busca tratar as línguas sem desvincular ou desligar de questões relacionadas à sociedade. Sendo assim, a Política Linguística é considerada como uma “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (Calvet, 2007, p. 11).

Dentre inúmeras definições sobre o que se discute, as definições elaboradas pelos pesquisadores são posicionamentos que se inter cruzam em determinados pontos. Na perspectiva de Rajagopalan (2013, p. 21), Política Linguística é considerada

[...] a arte de conduzir a governança ou administração de assuntos públicos de um estado, a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse

público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores.

O linguista apresenta o campo da Política Linguística não como uma ciência, mas como uma arte de condução e direcionamento de práticas no âmbito da sociolinguística. Os conceitos discutidos pelos diferentes pesquisadores não estão dissociados dos aspectos sociais e da língua. A política linguística surge a partir de conjuntos de leis elaboradas pela sociedade, bem como Spolsky (2016, p. 33) corrobora que “o objetivo de uma teoria de políticas linguísticas é considerar as escolhas costumeiras feitas pelos indivíduos falantes com base em padrões estabelecidos [...] nas comunidades de fala da(s) qual(is) eles fazem parte”. Dentro dessa política, um dos pontos relevantes a ser destacado é o processo de sua implementação, o Planejamento Linguístico, que

é entendido como uma forma de incluir no futuro das línguas, sem que se pretenda, em qualquer caso, predizê-lo por completo, de acordo com um projeto perfeitamente delimitado, pois já neste momento há uma consciência clara de que as dinâmicas sociais complexas podem conduzir os processos históricos em diferentes direções (Lagares, 2018, p. 21).

A relação entre a Política Linguística e o planejamento linguístico é considerada como um vínculo de subordinação, uma vez que o planejamento linguístico, baseado na concepção de Lagares (2018), é a aplicação de uma política linguística. Ademais, além do posicionamento de Lagares (2018), Calvet (2007, p. 15) ainda sustenta que “as relações entre a política linguística e o planejamento linguístico são relações de subordinação: assim, para Fishman, o planejamento é a aplicação de uma política linguística, e as definições posteriores, em sua variedade, não ficarão muito longe dessa visão”. Embora as Políticas Linguísticas possam ser pensadas e elaboradas por grupos que vislumbram uma melhoria dos aspectos linguísticos na sociedade, somente “o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas” (Calvet, 2002, p. 146).

Assim, as Políticas Linguísticas são constituídas a partir de propostas pensadas e elaboradas por grupos de pessoas que tem como foco estabelecer uma relação entre língua e sociedade, dando ênfase, principalmente, aos contextos e as formas de utilização dessa(s) língua(s). Nesse contexto, para que se tenha sequência nas ações planejadas no que diz respeito a língua, Calvet (2007) elabora dois tipos de gestão das situações linguísticas: um que está direcionada a procedência das práticas sociais (*in vivo*) e a outra que trata da intervenção sobre essas práticas sociais (*in vitro*).

No caso da gestão *in vivo*, está atrelada na maneira como os diferentes grupos de pessoas buscam solucionar os problemas de comunicação que enfrentam continuamente no cotidiano. Esse é o caso da existência de uma língua, de acordo com Calvet (2007), denominado como “línguas aproximativas” que ampliam suas funções. Isso não procede a uma oficialização de uma língua, mas funciona como um produto de uma prática. A gestão *in vitro* é ligada a uma abordagem do poder. Isto é, os linguistas analisam em seus laboratórios as situações e as línguas, para em seguida, descrevê-las e elaborarem hipóteses sobre o seu futuro dentro do cenário linguístico, desenvolverem propostas que buscam solucionar as problemáticas emergidas durante o percurso. A posteriori, os políticos estudam tais hipóteses levantadas e suas propostas, para então fazerem suas escolhas e suas aplicações (Calvet, 2007). Sob esse enfoque, o pesquisador ainda destaca que

[o]s instrumentos de planejamento linguístico aparecem, portanto, como a tentativa de adaptação e de utilização *in vitro* de fenômenos que sempre se manifestaram *in vivo*. E a política linguística vê-se então diante, ao mesmo tempo, dos problemas de coerência entre os objetivos do poder e as soluções intuitivas que são frequentemente postas em prática pelo povo, bem como do problema de certo controle democrático, a fim de não deixar os “decisores” fazerem o que bem entendam (Calvet, 2007, p. 71).

Embora a participação de estudiosos do campo da linguagem seja essencial para a tomada de decisões, o Estado toma o poder de implementar algumas decisões sem a participação de linguistas. Concernente a participação de linguistas, a gestão *in vitro* é caracterizada como planejamento linguístico. As duas formas de gestão supramencionadas apresentam abordagens divergentes e ambas em suas reações podem, em alguns casos, estarem sujeitas a conflitos se as escolhas *in vitro* forem em sentido contrário à gestão *in vivo*. Para essa situação, temos como exemplo, a imposição de oficializar uma língua que o povo não aceite ou que não consideram uma língua, mas um dialeto. Sob o mesmo ponto, o autor alerta que, “[s]eria igualmente pouco coerente tentar impor para essa função uma língua minoritária, se já existir uma língua veicular amplamente utilizada” (Calvet, 2007, p. 71). Referindo-se ao que é argumentado por Calvet, Torquato (2010, p. 9) corrobora que

[e]ssas diferenças entre a perspectiva do poder institucional e a dos falantes podem existir porque a *política linguística* implica o estabelecimento de relações entre as análises requeridas no *planejamento* e a intuição popular sobre a(s) língua(s) em questão; sobretudo, envolve as relações de poder do Estado e dos autores sociais. A questão linguística é constituída nessas

relações e as reflete, sendo as atitudes e os valores atribuídos às línguas (ou variedades linguísticas) produzidos nessas relações (Torquato, 2010, p. 9).

As Políticas Linguísticas em consonância ao Planejamento Linguístico que buscam, de modo particular, resolver os problemas relacionados a casos linguísticos nas novas sociedades multilíngues, assume outro ângulo de relevante distinção a ser considerado. Nessa guinada, de acordo com Lagares (2018), tem-se o planejamento do *status* e o planejamento do *corpus*, que consiste na participação de linguistas, para que ponham seus conhecimentos técnico-linguísticos com finalidade do projeto de unificação política dos países. Além dos dois tipos de planejamentos mencionados, Cooper (1989 *apud* Gonçalves, 2009) identifica mais um, planejamento de aquisição. Assim, em relação aos diferentes tipos de planejamentos, Gonçalves (2009) define cada uma delas.

A despeito do planejamento de *status*, está relacionado às funções sociais da língua, bem como é o caso do célere aumento de uso de determinada língua dentro de uma comunidade, seja em nível local ou nacional. Nessa perspectiva, segundo Gonçalves (2009), pode-se ocorrer a inclusão de projetos que vislumbrem tornar a língua de determinado grupo como a língua principal no uso cotidiano em comunidade ou, até mesmo, ser incluída em ambiente escolar como uma língua de instrução ou em forma escrita. Eventualmente, em alguns casos, fica estabelecido como parte do planejamento de *status* o impedimento em utilizar a língua direcionada para determinadas funções. Neste prisma, tem-se como exemplo o caso do povo Cochiti, do Novo México, que falam a língua Keres, na qual foi estabelecido como política local somente o uso da língua oral, sendo impedidos de utilizarem de forma escrita, pois os líderes acreditam que se escreverem sua língua, estarão pondo em risco seus valores e tradições.

No contexto brasileiro, cabe mencionar um fato histórico que ocorreu no processo de colonização, época que a política pombalina foi implementada, intervindo nas línguas que predominavam naquele período (Souza, 2005). Nesse evento, essa intervenção elevou a língua portuguesa a *status* de língua oficial no Brasil, em relação às outras línguas usadas nesse local. Acerca desse evento político, Teixeira (2014, p. 38-39) cita que

Sob a tutela de Pombal, proibiram o uso dessas línguas, e determinando sua substituição pela língua portuguesa, tentativa política de apagar a relação de poder desigual ente as Línguas Francas usadas abundantemente pelos nativos e a língua nacional dos europeus conquistadores.

Referente ao apagamento de outra língua, a reforma pombalina não foi a única política com tentativa de apagar outras línguas e priorizar a língua portuguesa. Teixeira (2014) reflete

sobre o projeto de Lei 1.676, de 1999, na qual destaca que ela tem como objetivo promover, proteger e defender o uso da língua portuguesa, tendo para o sujeito que descumpri-la uma punição com multas nos valores de R\$1.300,00 a R\$13.000,00 caso utilize estrangeirismos.

No tocante as primeiras Políticas Linguísticas em território brasileiro, ambas se enquadram como Políticas Linguísticas excludentes, uma vez que desconsiderar outras variedades de línguas, principalmente, dos primeiros habitantes do Brasil, é silenciar parte da história do território nacional. Dentro desse aspecto, as consequências apresentadas pelo linguista, diz que

[o] intuito de eliminar a pluralidade sociolinguística e étnico-cultura trouxe consequências importantes para o futuro do Brasil, dentre as quais, destaco o desaparecimento definitivo de muitas línguas autóctones, silenciando o curso de vários ‘rios linguísticos’ dos povos nativos, e a adoção de apenas um idioma oficial, o português, por um país de dimensões continentais – fato que ainda persiste nos dias atuais, mesmo com todos os avanços políticos conquistados ao longo dos anos (Teixeira, 2014, p. 39).

As consequências de uma Política Linguística Excludente evidenciam a tentativa de mudar o Brasil alinhando ao eixo de colônia adaptada as ordens de Portugal, pois a língua imposta pela Reforma do Governo de Pombal, de acordo com Souza (2005), era o modelo vindo do exterior “civilizado” que deveria seguir como único padrão de língua em território nacional. Nesse caso, a língua portuguesa toma como forma a língua do poder, dominando assim o espaço das línguas étnicas.

Ademais, como mencionado sobre esse percurso político, Gonçalves (2009, p. 214) destaca o planejamento de aquisição, na qual diz que

[...] relaciona-se a esforços deliberados para promover a aprendizagem de uma língua e envolve a manutenção ou reorganização da língua por membros da comunidade. Inclui, por exemplo, decisões sobre programas escolares de aprendizagem de línguas para crianças e ou para adultos da comunidade e suas famílias.

Como destaca a pesquisadora, o planejamento de aquisição visa a aprendizagem de uma língua dentro de determinada esfera social, bem como é caso de programas de aprendizagem de língua em ambiente escolar, seja para adultos ou para crianças. Por sua vez, o planejamento de *corpus*, nas concepções de Lagares (2018) e Gonçalves (2009), diz respeito sobre a elaboração das formas gráficas ou variedades da língua, em outras palavras, a materialidade linguística, a forma do código linguístico. Paralelamente, pode-se considerar a questão da



tentativa de “modernizar” a língua, com intuito de atender novas demandas da comunidade, como por exemplo, o desenvolvimento de neologismos semânticos (Gonçalves, 2009).

Dessa forma, no quadro a seguir, é possível observar as noções dos planejamentos de *status* e de *corpus*, assim com as noções de *forma* e de *função*:

Quadro 1 - Modelo de Planejamento Linguístico baseado em Haugen (1983)

	<i>Forma</i> (planejamento linguístico)	<i>Função</i> (cultura da língua)
Sociedade (planejamento do <i>status</i> )	1. <i>Escolha</i> (processo de decisão) a) identificação do problema b) escolha de uma norma	3. <i>Aplicação</i> (processo educacional) correção avaliação
<i>Língua</i> (planejamento do <i>corpus</i> )	2. <i>Codificação</i> (padronização) a) transcrição gráfica b) sintaxe c) léxico	4. <i>Modernização</i> (desenvolvimento funcional) modernização da terminologia desenvolvimento estilístico

Fonte: Calvet (2007, p. 30-31)

Com base no modelo acima, temos o exemplo concreto do Brasil, na qual me amparei em Calvet (2007) para esquematizar o que é apresentado no quadro. Na primeira etapa é constituída pela seleção de uma norma ou variedade linguística, que seja possível identificar o problema (etapa 1a), nesta, busca-se saber qual seria língua do Estado e, conseqüentemente, o português foi a língua escolhida (etapa 1b).

Tal decisão foi oficializada, de maneira formal, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), no artigo 13º, estabelecendo que “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Logo, temos a marcação histórica de uma política linguística que põe em prática o planejamento linguístico o qual é aprovado pelo Estado. Em seguida, a língua passa pelo processo de *padronização* (etapas 2a, b e c), relacionando os níveis de transcrição gráfica, sintática e lexical.

Ao solucionar os problemas formais, depara-se aos problemas funcionais da língua, na qual está organizada em correção e avaliação (3a, b). Por fim, passa-se a exigência de que a língua seja “modernizada”, em outras palavras, propõe-se a criação de vocabulário e uma estilística para as funções (Calvet, 2007). Dessa forma, vale destacar que várias pesquisas a posteriori ao estudo desenvolvido por Haugen (1983), foram imprescindíveis para a evolução da área disciplinar de Políticas Linguísticas.

Assim, de acordo com Rajagopalan (2013), o surgimento das Políticas Linguísticas no Brasil, institucionalizadas e reconhecidas como área de estudo, tem, aproximadamente, meio século. Porém, no decorrer da história as questões linguísticas sempre estiveram presentes no domínio de decisões diretas em relação às políticas educacionais, bem como tem sido apresentado nesse quadro de discussão.

Em linhas gerais, as Políticas Linguísticas durante anos a fio sofreram diversas mudanças e, conseqüentemente, protagonizou inúmeras mudanças no campo da linguagem. No entanto, no tocante à Língua Inglesa, foco desta pesquisa, considerando o contexto brasileiro, há vários registros acerca da implementação nas escolas, desde os primeiros documentos balizadores do ensino do referido idioma, como um dos mais atuais, em que por meio de intervenções humanas no ensino de línguas, foi elaborada e imposta a Lei nº 13.415, de 2017, na qual estabelece o ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental a partir do sexto ano, como inclusão obrigatória na comunidade escolar (Brasil, 2017). Nessa perspectiva, pode-se afirmar que

[...] tornou-se geral a consciência de que a fase de “seleção” de um idioma ou de uma variedade para ser língua oficial e padronizada, embora tenha se apresentado na abordagem clássica do planejamento sob a forma de uma escolha racional, depende, na realidade das relações de poder e das hierarquias sociais (Lagares, 2018, p. 24).

Na esfera educacional brasileira, é notório, por meio da Lei mencionada acima, que a Língua Estrangeira considerada majoritariamente obrigatória na Rede Oficial de Ensino é a Língua Inglesa, sendo a língua de maior uso no mercado de trabalho e, em casos específicos, a mais exigida nos vestibulares que possibilitam o ingresso nas universidades públicas brasileiras (Silva, 2018).

Nesse aspecto, Calvet (2007, p. 11) argumenta que “[...] o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria”. Assim, embora a Lei nº 13.415/17 mencione que é importante ter o ensino de outra língua como oferta optativa, o documento normativo, Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), exclui as demais línguas, bem como é posto na lei o ensino da Língua Espanhola, sugerida como componente curricular optativo, para o Ensino Fundamental Anos Finais. Há a imposição do Inglês como língua obrigatória a ser ensinada, mostrando assim a importância política somente dessa língua. A negligência pelas

demais línguas foram ocasionadas nos anos de 2011 a 2016, no decorrer do Governo Partido do Trabalhador – PT, em que de acordo com Arnoux (2020, p. 46)

desdobraram o projeto da integração política com a destruição da Unasul, pensaram o Mercosul como um simples mercado, fortaleceram os vínculos com Estados Unidos e admiraram os países da Aliança do Pacífico por, entre outros aspectos, sua proposta de bilingüismo espanhol/inglês e sua clara decisão de socializar suas elites nessa língua e usá-la para ampliar o número de consumidores de produtos do centro (Tradução nossa)<sup>15</sup>.

A linguista põe em destaque que o inglês lidera como a principal língua do mundo científico. Nessa guinada, vale ressaltar que dentro do contexto amazonense temos o documento denominado como Referencial Curricular Amazonense – RCA, que surge como subsídio para a educação pública no estado do Amazonas. No entanto, em se tratando dessa ação linguística pode-se, de certa forma, classificar esse fato como ação Glotopolítica. Para tanto, “Elvira Narvaja de Arnoux e Susana Nothstein, definem glotopolítica como uma disciplina que estuda as intervenções sobre a linguagem no espaço público, estabelecendo relações com posições sociais mais amplas” (Lagares, 2018, p. 37-38).

A respeito dessa questão conceitual de glotopolítica, para Guespin e Marcellesi (2021, p. 24),

o conceito de glotopolítica dá conta de um eixo vertical, relacionando o fato normativo ou antinormativo aparentemente mais insignificante com os fatos mais salientáveis da política da língua. Ele cobre também um terreno horizontal muito mais vasto do que o delimitado pela noção de política da língua: toda decisão que modifica as relações sociais é, do ponto de vista do linguista, uma decisão glotopolítica.

Assim, nessa perspectiva “reconhece-se como *glotopolítica* toda e qualquer ação sobre a linguagem, nos mais diversos âmbitos e níveis, sem pretender tornar obsoletos os termos *planejamento* ou *política linguística*, mas deixando explícito que toda decisão sobre a linguagem tem “efeitos glotopolíticos” (Lagares, 2018, p. 32).

Em relação à presença do agente glotopolítico, os pesquisadores alertam sobre a necessidade que se tenham uma postura engajada e engajadora, levando em consideração tanto

---

<sup>15</sup> Texto original: desdibujaron el proyecto de la integración política con la destrucción de Unasur, pensaron el Mercosur como un simple mercado, fortalecieron los vínculos con Estados Unidos y admiraron a los países de la Alianza del Pacífico por, entre otros aspectos, su propuesta de bilingüismo español / inglés y su clara decisión de socializar a sus elites en esa lengua y usarla para ampliar el número de consumidores de los productos del centro (Arnoux, 2020, p. 46).

os especialistas da área de glotopolítica, nesse caso, os linguistas, quanto os sujeitos que utilizam da língua, sendo necessária uma metodologia mais democrática possibilitando o debate acerca das relações entre as práticas de linguagem e a sociedade (Teixeira, 2020).

Portanto, o modelo de ação glotopolítica deve ser

[...] regida pelo diálogo permanente entre diversos coletivos sociais, entre o que eles chamam de *expert científico* (identificado como o linguista) e *expert bruto* (o ativista), com o objetivo de procurar práticas mais democráticas e melhores condições para a intervenção. A glotopolítica, em suma, seria regida pelo critério de base da utilidade social (Lagares, 2018, p. 37).

Nessa direção, Teixeira (2020) afirma que o campo Glotopolítico tem passado por determinadas transformações e algumas concepções que ampliam o seu foco de estudo. Nesse sentido, o pesquisador destaca que

[...] são de interesse desse campo aspectos como a oficialização de línguas em entidades supra/multinacionais como o Mercosul ou a União Europeia, a criação de instituições de manutenção da(s) língua(s) como o Museu da Língua Portuguesa, a elaboração de instrumentos de divulgação linguística como gramáticas, dicionários, livros didáticos etc (Teixeira, 2020, p. 293).

Sobre o campo de estudo Glotopolítico, é interessante destacar que suas ações se encontram em determinados espaços sociais que são muito mais extensos que os das Políticas Linguísticas. Logo, não se restringem somente as decisões tomadas pelo poder político, estão além, pois envolvem ações e intervenções de demais agentes sociais que possibilitam modificar as relações sociais. Nesse aspecto, é interessante frisar a relação entre Glotopolítica e Políticas Linguística baseado nas palavras de Guespin e Marcellesi (2022, p. 24) quando mencionam sobre as decisões sobre a(s) língua(s):

a glotopolítica engloba a política linguística: todos os casos de promoção, proibição, instrumentação, mudança de *status* de uma língua são eminentemente fatos glotopolíticos; a política linguística, portanto, é um caso particular da glotopolítica, a ser estudado de dois ângulos: tanto em sua relação de igualdade de princípio com as outras formas de glotopolítica quanto em sua especificidade de único nível que apaixonava as massas, de único âmbito em que a intervenção política é facilmente detectável e em que a relação com a identidade étnica é diretamente percebida etc.

Nesse aspecto, na contextual realidade amazônica, as práticas sociais que englobam todo o sistema educacional do Estado são constituídas pela ideologia dominante. O ensino da Língua

Inglesa, como língua estrangeira, que antes atendia apenas uma parcela populacional, foi estabelecido a partir de determinadas normativas dos poderes políticos. Essa situação reflete até mesmo nas academias, como é no caso do município de Humaitá, no Amazonas. Em relação ao ensino de língua no ensino superior, tem-se somente a Língua Inglesa como oferta na graduação, embora a região mencionada tenha mais proximidade com países que possuem a Língua Espanhola. De acordo com Teixeira (2020), a região amazônica possui falantes de língua portuguesa, da língua brasileira de sinais, de diferentes idiomas ameríndios e línguas estrangeiras, aspectos linguísticos que constroem, segundo o autor, o mosaico amazonense. As línguas que pertencem ao país, como de nações indígenas, são chamadas de *autóctones*, tal como o guarani, o tikuna, o yanomami etc (Oliveira, 2003).

Além desses idiomas, a região amazônica também acolhe, em outras palavras, foi invadida por imigrantes, por distintos motivos, na qual trouxeram línguas denominadas *alóctones*. Segundo Oliveira (2003, p. 7), são chamadas de *alóctones* as línguas vindas de comunidades que descendem de imigrantes, como por exemplo, a línguas alemã, italiana, árabe e outras. Nesse prisma, ainda se tem

- o inglês, de relevância turística, especialmente por ser o Amazonas uma região que possui reconhecimento mundial, possuindo grande parte da valiosa Floresta Amazônica, de rica biodiversidade, e, ainda, sendo cortado por caudalosos rios como o Solimões e o Negro – que se unem em uma dança das águas, formando o maior rio do Planeta, o Amazonas. Assim, tem recebido eventos internacionais relevantes como a Copa do Mundo de Futebol, em 2014, e os Jogos Olímpicos, em 2016;
- o francês, de relevância histórica, especialmente a partir da época da borracha – que movimentou financeira e culturalmente a Capital amazonense, passando Manaus a ser conhecida como a ‘Paris dos Trópicos’;
- o japonês, de relevância histórica e econômica para a região, principalmente devido ao fluxo migratório da comunidade nipônica, que desenvolveu algumas culturas como a da juta, e possibilitou a implantação de escolas, de centros culturais, de indústrias, conseqüentemente contribuindo para o desenvolvimento da região;
- o coreano, igualmente relevante economicamente, devido à presença de escolas, de indústrias e de outras instituições coreanas; e
- o espanhol, presente em várias partes do Amazonas, assumindo distintas funções sociais (Teixeira, 2020, p. 296-297).

Dentre todas as línguas citadas pelo pesquisador, o que prevalece como ensino obrigatório, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, é o inglês, embora o espanhol tenha conquistado seu lugar na matriz curricular do Ensino Fundamental.

No tocante à discussão, em Manaus (1997) é dito que no final dos anos 90, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, de Manaus, foi uma das primeiras na incorporação e ensino do Espanhol na rede pública municipal de ensino. Assim, o município possibilitou que todos os estudantes do nível fundamental das escolas municipais da região pudessem ter o acesso ao ensino da língua espanhola. Em contrapartida, devido à falta de qualificação de professores de língua espanhola naquela época, o ensino da língua mencionada não seguiu à aplicação (Heufemann, 2019, p. 65).

Discutindo sobre a diversas línguas imbricadas no contexto amazonense, os agentes glotopolíticos visam para as diferentes sociedades modelos de ensino de línguas que possam alcançar tais sociedades. Para isso, “[é] preciso criar modelos de ensino de línguas sensíveis às realidades linguísticas deste país, [...] *principalmente como lugar de fala*, para o contexto amazônico, dentre tantas outras possibilidades, se ampliem as ações de co-oficialização de línguas” (Gomes, 2022, p. 46, grifo nosso).

Considerando que nessa região de pesquisa há várias línguas, é preciso que se materialize a inserção destas, uma vez que é na instituição de ensino (escola) que se constitui o lugar para o tratamento acerca do multilinguismo. Quando se fala de ‘tratamento sobre multilinguismo’, não se deixa de fora também a academia, principalmente da realidade em que falo, nesse caso, da realidade de Humaitá, interior do Amazonas, cidade que acolhe inúmeras pessoas para estudarem e, por consequência, trabalharem. Aqui temos a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, que oferece o curso de Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas, que embora acolha estudantes de diferentes lugares, etnias, religião e cultura, não evidencia um trabalho de acolhimento desses aspectos linguísticos. Uma vez que, Oliveira (2003, p. 28) alerta que “[t]odas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de perceber e de descrever a realidade, portanto possuem o poder de gozar das condições necessárias para seu desenvolvimento em todas as funções”.

No que se refere ao multilinguismo, olhando pela vertente que aqui vem se discutindo, Gomes, sob um olhar geral, ressalta acerca de realidades escolares, pois

[...] a escola tem potencial para atuar na formação de cidadãos conscientes de que vive em uma região moldada pelo multilinguismo gerado, inclusive, por suas fronteiras internacionais; que tal característica deve ser reconhecida, valorizada e potencializada. No contexto regional, a mesma característica de

ser adotada como integrante do repertório constitutivo de nossa diversidade (Gomes, 2022, p. 46).

No cenário da Educação Básica na região do estado do Amazonas, com diferentes mudanças ocorridas para o avanço no ensino de línguas, apresenta-se o Referencial Curricular Amazonense – RCA, que “[...] foi elaborado por uma equipe multidisciplinar de professores da Educação Básica das redes estaduais e municipais que formou a partir da Comissão Estadual de Implementação da BNCC no Amazonas” (Amazonas, 2019a, p. 18). Atualmente é o documento utilizado como proposta basilar para as escolas públicas do estado amazonense, que deve ser seguido para orientação e desenvolvimento de planos bimestrais das escolas públicas do Amazonas.

Para a construção desse documento, houve o apoio e a participação de parte da população do Estado do Amazonas, impreterivelmente, de profissionais atrelados ao meio educacional da região. Em sintonia com o documento, cabe afirmar que

ocorreu a parceria de profissionais da educação de todos os níveis e etapas de ensino na formulação de pontos específicos do documento, a contribuição de instituições públicas e privadas que colaboraram com a cessão de profissionais que se tornaram leitores críticos, privilegiando aspectos relevantes para enriquecimento do RCA. E, como parte do processo democrático e colaborativo, a comissão ProBNCC no Amazonas estabeleceu parcerias com instituições educacionais do Estado, em que se destacam a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM) e a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus), que cederam professores de todos os componentes curriculares e pedagogos para redigir este documento (Amazonas, 2019a, p. 18).

Ante ao exposto pelo RCA, referente à Língua Inglesa, pode-se afirmar que o próprio documento, que serve de subsídio para educação no estado, foi materializado a partir de uma decisão Glotopolítica. Nesse sentido, Lagares (2018, p. 33) corrobora acerca da participação da sociedade nas decisões a respeito da linguagem, pois é importante que

[o]s agentes que tomam decisões sobre as línguas devem saber que os usuários precisam participar das discussões e de sua própria implementação, considerando que os debates sobre língua fazem parte de confrontos em que interagem questões concernentes às relações entre identidades sociais e práticas de linguagem.

Dessa forma, com a presença da esfera social e de profissionais da educação na tomada de decisões temos um agir Glotopolítico impactante sobre o panorama amazonense, pois os

resultados materializados no documento normativo para educação no estado do Amazonas, perpassaram pelo engajamento de especialistas no campo de estudo das linguagens (linguistas) e usuários da língua na construção documental.

Assim, nesta pesquisa de mestrado, busca-se analisar os documentos frutos de Políticas Linguísticas no Brasil e no Amazonas, além de usar vozes de docentes acerca dessas Políticas Linguísticas no contexto dos estudantes da região de Humaitá, no Amazonas. Trilhando este caminho, apresento na sequência um panorama sobre o ensino de Língua Inglesa.

#### **1.4. PANORAMA ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL E NO AMAZONAS**

Nesta seção, faço algumas considerações sobre o ensino de Língua Inglesa. Para tanto, a seção foi estruturada em: Histórico do ensino de Língua Inglesa no Brasil e O ensino de Língua Inglesa no contexto amazonense.

##### **1.4.1. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

Para compreender a realidade política educacional do ensino de Língua Inglesa da matriz curricular brasileira nos dias atuais, é imprescindível a apresentação de um quadro histórico e cronológico da trajetória percorrida dessa língua. Sabendo que é considerado um idioma que possibilita a mediação em relações multiculturais, bem como, econômicas e comerciais, a política de educação da língua alvo gradualmente foi e ainda é redimensionada no contexto educacional linguístico.

A busca em aprender um novo idioma, uma nova língua, não vem sendo discutida somente em tempos atuais. A Língua Inglesa, como é o caso da Língua Estrangeira no currículo escolar, gradativamente destacou-se e vem conquistando mundialmente destaque em comparação a outras línguas. Nesse contexto, o linguista Rajagopalan levanta o seguinte questionamento: “Por que é que os alunos querem aprender uma língua estrangeira? [...] a resposta é bem simples: o acesso a um mundo melhor. As pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida. A língua estrangeira sempre representou prestígio” (Rajagopalan, 2003, p. 65, grifos do autor).

No Brasil, como em outros países ‘periféricos’, a ideologia da superioridade da cultura anglo-americana é largamente disseminada através da língua inglesa. O inglês é amplamente difundido nas escolas e através da mídia,



dando a alguns brasileiros a oportunidade de aprender ou aprimorar seus conhecimentos na língua. Porém, as grandes desigualdades econômicas e sociais que ocorrem no Brasil restringem o acesso a uma educação de qualidade e à mídia mais bem informada aos membros das classes média e alta da sociedade.

Entretanto, inglês faz-se presente também no dia-a-dia dos brasileiros das classes mais baixas, como um sinal de dominação das classes altas (Pereira, 1999, p. 2-3).

Historicamente, a Língua Inglesa já era ensinada desde o Brasil-Colônia (Corrêa, 2018), porém, o processo de inserção da Língua Inglesa no quadro educacional brasileiro, deu-se por volta dos anos de 1809, ainda no governo de D. João VI, quando assinou o Decreto em que formalizava a criação das escolas para o ensino de Língua Inglesa e Língua Francesa, uma vez que a importância de ter o domínio de outra língua era imprescindível para o trabalho nas relações comerciais exteriores entre Inglaterra e Brasil. Inicialmente, o foco do ensino da língua tinha como finalidade a prática oral, na qual era necessário ter o domínio para capacitações profissionalizantes de brasileiros no comércio entre nações estrangeiras (Scaglione, 2019; Lima; Camargo, 2008).

No ano de 1837, no Rio de Janeiro, nascia o Colégio Pedro II, fator de grande relevância para o desenvolvimento de línguas. De acordo com Lima e Camargo (2008, n. p)

Desde a sua fundação incluía na grade curricular o ensino de língua inglesa, juntamente com a língua francesa, o latim e o grego. Nessa época a língua francesa tinha maior importância por ser considerada “língua universal” e por ser obrigatório para o ingresso em cursos superiores. O ensino de inglês e francês naquela época apresentava um grande problema, que era a falta de metodologia adequada.

No que diz respeito a situação didática na abordagem metodológica do ensino de línguas, Leffa (1999) salienta que a metodologia utilizada para o ensino das línguas era mediada por meio do método de tradução e análise gramatical. Scaglione (2019, p. 26) afirma que o Colégio Pedro II “representou, pela primeira vez, um programa gradual e integral de ensino secundário no Brasil que, durante o Império de D. Pedro II, ocorreu com a alternância entre a predominância do ensino clássico e científico”.

De acordo com Souza (2005), mesmo sofrendo reformas consecutivas, a Língua Inglesa foi ganhando espaço na sociedade, principalmente pela questão comercial. Na década de 1892, Fernando Lobo assina o Decreto nº 1.041, em que estabelece o ensino de línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias, bem como o caso do inglês. Assim, Souza (2005, p. 114) que em sua pesquisa afirma que “essa foi a reforma da Primeira República que mais horas de estudo

destinou às línguas estrangeiras, tanto clássicas quanto moderna. O mesmo documento determinava os livros e dicionários que deveriam ser utilizados nos exames de línguas”.

Com os grandes impactos frequentes ocorridos no ensino de línguas, em 1931, a reforma de Francisco de Campos, ministro do governo Vargas, estabeleceu mudanças no ensino de idiomas. Para Lima e Camargo (2008), as respectivas mudanças foram além dos conteúdos a serem ensinados, o que mais marcou foi a inserção de metodologias, na qual passa a ser o método direto, em que

Trata-se de um método inovador, com aulas ministradas na língua-alvo, o que pressupunha interação professor e alunos com estratégias facilitadoras da compreensão do idioma ensinado, “sem o auxílio da língua materna”. O novo método colocou em discussão questões como a realidade da escola de modo amplo, considerou a formação de professores da época e o perfil dos alunos. A atmosfera educacional precisava acomodar o método para que uma nova dimensão no ensino de LE pudesse ser inserida, principalmente na Escola Pública (Corrêa, 2018, p. 48).

Segundo Scaglione (2019), no período da denominada Era Vargas, acontece o reconhecimento e valorização das línguas modernas. Com a Reforma Capanema em 1942, houve a criação das Leis Orgânicas de Ensino, definidas pelo Ministro da Educação, Gustavo Capanema, em que o ensino foi organizado em dois subtipos, sendo a primeira etapa denominada Ginásio e a segunda etapa dividida em Clássico e Científico. A etapa Ginásial estabelecia um período de quatro anos, quanto à segunda, com duração de três anos cada um. No que tange às etapas mencionadas, o ensino da Língua Inglesa abrangia as duas, embora no curso Clássico o inglês fosse ofertado como língua opcional, no entanto, o curso Científico tinha a Língua Inglesa em seu currículo como ensino obrigatório.

Nesse aspecto, Leffa (1999, p. 12) aponta que “as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil”, pois é justificado por ter sido o período que possibilitou o maior reconhecimento e tornou o ensino de Línguas Estrangeiras mais visível, em que as estabeleceu como disciplinas obrigatórias no curso ginásial. No que concerne a influências causadas no período da Reforma de Gustavo Capanema, o autor afirma que “[a] Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras” (Leffa, 1999, p. 11). Assim, pode-se perceber o silenciamento de outras línguas, como é o caso das línguas *autóctones*, mencionada no tópico anterior.

O Brasil viveu durante muitos anos diversas modificações no quadro educacional. A partir do primeiro momento da inserção de uma nova língua no cenário brasileiro, ocorreram diferentes e inúmeras mudanças no processo de ensino, mudanças consideradas verticalizadas, uma vez que, estas vêm de cima para baixo. Leffa (1999) corrobora que, ao mesmo tempo em que o império decretava o acesso à Língua Estrangeira, também teve início a decadência do ensino de línguas em relação às horas de dedicação exclusiva para as aulas do idioma alvo. Durante o império, a carga horária semanal destinada ao ensino da Língua Estrangeira apresenta uma redução gradual, chegando a uma carga horária semanal de 2 a 3 horas de aulas.

Posteriormente à redução da carga horária no currículo, é aprovada e sancionada pelo presidente João Goulart a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que iniciou a descentralização do ensino, modificando o currículo Ginásial e Científico para as etapas de 1º e 2º graus. A Lei em pauta, “[...] estabelece que o ensino de uma língua estrangeira moderna passa a ter obrigatoriedade apenas para o 1º grau” (Lima; Camargo, 2008, n. p). Para isso, cria o Conselho Federal de Educação, constituído por membros com experiência no campo educacional e, por consequência, responsáveis para tomada de importantes decisões acerca do ensino da Língua Estrangeira na educação. No que diz respeito ao currículo, algumas línguas foram retiradas, bem como foi o caso do latim, em contrapartida, o francês mesmo não sendo retirado do currículo, sofreu consequências na sua carga horária semanal, sendo reduzida. Quanto à disciplina de Língua Inglesa, não recebeu grandes alterações. No entanto, ainda no início da década de 1960, a LDB reduziu a carga horária do ensino de línguas a menos de 2/3 (Leffa, 1999).

Ao que diz respeito às implicações ocasionadas no cenário educacional devido a lei 4.024/61, Souza (2005, p. 151) salienta que

[s]e a Reforma Capanema aumentou o espaço escolar para as línguas estrangeiras ao mesmo tempo em que diminuía seu espaço simbólico, a LDBEN de 1961 materializou e deu visibilidade a essa diminuição do espaço simbólico através da redução da carga horária e da atribuição clara de um papel de disciplina secundária às línguas estrangeiras. Somente o inglês sintomaticamente mantinha seu lugar na escola porque se estabelecia e se fortalecia novamente, [...].

Dez anos após a primeira LDB, o governo de Emílio Médici decreta e sanciona a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, em que no Artigo 1º estabelece que “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo

para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971). No decorrente ano, ainda sob o regime militar, a LDB de 1971, de acordo com Corrêa (2018, p. 51), foi “marcada por uma abordagem tecnicista que preconiza a formação educacional de cunho profissionalizante e o ensino com base em processos em levar em conta a devida importância aos atores deste circuito: o aluno e o professor”. A pesquisadora argumenta que a Lei nº 5.692/71

[r]egulamenta o tempo de ensino para o 1º Grau em oito anos e para o 2º Grau, em três anos. Ao implantar o ensino profissionalizante, o Governo reduz de 12 para 11 anos o ensino obrigatório. Essa redução diminui as horas de ensino de Língua Estrangeira e fragiliza ainda mais o estudo escolar das Línguas Estrangeiras Modernas (Corrêa, 2018, p. 64).

No que concerne às consequências no ensino da Língua Inglesa como Língua Estrangeira no Brasil, Leffa (1999, p. 14) salienta que

[a] redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento.

Nesse período de vigência da Lei nº 5.692/71 algumas instituições de ensino tiraram o ensino da LE do currículo escolar no 1º grau, quanto ao 2º grau o ensino da língua era reduzido para aproximadamente uma hora semanal. Segundo Leffa (1999) diversos estudantes nem chegavam a ter o contato com a LE no currículo escolar.

Em 20 de dezembro de 1996, é publicada a Lei nº 9.394, que decreta determinadas mudanças no ensino de modo geral, tanto em nomenclaturas quanto no currículo. Dessa forma, no âmbito do ensino de línguas, a Lei nº 9.394/1996 regularizou o ensino da Língua Inglesa como Língua Estrangeira no currículo brasileiro, sendo, segundo o §5 do Art. 25, ofertada no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano (Brasil, 1996). No ensino médio, a Lei estabelece no Art. 36, inciso III, que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (Brasil, 1996, p. 19). Mesmo com a implementação da LE, especialmente a Língua Inglesa, sabe-se que o resultado qualitativo do idioma no contexto brasileiro não se apresenta de forma significativa, bem como almejam tais documentos.

Para complementar o que é posto pela LDB de 1996, no final da década de 1990, ascende outra política denominada vertical, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para o ensino fundamental. O próprio documento afirma que:

[...] foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1998, p. 5).

O documento surge para colaborar na elaboração de uma referência curricular nacional para o ensino fundamental, possibilitando a discussão de propostas regionais para cada contexto. Isso, oportuniza a elaboração de projetos educativos para serem desenvolvidos em ambiência escolar. Em contrapartida, Leffa (2016, p. 60) argumenta sobre os Parâmetros Curriculares, ao determinar serem

[...] amplos em seus objetivos, estão baseados no princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia.

Embora seja obrigatório o ensino de uma LE na Educação Básica, o ensino da língua em consonância aos PCN restringe ao incentivo de uma abordagem sociointeracional com ênfase, especificamente, à habilidade de leitura. De acordo com Paiva (2003), o documento aponta que o ensino restrito à habilidade de leitura e a minimização do ensino referente às demais habilidades, principalmente, habilidade oral, é justificada, pois, apenas uma parcela da população tem a oportunidade de utilizar uma língua estrangeira, nesse caso, o inglês como instrumento para comunicação oral.

Dito isto, os Parâmetros elucidam a relevância de focar na habilidade de leitura em relação às outras. Apontam:

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. (...)

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes (Brasil, 1998, p. 20-21).

Diante do que o documento apresenta, a pesquisadora traça a seguinte crítica frisando que

é surrealista que um documento do próprio MEC reafirme a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino. O texto dos PCNs, além de negar a importância das habilidades orais e da escrita e ignorar as grandes modificações advindas da era da informática, reproduz o mesmo discurso do parecer 853/71 de 12/11/1971. Justificando a opção pela leitura através de uma generalização sobre a ineficácia do sistema educacional, como se as condições adversas de muitas de nossas escolas fossem motivo suficiente para negar a todos o direito à educação que lhes é garantido pela Constituição Federal no artigo 205: *A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Ora, estar preparado para o exercício da cidadania e ter qualificação para o trabalho deveria incluir o conhecimento de uma língua estrangeira não só para a leitura de documentos como também para a interação com falantes na modalidade oral ou escrita em função da forte presença da Internet nas diversas instituições.

O texto dos PCNS, em vez de enfatizar a necessidade de se criarem condições para que a obrigatoriedade do ensino de LE na LDB de 1996 e a conseqüente necessidade de mudança nas condições de seu ensino alterem o contexto adverso gerado pela legislação anterior, fornece justificativas para a não realização do enunciado (Paiva, 2003, p. 63).

A partir do que é estabelecido pelos PCN, é possível perceber a proposta do ensino de Língua Inglesa de forma diferenciada quando se compara ao inglês de mercado. Acerca do que é mencionado sobre o documento, Souza (2005) corrobora que a legislação, no caso, a Lei nº 9.394/1996, apresenta seu ponto de vista ao considerar que a língua estrangeira do ensino público deve ser diferente da língua estrangeira de mercado, pois quando se trata da língua inglesa para o mercado, considerada boa, deve-se trabalhar todas as habilidades comunicativas, enquanto que na escola pública, vislumbra apenas as dimensões permitidas pelas condições institucionais, em outras palavras, a habilidade de leitura.

Nos PCN do Ensino Médio, a sugestão feita para o ensino da LE é que assegurem-se focar no desenvolvimento da competência comunicativa, pois o documento ressalta que “[...]”

além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, [...], os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio” (Brasil, 2000, p. 29).

Contrastando os documentos direcionados para dois divergentes níveis de ensino, é importante ressaltar que ambos se preocupam propor o ensino da LE no Ensino Básico, mesmo que seja perceptível a diferença em relação às competências. A relevância do ensino da LE no Ensino Médio, também delineado nos PCN do referente nível de ensino, tem significativo compromisso com a educação para a vida profissional no trabalho, uma vez que, acerca do ensino da LE no Ensino Médio, o documento constata ser “[...] imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, o Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidas pelo mercado de trabalho” (Brasil, 2000. p. 27).

Somados ao processo histórico da educação e por consequências de políticas verticalizadas, os Parâmetros Curriculares, importantes na construção da educação brasileira, passam a ser substituídos por outro documento referencial para o contexto educacional, na qual também direcionam, com a tentativa de uma educação melhor. Logo, o documento que visa a melhoria da educação no Brasil, em especial, o ensino da Língua Inglesa, é denominado como Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, publicada em 2006. As OCEM

trazem para o ensino de línguas, a perspectiva do letramento digital, associando educação com tecnologia, mas indo além da dimensão meramente operacional (saber operar a máquina), para chegar às dimensões cultural, intercultural e crítica da aprendizagem. O ensino da língua estrangeira na escola não visa apenas ao desenvolvimento da habilidade linguística, característica dos cursos de línguas, por exemplo: entre outros aspectos, põe ênfase maior na função educacional da língua, reafirmando a relevância da noção de cidadania; [...] e chama a atenção de que os objetivos do ensino de LE na escola são diferentes dos objetivos dos cursos de línguas (Leffa, 2016, p. 61).

Considerando o momento de globalização, as OCEM inserem a proposta de ensino por meio de acesso de tecnologias, bem como o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC e outros meios relacionados ao contexto globalizado. Além disso, o documento orientador aborda a questão do letramento, em que o sujeito necessita compreender a prática social, ou seja, está além do saber ler e escrever. Dessa forma, as OCEM de línguas estrangeiras traçam como objetivos:

retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (Brasil, 2006, p. 87).

Com pontos que se diferem dos PCN, mencionados anteriormente, as propostas apresentadas pelas OCEM enfatizam, além da leitura, outras habilidades, bem como a prática escrita e a comunicação oral de maneira contextualizadas. É perceptível que tais objetivos propostos no documento em questão preocupam-se com a formação escolar em relação à função educacional de língua estrangeira, todavia, não se encontram focados apenas no âmbito didático, mas no social (Almeida; Rocha, 2019).

Posteriormente às OCEM, no ano de 2018 é estabelecida a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018)<sup>16</sup>. A BNCC “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, [...]” (Brasil, 2018, p. 7). O documento normatiza o ensino da Língua Inglesa como LE de forma obrigatória para o Ensino Médio, orientando os cinco eixos organizadores propostos para o componente curricular, sendo eles: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

No tocante ao eixo oralidade, o documento BNCC (Brasil, 2018) pondera que tem como foco na compreensão de discursos oralizados por outros interlocutores, assim como na produção oral, ou seja, na elaboração de discursos orais envolvendo interlocutores e/ou participantes, com ou sem o contato direto, em outras palavras, contato face a face (Brasil, 2018). Nesse contexto, a oralidade posta pela BNCC (Brasil, 2018), relaciona não somente o uso direto da linguagem, mas deve-se considerar o contexto que ocorre essa prática de linguagem.

Além disso, a oralidade também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar

---

<sup>16</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a norma estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) para orientar os rumos que a Educação Básica no país deve tomar. Entretanto, fora aprovada, no caso a BNCC do Ensino Médio, somente em 2018, pelo Conselho Nacional da Educação, e irá entrar em vigor em 2022; já a BNCC do Ensino Fundamental, foi aprovada em 2017 para entrar em vigor em 2020 (Scaglioni, 2019, p. 94).



voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal entendido e lidar com a insegurança, por exemplo (Brasil, 2017, p. 241).

De encontro ao que é dito no documento, no trecho mencionado acima, é possível identificar pontos que estão relacionados e definidos pelo *Quadro Europeu Comum de Referência - QECR* (Conselho da Europa, 2001), como apresento mais à frente na seção de análise da presente pesquisa.

Concernente ao eixo leitura, estão as práticas de linguagem decorrentes do contato entre leitor e os textos que circulam nos diferentes campos sociais. No referido eixo estão inclusos textos verbais e não verbais, com intuito também de que o estudante possa ser capaz de elaborar estratégias de reconhecimento textual e, conseqüentemente, enriqueça o vocabulário em Língua Inglesa. De acordo com a proposta da BNCC,

[o] trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializadores principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras) (Brasil, 2018, p. 242).

Considerando que o documento visa um melhor desenvolvimento para o ensino da Língua Inglesa, as sugestões nele contidos indicam, de certa maneira, são, aparentemente, aspectos influenciados do documento europeu, tal como já mencionado acima na abordagem sobre o eixo oralidade.

A habilidade de escrita, denominada como eixo escrita pela BNCC (Brasil, 2018), aborda acerca das práticas de produção de textos, envolvendo a questão de planejamento-produção-revisão. Assim, é proposto que o estudante tenha autonomia no ato de escrever, pois parte dele as decisões sobre o que tem em mente e objetiva apresentar no texto. Nessa guinada,

[o] ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo.

Trata-se, portanto, de uma escrita autoral, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais (mensagens tirinhas, fotolegendas, adivinhas, entre outros) e se desenvolve para textos mais elaborados (autobiografias, esquetes, notícias, relatos de opinião, *chat*, *fôlder*, entre outros), nos quais recursos linguístico-discursivos variados podem ser trabalhados. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma (Brasil, 2017, p. 242-243)

Todo o processo articulado no desenvolvimento da escrita, de acordo com o documento, é voltado para construtividade social do estudante. Já o eixo conhecimentos linguísticos, o documento considera a capacidade de reflexão dos estudantes sobre os usos da língua inglesa, relacionando as práticas de oralidade, leitura e escrita. Além disso, destaca também “[o] estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês” (Brasil, 2017, p. 243).

O último eixo organizador do componente de língua inglesa da Base, denominado dimensão intercultural, traz uma perspectiva de inglês como língua franca. Esse eixo

[...] nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses [...] e repertórios linguísticos [...] vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca [...] (Brasil, 2017, p. 243).

Sob a perspectiva da BNCC (Brasil, 2018), o inglês como língua franca surge como ensino de inglês desterritorializado, buscando assim, romper com o modelo de falante nativo, como é definido por Rajagopalan (2003). Nessa empreitada, o professor Sávio Siqueira ressalta outros pontos que precisam ser levados em consideração acerca do uso pressuposto de ILF, bem como é o caso de práticas translíngues, na qual, perceptivelmente, não fica defendido em relação ao componente da matriz curricular em análise,

[...] e pensando nas atribuições mais recentes à natureza do ILF, dentre as quais incluo a ideia deste como um espaço de descolonialidade, portanto, não neutro, adepto a práticas translíngues cada vez mais frequentes e legitimadas, em que usuários dos mais diferentes matizes culturais negociam seus falares a partir de seus valores, interesses e repertórios linguísticos, defendendo, então, um processo de descolonização de crenças, atitudes, premissas e métodos nos mais diversos níveis, entre outros aspectos, à des(re)construção de discursos e práticas dos profissionais envolvidos diretamente com o ensino do idioma (Siqueira, 2018, p. 105).

A ressignificação do documento BNCC (Brasil, 2018) à luz da decolonialidade possibilita um outro olhar para a forma de lidar com o ensino da língua inglesa, sem que aja a aceitação de ideias coloniais. Nessa perspectiva, reitero a importância da pesquisa em tela, ao passo que busco reflexões críticas cujo o intuito é promover mudanças no contexto escolar.

Mesmo com diversificadas mudanças no sistema educacional nos últimos tempos, o ensino da Língua Inglesa no Brasil ainda continua com determinadas atitudes em aspectos metodológicos desde o século XIX. Neste prisma, Scaglione (2019, p. 97) corrobora que,

[...] a organização curricular excessiva atual do Ensino Médio e a abordagem pedagógica distante da cultura juvenil e do mundo do trabalho, o qual está marcado pela rápida transformação do desenvolvimento tecnológico e apresenta um cenário cada vez mais complexo e dinâmico, gerando incertezas. Na BNCC, consideramos que fica clara a relevância do inglês, a necessidade de um aprendizado voltado para o uso da língua, não apenas com regras gramaticais e repetição, além da importância para o mercado de trabalho da atualidade.

Baseado nesse posicionamento teórico, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta pontos relevantes do inglês na atual sociedade e na vida do sujeito aprendente. No entanto, é preocupante que não haja reais capacitações para se trabalhar o componente curricular no ensino público, que possibilitariam levar o indivíduo para o mercado de trabalho. Assim, reafirma-se que “o verdadeiro propósito do ensino de língua estrangeira é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa ser sujeito ativo, transformar-se em cidadãos do mundo” (Rajagopalan, 2003, p. 70). A encontro deste pensamento, Scaglione (2019) nos afirma que a Língua Inglesa é um idioma obrigatório para o currículo brasileiro, reconhecida pela sua relevância para os aprendentes da atual sociedade, não somente pelo aspecto mercantil, mas pelo cabedal de conhecimentos adquiridos ou gerados a partir do contato com a língua.

Em relação ao documento que protagoniza a proposta de ensino da educação básica no Brasil, nessa esteira a BNCC (Brasil, 2018), é possível afirmar que este apresenta pontos que se contrapõem em suas sugestões, pois ao mesmo tempo em que afirma ser um “documento de caráter normativo” (Brasil, 2018, p. 7), o mesmo diz que não deve ser seguido como obrigatório para a construção dos currículos (Brasil, 2018, p. 244). Outra questão a ser considerada acerca de contrariedade discursiva dentro do texto da BNCC é, justamente, refletir o que Marson (2021, p. 19) destaca:

Ao considerar somente uma língua estrangeira obrigatória, estaria o documento viabilizando aquilo que é “comum” para todos os envolvidos na educação básica, em contextos locais brasileiros, ou apenas restringindo ao que se acredita ser comum por ideologias hegemônicas de poder em outros contextos locais?

Como uma das propostas nessa pesquisa de mestrado, apresento mais a frente reflexões e discussões a tal questionamento. Desse modo, não obstante do que é determinado pelas OCEM, a BNCC (Brasil, 2018), como mencionada, inclui em suas propostas a inserção dos multiletramentos<sup>17</sup> aos aprendentes de línguas, pois “a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação” (Lorenzi; Pádua, 2012, p. 37).

A forma como o inglês é apresentado nos documentos atuais é de grande interesse na educação. Dito isso, vale destacar que “a língua estrangeira ocupa posição privilegiada no currículo por servir como “ferramenta” a todas as outras disciplinas, facilitando a articulação entre áreas e oferecendo múltiplos suportes para várias atividades e projetos” (Brasil, 2002, p. 94). Com a inserção dos multiletramentos para auxiliarem no ensino de línguas, a Língua Inglesa, tal como é apresentada na BNCC (Brasil, 2018) e nos demais documentos, destacam que saber o idioma potencializa o conhecimento e a participação do aprendente na e para a sociedade.

Afunilando ainda mais a discussão sobre o ensino dessa língua estrangeira, na sequência há a discussão de pontos imprescindíveis acerca do ensino e aprendizagem da língua em pauta, no entanto, tratando minuciosamente da região amazonense.

#### 1.4.2. O ENSINO E (RE)APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO AMAZONENSE

*Diálogos criativos podem gerar possibilidades rizomáticas de agenciamentos, acenando para outras maneiras de construir conhecimento e outras aprendizagens.*

Leandro Queiroz

Para início de discussão e historicização do local desta pesquisa, apresento, inicialmente, um trecho de um texto escrito por Silva e Neves (2021, p. 236), ao ressaltarem que

[e]m termos de linguagens e de beleza natural, pode-se considerar a Amazônia Brasileira – em toda a sua extensão – um local rico de onde emanam termos,

---

<sup>17</sup> O termo multiletramentos foi cunhado por um grupo de pesquisadores dos letramentos, reunidos em Nova Londres, em 1996, denominado Grupo de Nova Londres (GNL). Os *multiletramentos* referem-se às habilidades de ler, escrever e comunicar-se em diferentes mídias e linguagens. Portanto, abrangem “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (Rojo, 2012, p. 13)

expressões e uma cultura peculiar, pois se difere da de outros locais no que se refere a variedades linguísticas específicas que só são encontradas no contexto amazônico.

Ensinar uma língua onde as pessoas têm, culturalmente, suas diferentes formas de falar e, por que não dizer um comportamento linguístico único em detrimento aos demais espalhados pelo Brasil? Estando de acordo com os postulados dos autores, é possível afirmar que “o ensino, nas últimas décadas, tem se tornado motivante devido às diversas ferramentas didáticas, à evolução da tecnologia e às oportunidades de acesso a conteúdos, mas ao mesmo tempo é um cenário também preocupante (Silva; Neves, 2021, p. 236)”.

A fim de apresentar um panorama acerca do ensino e (re)aprendizagem da Língua Inglesa da realidade do norte do Brasil, evoco também a fala de Uchôa (2017), professor e pesquisador da Universidade Federal do Acre – UFAC, levantando o seguinte comentário sobre a região de onde falo, ao relatar que

[a]o longo do tempo, a região Amazônica foi retratada como *terra inexistente, paraíso perdido, terra prometida, inferno verde, terras distantes*, enfim, diversas construções discursivas conforme as ideologias dominantes descreveram esse espaço geográfico. Com a exploração antrópica e as alterações dos ecossistemas naturais da floresta, incorreu-se na devastação dos recursos naturais e no crescimento social desordenado. Para superar as discrepâncias entre desenvolvimento social e ambiental faz-se imperativo imaginar esse contexto como um possível espaço de convivência harmônica com a natureza, promovendo-se estratégias de desenvolvimento que garantam a sustentabilidade regional e a emancipação dos povos que vivem os distintos espaços de floresta da Amazônia extremo-ocidental (Uchôa, 2017, p. 515).

Para o autor, essas construções discursivas da região Amazônica tem a concepção de florestania, em que “[t]rata-se de uma percepção do local que procura aliar a convivência harmônica entre natureza e povos que habitam a cidade-floresta (Pacheco, 2016, apud Uchôa, 2017, p. 515). Nessa perspectiva, o campo linguístico da região busca cada vez mais espaço nas pesquisas para visibilizar sobre a riqueza linguística do local.

Assim, segundo Costa (2014), sabendo que o poder econômico europeu marcou o percurso das línguas na Amazônia ao longo dos anos, é pertinente afirmar que isso influenciou as marcas identitárias étnica e regional. A pesquisadora corrobora que

[o]s apontamentos de Freire (2004) contribuem para compreensão dos fatores que marcaram o discurso fundador do colonizador na Amazônia brasileira na “história social da linguagem” da região. Compreender esse processo é

importante pois podemos conhecer as mudanças ocorridas e seus reflexos no ensino de línguas estrangeiras nos dias atuais (Costa, 2014, p. 33).

Na esteira linguística, a região do norte do Brasil, ainda é pouco conhecida, uma vez que diversas línguas deixaram de existir sem que pesquisadores pudessem debruçar seus estudos sobre elas. As variedades linguísticas da região amazônica foram obstáculos para que houvesse o domínio dos europeus ao pisarem em terras amazônicas. Assim, para os europeus as formas de expressão dos primeiros habitantes da região eram consideradas inferiores e, por consequência, a língua não ficou de fora. Ao virem a língua como forma de poder, os europeus utilizaram esse ‘instrumento de poder’ (Rajagopalan, 2003) para a imposição de sua cultura sobre os povos indígenas (Costa, 2014).

Embora tenha sido um processo violento e demorado, somente a partir do século XIX que a hegemonia do português ganha força sobre a Língua Geral no Amazonas (LGA). Nesse prisma, Freire (2011, p. 46) ressalta que

A memória desse fato, porém, se perdeu, fragmentada nos próprios falantes que restam. Quanto aos atuais descendentes daqueles que falavam a LGA, nem sequer sabem que ela existiu e que foi falada, até muito recentemente, por seus antepassados, e ignoram que ainda hoje é bastante usada na região do rio Negro. Esse apagamento, em grande medida, é o resultado do desinteresse dos pesquisadores pela história social das línguas, os quais, ao desconsiderar essa dimensão, não levaram em conta sua força ativa, organizadora da sociedade e do próprio tecido histórico.

Assim, o autor ainda frisa que “[o]s raros estudos contemporâneos realizados se enquadram numa perspectiva filológica e lusófona, com o objetivo muito mais de dar conta dos empréstimos lexicais das línguas indígenas ao português falado no Brasil do que refletir sobre o uso dessas línguas” (Freire, 2011, p. 47).

Posteriormente a esse período, várias obras de cunho brasileiro começam a ganhar destaque em suas publicações. Por outro lado, os povos indígenas e suas línguas recebem o tratamento de forma marginal, uma vez que é ignorado o papel que tiveram no processo das colônias sendo tratados como inferiores. Essa visão europeia ainda perdura nos dias atuais, uma vez que, as demais línguas existentes em localidades do Amazonas são, por muitos, inferiorizadas, até mesmo por moradores da própria região. Dessa forma, ao estar em ambiente escolar é preciso que se tenha cautela em relação às riquezas linguísticas desse local. Nessa teia, Uchôa (2017, p. 517) alerta que

[d]eve ser princípio do professor de ILE desse contexto considerar como currículo os ambientes formais e informais de ensino, as relações sociais, o imaginário coletivo, as manifestações culturais e todo o conjunto de conhecimentos tradicionais que raramente adentram o espaço escolar. O ensino de práticas de linguagem como a compreensão e a produção oral e escrita precisa refletir aspectos do contexto com a simbologia que perfaz o imaginário local.

Dito isso, a relevância de entender o contexto local, de tempo e relações sociais, para aplicação do ensino de línguas nessa região tornam-se essenciais no processo educacional dos sujeitos locais, bem como afirmam Silva e Santos (2022, p. 59), ao ressaltarem que “[...] entender o espaço construído pela Amazônia é importante para a construção da ideia de identidade e de produção cultural contextualizadas nas concepções de modernidade”.

Após o ensino da LE ser estabelecido como oferta obrigatória no currículo base, a reforma na educação a partir da Lei nº 9.394/96 foi de grande relevância para o cenário educacional, principalmente, em relação ao Ensino Médio (Scaglione, 2019). A proposta central perceptível no que é apresentada nos documentos que viabilizam o ensino de línguas é, justamente, o foco da aprendizagem, pois o inglês proposto no sistema educacional público não é para tornar o aprendiz fluente no idioma, mas para propiciar “[...] a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (Brasil, 2017, p. 239). Nessa direção, de acordo com Corrêa (2018, p. 60)

[a]s Línguas Estrangeiras como parte da estrutura curricular, ao invés de serem consideradas um corpo estranho, quando bem inseridas, são benéficas para a socialização e para a dimensão cultural, em um campo de visão interacionista, socioconstrutivista para os aprendentes em processo de iniciação da formação.

Por esse prisma, compreende-se que ensinar a Língua Inglesa é estabelecer direções que viabilizem o acesso aos saberes linguísticos considerados necessários para tornar o estudante um sujeito crítico e participativo na sociedade. Assim, o ensino da LE estabelecido pelos documentos normativos visam ao desenvolvimento de conhecimentos básicos e essenciais para engajamento social dos aprendentes. Nesse aspecto, os alunos que estão inseridos no ambiente escolar e que tem acesso à Língua Inglesa, estão sendo preparados para tornarem-se cidadãos críticos, no entanto, tendo como base uma outra língua para colaborar com esse processo intelectual. Desse modo,

[m]esmo diante de singularidades regionais que muitas vezes dificultam e até inviabilizam determinadas ações educativas, os povos da Amazônia, assim

como os cidadãos de qualquer parte do mundo, não devem ser privados de conhecer diferentes maneiras de ver e pensar o mundo, pois é isto que o aprendizado de um idioma representa: é a tomada de consciência de que há muitas outras formas de viver, expressadas através da língua, além daquelas que acontecem ao nosso redor; e de que o *eu* só existe no contato com o *outro*<sup>18</sup> (Schwade; Hitotuzi; Oliveira, 2017, p. 31).

Na região amazônica, segundo Corrêa (2018), o primeiro contato com a Língua Inglesa deu-se somente a partir do século XIX, época em que os ingleses pressionavam o Brasil à abolição dos escravos, uma vez que a Inglaterra era beneficiada do comércio que mantinha com o Brasil e pretendia vender suas “tecnologias” para indústrias e seus produtos para os trabalhadores brasileiros. A autora corrobora que “[e]ste fato marca a influência da língua inglesa na Amazônia como instrumento de mediação para o comércio internacional do final do século XIX ao início do século XX, período em que a economia da região se sustentou com a extração e a exportação da borracha [...]” (Corrêa, 2018, p. 57).

Esse fato se deu, pois o processo de comercialização da borracha, bem como transações internacionais com empresas de outros países eram tratadas em língua inglesa. Assim, o período do ciclo da borracha, entre os anos de 1879 e 1912, é o que constitui grandes transformações na Amazônia brasileira. Frente a isso, Manaus, que no começo do período republicano era uma aldeia, foi transformada em uma cidade devido ao grande avanço industrial na criação de acessórios automobilístico e artefatos cirúrgico (Batista, 2007 apud Corrêa, 2018).

A contribuição dos ingleses foi um grande salto para o desenvolvimento da cidade de Manaus. De acordo com a pesquisadora, a cidade amazonense crescia e ganhava cada vez mais os olhares da burguesia extrativista junto aos interesses internacionais. Em relação a tais desenvolvimentos nessa região, o ensino da Língua Inglesa aos poucos foi aparecendo na educação pública. Segundo Uchoa (1966), ainda no período áureo da borracha, na cidade de Manaus, foi criada no Liceu a disciplina de Língua Inglesa, em 22 de maio, de acordo com a lei nº 221 de 1871.

Não obstante do que se passa nos dias atuais, de acordo com o que afirma Corrêa (2018), os professores daquela época não eram profissionais preparados para exercer o cargo que era exigido no currículo educacional. Logo, não atendiam aos critérios como: “[...] conhecer o conteúdo daquilo que ensina; [...] possuir uma metodologia adequada para transpor esse conteúdo para o aluno e, finalmente, [...] ter determinados traços de personalidade para facilitar todo esse processo de aprendizagem” (Leffa, 2016, p. 72). Nesse período, considerado por

---

<sup>18</sup> Diferentemente de outras situações em que se encontram no texto, como é o caso do ser “colonizado/colonializado”, essa expressão está sendo utilizada para se referir à terceira pessoa do discurso.



muitos, um período elitista no Amazonas, na qual os grandes empresários e comerciantes mandavam os seus filhos para estudarem no exterior, a maioria destes, na Europa. Nas palavras da pesquisadora, “[e]sse fato denota a não aceitação da Escola Pública pela classe mais favorecida economicamente, o que é uma realidade atemporal na educação brasileira” (Corrêa, 2018, p. 57-58). Não é de hoje que a crença no conhecimento vindo da Europa seja o mais valorizado, uma vez que esse pensamento vem crescendo e sendo passado para gerações futuras.

No tocante ao modelo de Língua que se busca aprender, na maioria das vezes, os sujeitos aprendizes questionam se o professor já teve alguma experiência no exterior para ensinar a língua estrangeira. No entanto, no meio educacional há divergências que são encontradas durante o percurso, bem como é o caso de políticas verticais, ou seja, documentos que estabelecem o que deve ser seguido.

Como constam nos documentos oficiais do Amazonas, a Língua Inglesa, na maioria das vezes, é ensinada baseada no padrão de falantes “nativos”, pois é o modelo que deve ser ensinado e aprendido pelos sujeitos “não-nativos” (Rajagopalan, 2003). Em sala de aula, vivenciamos a resistência de muitos estudantes da educação básica em receber a língua estrangeira e seus diferentes aspectos culturais. Partindo desse contexto, Rajagopalan (2003, p. 68) aponta que

[n]ão é de se estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição linguística. Pois ao lado mais nocivo e macabro da ideologia que norteou, durante muito tempo, os programas de ensino de língua estrangeira é que, como resultado direto de determinadas práticas e posturas postuladas adotadas em sala de aula, os alunos menos precavidos se sentiam diminuídos em sua autoestima, passando a experimentar um complexo de inferioridade. A língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes.

Essa concepção, no que diz respeito à realidade local, ainda perdura enraizada em alguns aspectos. Embora com ímpares variedades linguísticas, ainda há discursos hegemônicos, como expresso na fala de Rajagopalan (2003), que dificultam o desenvolvimento linguístico dos aprendentes. O ensino de Língua Inglesa, como sabemos, ao ser supramencionado no texto anterior, foi estabelecido pela LDB de 1996 (Brasil, 1996). Por conseguinte, documentos direcionados à educação foram elaborados com o intuito de alinhar as ações para a construção curricular dos Estados e Municípios em suas respectivas redes de ensino.

No Amazonas, em fevereiro de 2018, acontece a assinatura do Termo de Parceria Técnica entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED/AM e União dos Dirigentes Municipais de Ensino do Amazonas – UNDIME/AM com objetivo de formar a equipe para elaborar e implementar o Referencial Curricular Amazonense – RCA, que busca reunir temas considerados importantes para o processo de aprendizagem dos estudantes da região amazônica, promovendo questões acerca da diversidade cultural predominante na região. De acordo com o próprio documento, a elaboração passou por uma equipe de professores da Educação Básica das redes estaduais e municipais, formada a partir da constituição da Comissão Estadual de Implementação da BNCC no Amazonas (Amazonas, 2019a).

Dessa forma, em 16 de outubro de 2019, a resolução nº 098/2019 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM tem seu parecer de aprovação, na qual “institui e orienta a implementação do REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE, obrigatório nas Instituições de Ensino, da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Amazonas” (Amazonas, 2019b, p. 1).

De maneira geral, ressalta-se que o RCA (Amazonas, 2019a) é um documento orientado a partir do que estabelece os referenciais da BNCC (Brasil, 2018), em que se busca alinhar o conhecimento teórico ao que é, supostamente, vivenciado pelos alunos no cotidiano. O documento em pauta sugere que o conteúdo aplicado em sala de aula seja referente ao contexto que o aprendente esteja familiarizado em sua experiência diária. No tocante a essa discussão, Silva e Neves (2021, p. 237) destacam que para estimular ainda mais o aprendente, é preciso “unir seus conhecimentos de sala de aula, àqueles já obtidos e aos que vão se configurando em seu ambiente social, cultural e laboral [...]”. Quanto ao ensino de línguas, é importante destacar o posicionamento de Peirce (1995), ao afirmar a relevância de se ensinar a língua alvo dentro de determinado contexto social em que o sujeito está inserido.

Sob essa visão, é pertinente destacar acerca da questão cultural da região amazônica atrelando ao ensino da língua. É o que propõe Schwade, Hitotuzi e Oliveira (2017, p. 39), ao afirmarem que

[...] um ensino alicerçado na cultura não deve se pautar somente na inserção de elementos culturais pontuais e aleatórios nas aulas, restringindo o envolvimento dos aprendizes, por exemplo, as datas festivas e comidas típicas. Para além disso, é preciso viver e pensar criticamente a formação cultural de um povo que materializa através da língua que está sendo aprendida.

Nesse aspecto, os autores não se referem a situação superficial sobre os elementos culturais (danças, comidas típicas), mas ir além desse dialogismo, estabelecendo na sala de aula um diálogo entre a realidade vivenciada pelos alunos e alunas e também o conhecimento sobre outras culturas expostas pelos mesmos, levando em consideração as manifestações culturais dos países que falam a língua-alvo da matriz curricular, para que então, “o estudante tenha acesso a outras formas de ver o mundo e possa se comunicar por meio de formas discursivas próprias de um ser pensante com o potencial de atuar conscientemente em sua comunidade” (Schwade; Hitotuzi; Oliveira, 2017, p. 39)

No entanto, o documento amazonense não evidencia determinadas modificações para adaptar à realidade local da região. Assim, pode-se perceber isso nas competências específicas para o Ensino Fundamental do RCA (Amazonas, 2019a), que é retirado da BNCC (Brasil, 2018) sem alguma alteração, a saber:

Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.

Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.

Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (Amazonas, 2019a, p. 348).

No tocante a esse ensino de LE na região amazônica, além do trecho mencionado acima, o Referencial Amazonense propõe para a base educacional do estado, assim como preconiza a BNCC (Brasil, 2018), cinco eixos organizadores para se trabalhar a língua de forma simultânea em ambiência escolar. Nesse prisma, em consonância ao que impõe a BNCC, o RCA também visa à equidade na Educação Básica para garantir os direitos de aprendizagem do estudante

brasileiro. Para se alcançar tal objetivo “é de suma importância que o docente se aproprie e faça uso deste documento, para que o ensino da língua inglesa não seja apenas de caráter formativo, mas que desenvolva competências e habilidades que façam diferença no seu cotidiano enquanto cidadão” (Amazonas, 2019a, p. 347).

Considerando a relevância em adotar o documento para aplicar as propostas contidas nele, faz-se necessário olhar para o ensino de Língua Inglesa no Amazonas, em que apesar de o docente debruçar-se sobre o RCA, Uchôa (2017, p. 515) diz que

[n]o contexto de ensino de ILE, deve-se negar as ideologias dominantes traduzidas pela imposição de material didático-pedagógico produzidos pelas grandes editoras nacionais e internacionais. É imperativo ainda subverter a ordem das políticas públicas que são pensadas de cima para baixo.

O RCA não somente reflete acerca do ensino estabelecido em grande parte do Brasil, mas, principalmente, precisa ter um olhar voltado para a região amazônica. Por conseguinte, pode-se perceber que o RCA, ao ser elaborado baseado na BNCC (Brasil, 2018), é um documento que “[...] busca romper com uma prática pedagógica de aulas fragmentadas substituindo-as por contextualizadas que exploram múltiplos usos da Língua Inglesa nas culturas juvenis, ampliando as perspectivas da vida pessoal e profissional” (Amazonas, 2021, p. 57), mas que, de certa forma, reprisa as mesmas políticas hegemônicas de ensino galgadas na BNCC (Brasil, 2018).

É fundamental avaliar as propostas apontadas em documentos voltados para o ensino de línguas. Assim, em contraposição aos ideais estabelecidos pelos documentos oficiais citados, Uchôa argumenta que

a valorização da cultura local é necessária em resposta a um processo colonial exploratório ao qual os povos da floresta jamais deverão se submeter novamente. Ao propor que se refutem as propostas pedagógicas impostas pelas culturas hegemônicas, sugiro repensar uma proposta curricular que enfatize o contexto local como o lugar em que se produzem mudanças culturais relevantes (Uchôa, 2017, p. 519).

Uchôa (2017), ao formular seu posicionamento, alerta a se opor a aceitação de materiais didáticos produzidos fora do contexto amazônico, uma vez que, adotar esses materiais pedagógicos, principalmente, relacionado ao ensino de línguas, é incorporar às imposições coloniais reproduzidas como nas últimas décadas.

Na perspectiva de Hitotuzi (2016), o ensino de Língua Inglesa na região norte do Brasil apresenta uma realidade diferente do que é proposto nos documentos oficiais. Destarte, de acordo com a ideia do autor, reconheço que seja importante considerar o contexto dos estudantes para o ensino da língua, esse é um ponto negligenciado nos materiais didáticos de inglês utilizados nas várias escolas do mundo e, principalmente, nas escolas localizadas na região norte do Brasil.

De encontro aos posicionamentos críticos dos pesquisadores, ou seja, seguindo o mesmo fluxo conceutivo, Rajagopalan (2014, p. 76) reforça que

os materiais didáticos disponíveis no mercado ainda refletem com frequência posturas ultrapassadas que valorizam uso ‘correto’ e ‘incorreto’ do idioma, sempre tendo em mente este ou aquele padrão, via de regra, ou inglês britânico ou inglês norte-americano, esquecendo-se de que a língua se encontra também largamente difundida em outros países como a África do Sul, Singapura, Índia, [...].

A Língua como é ofertada nos materiais didáticos, de acordo com Rajagopalan (2014), é uma ferramenta utilizada para conservar e reproduzir o inglês determinado como “padrão”, ou seja, o idioma com sotaques diversificados e suas variedades não são estabelecidas nos materiais didáticos nas diferentes regiões do estado amazonense. O RCA, como prova, vem trazendo como reflexo esse inglês na “forma padrão”, enraizando assim esse conhecimento linguístico aos moldes colonial, em outras palavras, ocorre a propagação de uma cultura hegemônica e monolítica da Língua Inglesa.

Na mesma direção do que aponta Silva e Hitotuzi (2016), ao revelarem os resultados por meio de um estudo sobre os livros didáticos do componente curricular Língua Inglesa utilizados nas escolas públicas do oeste do Pará não contemplarem temas dessa cultura local, ressalto aqui, do espaço de fala nesta pesquisa, em Humaitá, na região sul do estado do Amazonas, que, não obstante do que mencionam os pesquisadores supracitados, os materiais didáticos aqui utilizados não se encontram alinhados, ou melhor, não contemplam as manifestações culturais da região para o processo de ensino e aprendizagem de inglês dos alunos amazonenses, uma vez que, quando se insere aspectos da cultura do público-alvo nesse processo educacional, mais relevante se torna o interesse pela Língua.

No entanto, quando se insere e sobressaem os aspectos da cultura brasileira nos materiais didáticos, na maioria dos casos, consideram amplamente as realidades do litoral do Brasil, distanciando assim os moradores da região amazônica. Segundo Hitotuzi (2016), ao passo que são destacadas perspectivas culturais brasileiras distantes da região de estudo, pouco são

consideradas relevantes para os estudantes que se encontram nas áreas mais distantes do país, como é o caso dos que vivem no Amazonas.

Levar para a sala de aula uma Língua Estrangeira que para muitos é algo novo e que, na maioria das vezes, ao passar para a série de sexto ano, onde esse aluno tem o primeiro contato, é algo que faz o estudante se sentir frustrado por nunca ter tido o contato, como é o caso de muitos alunos da região amazônica. Contudo, o ensino dessa Língua nas escolas públicas é para que o aluno tenha uma base de conhecimento da Língua Inglesa para prestar vestibulares e concursos de nível médio, ou seja, o estudante da escola pública no Amazonas não é preparado para se tornar um falante proficiente para manter a comunicabilidade com outro sujeito que tenha o domínio da Língua Inglesa.

Nesse sentido, os pesquisadores Schwade, Hitotuzi, Oliveira (2017, p. 37) levantam o seguinte posicionamento sobre essa situação:

Pensar a educação para a Amazônia requer considerar aspectos singulares dessa região, incluindo-se a complexidade ambiental, espacial e sociocultural que constituem esse lugar, e ao mesmo tempo, demanda uma prática educacional que, ao valorizar as especificidades amazônicas, não se limite a um contínuo reforço do particular; requer, portanto, uma prática onde se acentuem as diversidades locais sem perder de vista a inserção dos aprendizes em um contexto global. Assim, é de grande valor considerar um ensino de línguas estrangeiras na Amazônia que tenha a cultura do educando como base para as intervenções pedagógicas.

Retratando a realidade do sul do Amazonas, de acordo com o argumento de Hitotuzi (2016), o contexto do aluno não é levado em consideração para que se tenha êxito no ensino da Língua. Em consonância ao que é dito pelo autor, os livros didáticos utilizados nas escolas públicas da região e que também são usados em muitas escolas nos diferentes lugares do mundo, não atendem às perspectivas da educação regional. Nesse contexto, o pesquisador evidencia que em

[u]ma análise de livros didáticos de ELI utilizados em escolas de ensino médio financiadas pelo governo ao longo desta região, revela uma falta significativa de sensibilidade cultural e uma ausência de temas locais nestes. A realidade imediata dos estudantes não se reflete em tais materiais. Isso é claramente exemplificado em: English For Teens. Nesta série de livros didáticos muito utilizada, há pouca menção a questões relacionadas à cultura brasileira, e nenhuma menção a assuntos relevantes para aqueles que vivem em áreas mais remotas do norte do Brasil (Hitotuzi, 2016, p. 2696, Tradução nossa)<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Texto original: An analysis of ELT textbooks utilised in governmentfunded lower-secondary schools throughout this region reveals a significant lack of cultural sensitivity and an absence of local themes in them. The students'

Assim, no papel de professor de inglês, é possível afirmar que o material de apoio, como é o caso do livro didático, é imprescindível para tornar o ensino da língua ainda mais instigante aos alunos e também ao professor, embora tais materiais não contemplem o contexto local. Dessa maneira, o docente precisa adequar o conteúdo no momento da aplicação ou, até mesmo, elaborar novos materiais para levar para a sala de aula. Na esteira dessa situação, Corrêa (2018, p. 60) reflete que

[é] necessário expandir o conhecimento e reconhecer a necessidade de aprender a pensar de modo a não subestimar ações possíveis em prol de uma visão ampliada sobre ensinar e aprender LE na Educação Básica, embora não tenhamos as condições ideais para cada situação que nos é apresentada especificamente.

Estando de acordo em relação ao posicionamento da pesquisadora, o fato de encontrar dificuldades e buscar soluções para as adversidades no que diz respeito ao conteúdo, é a forma como se tem acontecido na região de onde falo, pois como já supracitado, esses fatos são comuns para a região amazônica, uma vez que o material disponibilizado para se trabalhar com a Língua não se encontra embutido para o contexto regional. Assim, para melhor situar acerca de realidades *Outras* ao que menciono no texto, apresento na sequência o documento europeu utilizado na pesquisa.

#### 1.5. MAS AFINAL, O QUE É O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA – QECR?

A partir de algumas considerações presentes nesta dissertação pertinentes à questão multifacetada da Língua Inglesa e das Políticas Linguísticas, busco neste tópico dar sequência a alguns aspectos relacionados a outro instrumento ou subsídio que também aponta diretrizes para o trabalho com as línguas estrangeiras, o Quadro Europeu Comum de Referência – QECR para línguas.

O Quadro Europeu Comum de Referência foi elaborado por estudiosos que compunham o Conselho Europeu, composto por pesquisadores franceses e ingleses, no âmbito do projeto geral de políticas linguísticas, no início dos anos 90, em que discutiam acerca do tema de

---

immediate reality is not reflected in such materials. This is amply exemplified in Links: English for Teens [26]. In this much utilised textbook series, there is little mention of issues related to Brazilian culture, and no mention whatsoever of matters relevant to those who live in more remote areas of northern Brazil (Hitotuzi, 2016, p. 2696).

aprendizagem de línguas na Europa. Esse documento é uma ferramenta que fornece uma base comum na qual visa colaborar para a aprendizagem de línguas, linhas de orientações curriculares, manuais, dentre outros, apresentando, de forma minuciosa, o que é necessário aos aprendentes de uma língua para comunicar-se no respectivo idioma alvo e, conseqüentemente, apontar quais os conhecimentos e capacidades devem ser estabelecidas no processo de aprendizagem da língua para se ter êxito na comunicação (Conselho da Europa, 2001).

Com base no site do Conselho Europeu, os principais objetivos do Quadro para o público-alvo estão centrados em

- Promover o plurilinguismo e a diversificação na escolha de línguas no currículo
- Apoiar o desenvolvimento e demonstração do perfil plurilíngue de alunos individuais
- Desenvolver e rever o conteúdo dos currículos linguísticos e definir descritores positivos do tipo “posso fazer” adaptados de acordo com a idade, os interesses e as necessidades dos alunos
- Conceber e desenvolver manuais e material didático
- Apoiar a formação de professores e a cooperação entre professores de diferentes línguas
- Melhorar a qualidade e o sucesso na aprendizagem, no ensino e na avaliação
- Facilitar a transparência nos testes e a comparabilidade das certificações (Conselho da Europa, 2023)<sup>20</sup>.

Segundo Roschel Nunes e Lorke (2011, p. 41), “[t]anto livros didáticos como cursos de línguas e testes oficiais em língua estrangeira estão orientados para os níveis de aprendizagem descritos nesse documento”. Como mencionado nos tópicos anteriores sobre o ensino de Língua Inglesa no Brasil e Amazonas, os livros didáticos utilizados pelas escolas públicas nas diferentes regiões do país encontram-se fundamentados ao que é proposto pelo documento europeu. A adoção desse documento é justificada pela facilidade no processo avaliativo para verificar o conhecimento adquirido durante o acesso ao estudo da língua estrangeira. Portanto, a Língua Inglesa, uma vez que é um dos objetos de estudo da pesquisa em questão.

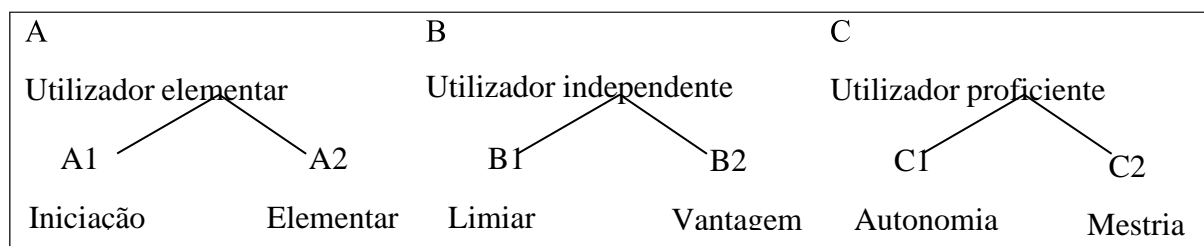
Como um documento que protagoniza parâmetros para uma base comum, o QEER define habilidades em diferentes ‘níveis’ de proficiência que, de acordo com o próprio documento, permitem avaliar os avanços dos aprendentes em todas as etapas, ou seja, níveis de proficiência que vai do iniciante ao fluente, como apresentado em tela:

---

<sup>20</sup> Texto disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/uses-and-objectives>



**Figura 1** - Níveis Comuns de Referência



**Fonte:** Conselho da Europa (2001, p. 48).

Em consonância ao QECR, observa-se que as habilidades são divididas em seis níveis diferentes de proficiência, que vai do iniciante (A1) até o fluente ou maestria (C2). Essas são as classificações utilizadas em provas de nivelamento em instituições de ensino, tal como em escolas de idiomas, programas de intercâmbio, dentre outras para determinar o nível de domínio na língua (Cani; Santiago, 2018). No entanto, esses níveis de proficiências ganham espaços também em demais documentos, bem como o principal modelo de proposta curricular no Brasil, a BNCC (Brasil, 2018), na qual apresenta descritores que se assemelham aos descritos no QECR.

No que diz respeito aos níveis estabelecidos pelo QECR, ilustro as seguintes descrições das capacidades em cada nível linguístico:

## A - BÁSICO

Utilizador elementar	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

**Fonte:** Conselho da Europa (2001, p. 49)

Nesses descritores (A1 e A2), o aprendente tem os primeiros passos na imersão do idioma estudado, em que inicia pelos conteúdos mais básicos para se aprender uma nova língua, bem como assuntos relacionados a família, amigos, rotinas, gostos de comidas, estilos musicais e outros.

## **B – INDEPENDENTE**

Utilizador independente	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e standardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

**Fonte:** Conselho da Europa (2001, p. 49).

No nível de independente, o estudante da língua possui os atributos de falante mais inteirado sobre alguns assuntos que lhe são familiares. Neste, o aprendente é capaz de lidar com mais clareza ao manter diálogo com outro falante, independentemente de ser nativo da língua ou não ter determinado domínio da língua estrangeira.

## **C – PROFICIENTE**

Utilizador proficiente	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
------------------------	----	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
--	----	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Conselho da Europa (2001, p. 49).

Diferente de outras formas de classificação, o QECR estabelece os níveis em ordem crescente, sequenciado de *A* à *C*. Como mencionado, a letra *A* classifica o aprendiz como iniciante, na qual considera o primeiro nível no processo de aprendizagem da língua estrangeira, o nível mais básico. No tocante a categoria *B*, é a classificação de aprendizes que estão no estágio intermediário de aprendizagem da língua-alvo. Quanto ao nível *C*, ilustrado acima, é o último nível estabelecido pelo documento, pois é a classificação dos indivíduos que possuem o nível maior de domínio da língua, consequentemente, definidos como fluentes. Logo, o aluno *C* (1 ou 2) é dotado da capacidade de entender diversos diálogos, em diferentes situações, sem demonstrar esforço na compreensão.

Partindo dessas definições, pode-se dizer que os níveis descritos apresentam categorias subjetivas que caracterizam a capacidade do aprendiz. Contudo, de acordo com o que é proposto no QECR, para que o “aluno” seja avaliado é necessário estar inserido em algum dos padrões categóricos do documento, pois, de acordo com Roschel Nunes e Lorke (2011), o Quadro fixa determinadas capacidades em seus descritores que são, portanto, adotadas como referências para colaborar no processo de elaboração de material didático e, principalmente, a avaliação e ensino.

Para elucidar esse posicionamento, no próprio documento é possível notar essas bases, em que no item medidas de caráter geral aponta:

2. Promover, encorajar e apoiar os esforços de professores e aprendizes, a todos os níveis, para que apliquem, de acordo com a sua situação, os princípios de implementação de sistemas de aprendizagem das línguas (tal como são progressivamente definidos no Programa das “Línguas Vivas” do Conselho da Europa):
  - 2.3. elaborando métodos e materiais adequados; (Conselho da Europa, 2001, p. 21-22)

Com efeito, nota-se que o Quadro Europeu Comum de Referência é parte crucial para a elaboração de materiais didáticos, bem como determinados livros didáticos que são utilizados

como instrumentos imprescindíveis para colaborar no processo de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil.

Além do quadro que “avalia” de modo geral os aprendentes, há também no documento, os quadros de autoavaliação, em que é subdividido por habilidades, bem como apresentado abaixo:

<b>Compreender</b>		
Compreensão do oral		Leitura
<b>A1</b>	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.
<b>A2</b>	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.
<b>B1</b>	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas actuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.
<b>B2</b>	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão.	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adoptam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.
<b>C1</b>	Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas,

		mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.
<b>C2</b>	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.	Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstractos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.

Fonte: Conselho da Europa (2001, p. 53).

Ademais, segue a continuação da grelha para a autoavaliação anterior, no entanto, correspondente à habilidade “Falar”, como descreve o QECR.

<b>Falar</b>		
	<b>Interacção oral</b>	<b>Produção oral</b>
<b>A1</b>	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.
<b>A2</b>	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e actividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e directa. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho actual ou mais recente.
<b>B1</b>	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da actualidade).	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reacções.
<b>B2</b>	Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interacção normal com falantes nativos. Posso tomar parte activa numa discussão que tenha lugar	Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz

	em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.
<b>C1</b>	Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequo o meu discurso ao dos meus interlocutores.	Sou capaz de apresentar descrições claras e detalhadas sobre temas complexos que integrem subtemas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.
<b>C2</b>	Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.	Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspectos mais importantes.

Fonte: Conselho da Europa (2001, p. 54).

Ainda pertencente à grelha em questão, chega-se à habilidade de “escrever/escrita”, seguindo o que é posto pelo Quadro Europeu.

<b>Escrever</b>	
Escrita	
<b>A1</b>	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.
<b>A2</b>	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.
<b>B1</b>	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.
<b>B2</b>	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.
<b>C1</b>	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.

<b>C2</b>	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional.
-----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fonte:** Conselho da Europa (2001, p. 55).

Além desse documento apontar aspectos e diretrizes para a construção de materiais didáticos como meios essenciais para a aprendizagem da língua alvo, nesse caso, a Língua Inglesa, ele também apresenta bases para o trabalho dos professores de idiomas. Como corroboram Roschel Nunes e Lorke (2011, p. 41), “tanto livros didáticos como cursos de línguas testes oficiais em língua estrangeira estão orientados para os níveis de aprendizagem descritos nesse documento.”

Embora o Quadro tenha sido elaborado em contexto Europeu, o conteúdo linguístico foi disseminado por diferentes territórios geográficos. Nesse aspecto, faz-se necessário apoiar-se ao que Novaski e Werner (2013, p. 10) fundamentam, pois

o Quadro foi criado a fim de auxiliar o intercâmbio lingüístico e cultural dos países europeus. Porém, nada impede que suas ideias sejam também utilizadas em diferentes contextos geográficos, mesmo porque ele se auto intitula flexível e adaptável a diferentes circunstâncias de uso.

Acerca dessa classificação das pesquisadoras ao apontar que o Marco Comum evidencia determinada flexibilidade para promover ferramentas de ensino de língua estrangeira, Fernández e Kanashiro (2006, p. 282) elucidam que “o Quadro não possui caráter dogmático e entre seus objetivos figura o de incentivar a reflexão – de professores e alunos – sobre o papel da comunicação e sobre a aprendizagem e o ensino de línguas estrangeiras. Não é seu propósito indicar o método de ensino a ser seguido”,

Por fim, o QECR é um documento destinado a avaliar a aprendizagem de línguas, no caso em questão, da Língua Inglesa, estabelecendo assim parâmetros balizadores para a aquisição linguística do idioma. Na análise documental apresentada no capítulo 3 desta dissertação, os Descritores específicos para cada habilidade encontram-se em alguns dos quadros seguintes.

## PRODUÇÃO ORAL GERAL

<b>C2</b>	É capaz de produzir um discurso claro, bem estruturado, fluente e com uma estrutura lógica eficaz que ajuda o receptor a perceber-se e a lembrar-se das questões mais significativas.
<b>C1</b>	É capaz de fazer descrições claras e pormenorizadas e de expor assuntos complexos, que integrem subtemas, desenvolvendo questões específicas e terminando com uma conclusão adequada.
<b>B2</b>	É capaz de fazer, metodicamente, uma descrição ou uma exposição, sublinhando as questões mais importantes e justificando as suas ideias com pormenores pertinentes. É capaz de fazer uma descrição ou uma exposição pormenorizada acerca de uma vasta gama de assuntos relacionados com os seus interesses, desenvolvendo ou defendendo ideias, fazendo notar questões secundárias e dando exemplos relevantes.
<b>B1</b>	É capaz de manter razoavelmente bem e com fluência uma descrição directa de um dos muitos assuntos do seu interesse, apresentando-a como uma sucessão linear de questões.
<b>A2</b>	É capaz de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das actividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista.
<b>A1</b>	É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares.

Fonte: Conselho da Europa (2001, p. 91).

Abordando o item “Produção”, como vem sendo apresentado nesse trecho, o quadro abaixo faz referência a produção da escrita.

<b>PRODUÇÃO ESCRITA GERAL</b>	
<b>C2</b>	É capaz de escrever textos complexos com clareza e fluência, num estilo adequado e eficaz, com uma estrutura lógica que ajuda o leitor a identificar as questões pertinentes.
<b>C1</b>	É capaz de escrever textos bem estruturados, com clareza, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões relevantes e mais salientes, desenvolvendo e defendendo pontos de vista, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes, e concluindo adequadamente.
<b>B2</b>	É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes.
<b>B1</b>	É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.
<b>A2</b>	É capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como ‘e’, ‘mas’ e ‘porque’.
<b>A1</b>	É capaz de escrever expressões e frases simples.

Fonte: Conselho da Europa (2001, p. 96).

Sabendo que o aprendente é avaliado por habilidades específicas, o modelo de quadro abaixo define a proficiência do aluno em relação à capacidade de compreensão oral.



<b>COMPREENSÃO DO ORAL GERAL</b>	
<b>C2</b>	Não tem qualquer dificuldade em compreender qualquer tipo de linguagem falada, em directo ou pela rádio, independentemente da sua velocidade.
<b>C1</b>	É capaz de compreender o suficiente para seguir um discurso longo sobre assuntos complexos e abstractos estranhos à sua área, embora necessite de confirmar pormenores ocasionais, especialmente se o sotaque não lhe for familiar. É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, notando as mudanças de registo. É capaz de seguir um discurso longo, mesmo quando ele não está claramente estruturado e quando as relações entre as ideias se encontram implícitas e não são marcadas explicitamente.
<b>B2</b>	É capaz de entender a linguagem-padrão falada, em directo ou transmitida pela rádio, quer acerca de assuntos que lhe são familiares quer acerca de outras áreas comuns na vida pessoal, social, académica ou profissional. Apenas a ocorrência de ruído de fundo extremo, uma estrutura discursiva inadequada e/ou os usos idiomáticos influenciam a capacidade de compreender. É capaz de compreender as ideias principais de um discurso, em língua-padrão, linguística ou proposicionalmente complexo, tanto acerca de assuntos abstractos como concretos, incluindo discussões técnicas sobre a sua área de especialização. É capaz de seguir um discurso longo e linhas de argumentação complexas desde que o assunto lhe seja razoavelmente familiar e que a organização da exposição seja marcada explicitamente.
<b>B1</b>	É capaz de compreender informações factuais simples sobre tópicos comuns do dia-a-dia ou relacionados com o trabalho e identifica quer mensagens gerais quer pormenores específicos, desde que o discurso seja claramente articulado com uma pronúncia geralmente familiar. É capaz de compreender as questões principais de um discurso claro, em língua-padrão, sobre assuntos que lhe são familiares, ocorrendo com regularidade no trabalho, na escola, nos tempos livres, etc., incluindo narrativas curtas.
<b>A2</b>	É capaz de compreender o suficiente para ir ao encontro de necessidades de tipo concreto, desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada. É capaz de compreender expressões e palavras-chave relacionadas com áreas de prioridade imediata (p.ex.: informações muito básicas sobre si próprio, a família, as compras, o meio circundante, o emprego), desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada.
<b>A1</b>	É capaz de seguir um discurso muito pausado e muito cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe permitam assimilar os significados.

Fonte: Conselho da Europa (2001, p. 103).

Tratando-se da questão da compreensão, há o caso da compreensão do aluno por meio da leitura, em que o Quadro define os respectivos descritores para a avaliação do aprendente. Como pode-se observar abaixo:

<b>COMPREENSÃO NA LEITURA GERAL</b>
-------------------------------------

<b>C2</b>	É capaz de ler e de interpretar criticamente praticamente todas as formas de língua escrita, incluindo uma escrita abstrata, estruturalmente complexa, cheia de coloquialismos, literária ou não literária. É capaz de entender um vasto leque de textos longos e complexos, apreciando distinções de estilo subtis, significados implícitos e explícitos.
<b>C1</b>	É capaz de entender em pormenor textos longos e complexos relacionados ou não com a sua área de especialidade, desde que possa voltar a ler as secções difíceis.
<b>B2</b>	É capaz de ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma seletiva fontes de referência adequadas. Possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes.
<b>B1</b>	É capaz de ler textos objetivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão.
<b>A2</b>	É capaz de entender textos simples e curtos acerca de assuntos que lhe são familiares de um tipo concreto, compostos numa linguagem muito frequente, quotidiana ou relacionada com o trabalho. É capaz de entender textos simples e curtos que contenham vocabulário muito frequente, incluindo uma certa proporção de vocábulos internacionais.
<b>A1</b>	É capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário.

Fonte: Conselho da Europa (2001, p. 107).

Nesse Quadro, fica estabelecido modelos de aprendizagem a serem seguidos em relação às habilidades e competências comunicativas da língua-alvo, bem como, a leitura, a escrita, o falar e a compreensão oral. No entanto, de acordo com Piccardo, North e Goodier (2019), o esquema traçado no Quadro Comum está além das habilidades tradicionais, já mencionadas, para incluir interação e mediação. Destarte, na perspectiva dos pesquisadores

[...] o QEQR vê os aprendentes/alunos como agentes sociais que mobilizam *todas* as suas competências, incluindo suas competências gerais (ou seja, pessoais, não-linguística), e estratégias no cumprimento de uma tarefa, com uma melhoria proporcional dessas competências e estratégias como um resultado. Essa visão é um chamado para deixar de ver a linguagem como um código a ser ensinado, com subtração de notas por erros, e passar a ver a *linguagem como ação* na aprendizagem experimental<sup>21</sup> (Piccardo; North; Goodier, 2019, p. 18, tradução nossa).

Ante à concepção dos autores, entende-se que o Quadro é apresentado como um subsídio para ensinar e inserir os alunos à língua-alvo, levando em consideração todas as competências

<sup>21</sup> Texto original: [...] the CEFR views learners as social agents who mobilise *all* their competences, including their general (i.e. personal, non-linguistic) competences, and strategies in the fulfilment of a task, with a commensurate improvement of those competences and strategies as a result. This vision is a call to move away from seeing language as a code to be taught, with subtraction of marks for mistakes, towards seeing *language as action* in experiential learning (Piccardo; North; Goodier, 2019, p. 18).

do aprendente. Logo, pode-se afirmar que o QECR não prevê níveis de proficiências, mas busca construir, moldar e avaliar os “perfis” destes alunos, uma vez que esse Quadro, segundo Piccardo, North e Goodier (2019), tem como objetivo contribuir em aspectos políticos um contexto de sujeitos multilíngues e que sejam alfabetizados interculturalmente.

Embora vários países tenham contribuído nas discussões durante o processo de construção do QECR, a maior parte das contribuições neste documento em relação às pesquisas dos grupos envolvidos concentram-se baseados por estudiosos franceses e ingleses, bem como já mencionado. Nessa perspectiva, apesar desse Quadro apresentar-se como “democrático” e “neutro”, é perceptível a influência de planos políticos basilares nas linhas mestras do documento europeu (Roschel Nunes; Lorke, 2011). Assim,

[u]m Quadro de Referência aberto e ‘neutro’ não implica, evidentemente, uma ausência de política. Ao propor um Quadro deste género, o Conselho da Europa não está, de maneira nenhuma, a afastar-se dos princípios [...] que o Conselho de Ministros dirigiu aos governos-membros (Conselho da Europa, 2001, p. 42).

O documento político evidencia como um dos principais objetivos o ensino-aprendizagem das línguas europeias na constituição do cidadão europeu. O QECR, ao ser elaborado por cunho europeu, é usado pela maioria dos sistemas de avaliação de proficiência. Além disso,

[o] QECR tem sido adotado no programa de internacionalização das IES<sup>22</sup> no Brasil, o que ocorre, principalmente, por meio de programas do Governo Federal: a) Ciência sem Fronteiras (CSF), que promoveu a mobilidade estudantil entre os anos de 2012 e 2016, e b) Idiomas sem Fronteiras (ISF), para preparar os futuros intercambistas e possibilitar a recepção de professores e alunos de outros países, oferecendo, gratuitamente, testes de proficiência, cursos presenciais e *online* (Brasil, 2011 apud Cani; Santiago, 2018, p. 1167-1168).

Baseado no que afirmam as pesquisadoras sobre a questão de a Língua Inglesa ser a língua estrangeira mais dominante nos programas de ensino de idiomas, torna-se compreensivo que exista inúmeros exames de proficiência para essa língua (Cani; Santiago, 2018). Sendo um documento que traça critérios para avaliação de domínio linguístico e perfis dos aprendentes, o QECR reflete em outros documentos curricularizantes na qual possuem línguas estrangeiras para serem ensinadas nas escolas. No caso do Brasil, o Quadro se faz presente em determinados

---

<sup>22</sup> Instituições de Ensino Superior

pontos da BNCC (Brasil, 2018), o que leva a ser propagado em outras propostas de documentos curriculares para o ensino de línguas, como é o caso da realidade amazonense, ao utilizar o RCA.

Em 2018, o Quadro Europeu passa por uma nova publicação do volume Complementar com novos descritores. Piccardo, North e Goodier (2019) destacam que nesse volume o documento encontra-se mais definida e articulada, ainda que não exclusivamente nas áreas da mediação e do plurilinguismo. Com efeito, os pesquisadores mencionados corroboram que

[o] plurilinguismo foca-se nas interrelações entre as línguas no repertório holístico, dinâmico e integrado do agente social, baseado na noção de competências parciais que enfatiza o copo meio cheio em vez de meio vazio, e reconhece a falta de equilíbrio nos perfis intralinguístico e interlinguístico das pessoas. Estes foram conceitos revolucionários em 1996 quando apareceram pela primeira vez em um rascunho do QECR, e pretendiam encorajar os alunos e a sociedade a valorizar a diversidade linguística e a riqueza dos repertórios plurilíngues (Piccardo; North; Goodier, 2019, p. 18, tradução nossa).<sup>23</sup>

Com falhas no documento, o campo do ensino de línguas ainda demorou a adotar ao plurilinguismo. No entanto, com o avanço e desenvolvimento na investigação linguística, percebeu-se a necessidade de superar uma visão das línguas como objetos puros e estáveis, que existem fora dos seus falantes.

Assim como os documentos nacionais discutidos nessa pesquisa, passaram por críticas e mudanças no decorrer de suas vigências, o Quadro Europeu Comum de Referência também passou por situações de ajustes e reformulações de conteúdos nas propostas contidas nele. Em 2020, o Conselho Europeu publica a versão definitiva do Volume Complementar do QECR, após ter passado por consideráveis críticas ao longo dos anos. Desse modo, é ressaltado que

[o] QECR foi produzido como parte de um projeto com intuito de desenvolver a cidadania europeia e é parte de um compromisso sustentado de promover uma educação inclusiva de qualidade para todos, principalmente a educação plurilíngue e intercultural. O significado do QECR para o currículo e avaliação tem sido amplamente reconhecido dentro e fora da Europa (North, 2020, p. 8, tradução nossa).<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Texto original: Plurilingualism focuses on the interrelationships between languages in the social agent's holistic, dynamic and integrated language repertoire, based on a notion of partial competences that emphasises the glass half-full rather than half-empty, and acknowledges the lack of balance in people's intralinguistic and interlinguistic profiles. These were revolutionary concepts in 1996 when they first appeared in an early draft of the CEFR, and were intended to encourage learners and society to value linguistic diversity and the richness of plurilingual repertoires (Piccardo; North; Goodier, 2019, p. 18, tradução nossa).

<sup>24</sup> Texto original: The CEFR was produced as part of a project to develop European citizenship and is part of a sustained commitment to promote quality inclusive education for all, particularly plurilingual and intercultural

Tal posicionamento sustenta a concepção de que o documento foi reestruturado para alcançar novos horizontes educacionais. Embora o Quadro seja posto como uma base que fornece e direciona alternativas para o ensino-aprendizagem de uma/algumas língua(s) estrangeira(s), o mesmo “oferece os meios para alinhar o planejamento, o ensino e a avaliação e envolver todas as partes no que é efetivamente um ciclo de ‘planejar, fazer, verificar, refletir e agir’ nos níveis do indivíduo, da turma, do programa e a instituição” (North, 2020, p. 9, tradução nossa)<sup>25</sup>. Por fim, os parâmetros que regem o processo de avaliação do domínio de uma língua estrangeira contidos no QECR não prevê ou busca aumentar os níveis de fluência da língua, mas objetiva construir e avaliar os perfis dos aprendentes.

Na sequência, serão apresentados os aspectos relacionados aos princípios metodológicos trilhados nesta pesquisa.

---

education. The significance of the CEFR for curriculum and assessment has been widely recognized both within and beyond Europe (North, 2020, p. 8).

<sup>25</sup> Texto original: [...] offers the means to align planning, teaching and assessment and involve all stakeholders in what is effectively a quality cycle of ‘plan, do, check, reflect and act’ at the levels of the individual, the class, the programme, and the institution (North, 2020, p. 9).

### ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar os aspectos metodológicos utilizados nesta pesquisa, informando a escolha de métodos, os instrumentos usados para a geração de dados e os procedimentos analíticos adotados.

#### 2.1. ESCOLHA DA METODOLOGIA

O percurso metodológico escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa fundamenta-se em Chizzotti (2003), Marconi e Lakatos (2003; 2009), Fachin (2006), dentre outros, na qual tratam sobre o assunto. Ademais, torna-se relevante conceituar o que é o método científico utilizado por pesquisadores tanto da Linguística Aplicada quanto de outras áreas.

O método científico, na perspectiva de Prodanov e Freitas (2013), é um conjunto de procedimentos e técnicas utilizados no processo de coleta e análise de dados em determinadas pesquisas científicas. O método traça o caminho para alcançar determinado objetivo de uma pesquisa estabelecendo os meios para chegar ao objetivo proposto, isto é, são ferramentas de uso do pesquisador durante o processo da investigação. Não obstante do que é conceituado pelos pesquisadores mencionados, Marconi e Lakatos (2003, p. 83) definem o método como “[...] o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, [...] traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.”

Nesse sentido, a presente pesquisa, como muitas na área de Linguística Aplicada, teve uma abordagem de cunho qualitativo. Para Lakatos e Marconi (2009), essa modalidade investigativa proporciona a aproximação do pesquisador ao objeto investigado, possibilitando melhor o contato entre ambos. Além do que corrobora as pesquisadoras, Chizzotti (2003, p. 222) argumenta que

[o] termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Além deste trabalho de pesquisa ter um viés qualitativo, considero que não há viabilidade de fazer uma pesquisa sem leitura de textos em meios e fontes diversificadas. Para tanto, Fachin (2006, p. 120) define a pesquisa bibliográfica como

um conjunto de conhecimentos reunidos em obras de toda natureza. Tem como finalidade conduzir o leitor à pesquisa de determinado assunto, proporcionando o saber. Ela se fundamenta em vários procedimentos metodológicos, desde a leitura até como selecionar, fichar, organizar, arquivar, resumir o texto; ela é a base para as demais pesquisas.

Com base no posicionamento de Fachin (2006), ressalta-se que o levantamento bibliográfico de leituras pertinente ao que é trabalhado na pesquisa, é uma das etapas essenciais para o pesquisador tecer o percurso investigativo e aprofundar-se na teoria a ser utilizada. Não obstante, para Rosa (2021), essa parte inicial pode ser entendida como uma “modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos” (Oliveira, 2007, p. 69 *apud* Rosa, 2021, p. 13), na qual objetiva-se na busca por informações acerca da temática pesquisada e estudada por meio de fontes denominadas secundárias, ou melhor, que pertencem ao domínio científico. Em outros termos, ocorre o levantamento bibliográfico de teóricos que colaboram nas discussões da temática em pauta.

No que se refere à classificação metodológica do trabalho em tela, este estudo é descrito como “pesquisa documental”, na qual, ainda na perspectiva de Fachin (2006, p. 146), esse tipo de pesquisa

[...] corresponde a toda a informação coletada, seja de forma oral, escrita ou visualizada. Ela consiste na coleta, classificação, seleção difusa e utilização de toda a espécie de informações, compreendendo também as técnicas e os métodos que facilitam a sua busca e a sua identificação.

A pesquisa utiliza como documentos para análise a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) para os anos finais do Ensino Fundamental, o Referencial Curricular Amazonense – RCA (Amazonas, 2019a) e o Quadro Europeu Comum de Referência – QECR para as línguas (Conselho da Europa, 2001).

Assim, o método adotado na pesquisa foi por meio de análise de conteúdo, em que para Bardin (2011, p. 47), o termo surge de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variável indeferidas) destas mensagens.

Nesse viés, a autora organiza a análise de conteúdo em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. Na pré-análise, acontece a organização e seleção do material que irá compor o *corpus* da pesquisa. Em seguida à seleção, formulam-se as hipóteses e teóricos que nortearão aos resultados (Santos, 2012).

Dessa forma, para promover a geração de dados deste estudo, me debrucei sobre a análise documentais dos documentos supramencionados e aplicação de um questionário investigativo aos professores participantes da pesquisa.

O próximo tópico detalha acerca do contexto desta pesquisa.

## **2.2. CONTEXTO DA PESQUISA**

A presente pesquisa tem como contexto algumas escolas públicas de Ensino Fundamental localizadas no município de Humaitá-AM, em que ofertam em suas matrizes curriculares a disciplina de Língua Inglesa como Língua Estrangeira obrigatória. Dentre as escolas que fizeram parte do cenário da pesquisa, cinco são pertencentes à Secretaria Municipal de Educação – SEMED-AM e três à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC-AM. As aulas desse componente curricular, tanto da rede municipal quanto estadual, são ministradas duas vezes por semana, tendo a duração de quarenta e cinco minutos.

O número de professores de Inglês por escola tem um quantitativo variante de um a dois professores por escola, na maioria das escolas dessa realidade, há casos que é somente um para atender todas as turmas. O fato de haver dois professores para uma única escola, justifica-se pelo motivo de regime de horas, pois alguns docentes trabalham apenas em regime de vinte horas por semana, ou seja, exerce sua função em apenas um turno, assumindo oito turmas. Nesse caso, o trabalho exercido dentro da sala de aula, é no total de dezesseis horas, no entanto, há o acréscimo de horas contando com planejamento para as aulas, correções de trabalhos e provas, preparação de aulas e projetos, na qual denominou-se por Hora de Trabalho Pedagógico – HTP (Corrêa, 2018).



A SEMED de Humaitá-AM administra cinco escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais, quanto a SEDUC, pertencente à mesma localidade, assume o papel de coordenar somente três escolas que atendem ao público dos anos finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, houve o mapeamento de todas as escolas da zona urbana de Humaitá-AM, distribuídas em diferentes bairros da cidade, que contemplam esse nível de escolaridade, de 6º ao 9º ano, com professores do componente curricular em pauta, para que estes fizessem parte do *corpus* da pesquisa.

Observemos o seguinte mapa com a localização das escolas municipais e estaduais da zona urbana do município de Humaitá-AM.

**Figura 2 - Mapa da área urbana do município de Humaitá-AM.**



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado nos dados adaptado da base de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010).

Em tela apresento o total de oito escolas que compunham o cenário de parte da pesquisa. Sob a coordenação da SEDUC-AM, como apresentado na imagem acima, há as escolas: Escola Estadual Duque de Caxias, Escola Estadual Patronato Maria Auxiliadora e a Escola Estadual Álvaro Maia. Quanto as demais, coordenadas pela SEMED-Humaitá, temos: Escola Municipal Gilberto Mestrinho, Escola Municipal Tancredo Neves, Escola Municipal José Cesário

Menezes de Barros, Escola Municipal Irmã Carmen Cronembold e a Escola Municipal Dom Bosco.

Para dar sequência ao entendimento sobre os passos percorridos na pesquisa, apresento os instrumentos de geração de dados.

## 2.3. INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Faz-se necessário apresentar quais os instrumentos na geração de dados utilizados para a presente pesquisa. Concernente aos procedimentos de análise deste estudo, utilizei a técnica de análise documental dos documentos mencionados anteriormente. Em seguida, foi aplicado um questionário aos participantes que atenderam ao critério de inclusão deste trabalho.

Para aplicação do instrumento de coleta de dados, esclarece-se que a pesquisa em tela foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP da UFAM<sup>26</sup>. Além disso, para a aplicação do instrumento de pesquisa, os participantes do *corpus* assinaram duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na qual as receberam de duas formas: em papel impresso e via *Whatsapp*. Após a assinatura do TCLE, os questionários impressos foram entregues a oito participantes, que receberam pessoalmente e responderam de forma manuscrita, quanto aos outros três participantes, receberam o questionário, em formato *Word*, via *Whatsapp*.

Na sequência, apresento nos itens 2.3.1. e 2.3.2, de forma detalhada, os instrumentos que utilizei na geração de dados.

### 2.3.1. QUESTIONÁRIO

Além da pesquisa analítica documental, foi aplicado um questionário investigativo, contendo perguntas abertas e fechadas, entregue junto aos participantes da pesquisa. Nessa perspectiva, Vieira (2009, p. 30) define questionário como

[...] um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados *respondentes*, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal.

---

<sup>26</sup> Apêndice II

Quanto para Fachin (2006), a definição do instrumento de análise utilizado na pesquisa não se distancia do conceito anterior, pois Fachin (2006, p. 158) corrobora que “o questionário consiste em um elenco de questões que são submetidas a certo número de pessoas com o intuito de se coletar informações. E, para que a coleta de informações seja significativa, é importante verificar como, quando e onde obtê-las”.

O Questionário Investigativo proposto para a geração de dados da pesquisa foi composto de doze perguntas. Inicialmente, a primeira pergunta busca saber se o docente tem conhecimento do Quadro Europeu Comum de Referência para línguas. Em caso de resposta afirmativa, outra pergunta é apresentada, pois visou investigar como esse docente teve conhecimento desse documento.

Em seguida, pergunto ao participante qual a percepção dele em relação ao ensino de Língua Inglesa em Humaitá. Nesse questionamento, tenho como objetivo que a resposta dos participantes seja baseada na vivência em sala de aula das escolas públicas da região.

A pergunta seguinte tem como propósito levantar informações particulares de cada participante sobre seu alinhamento metodológico ao que é estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Não obstante, na questão seguinte é questionado sobre a adequação metodológica de ensino ao Referencial Curricular Amazonense – RCA, uma vez que é um documento voltado para o ensino Base no estado do Amazonas.

As questões pospostas estão relacionadas ao RCA, na qual busco saber de que forma o professor participante da pesquisa considera o documento local no ensino de Língua Inglesa na região.

Partindo para a sétima e oitava pergunta, ambas estão atreladas ao mesmo assunto, o objetivo é buscar informação se o docente considera importante levar para a sala de aula modelos de falantes de Língua Inglesa de realidades colonizadora e quais as variedades dessa Língua considera em suas aulas.

No seguinte questionamento, indago se o docente já ouviu falar sobre o ensino de Língua Inglesa sob a perspectiva decolonial. Em caso da afirmação para o questionamento, peço que defina a perspectiva mencionada.

Em relação à décima pergunta, adentro ao assunto do material didático, em que questiono qual o requisito na seleção de materiais para se trabalhar em sala de aula no componente curricular em pauta.

Por fim, nas questões onze e doze, me baseio nos descritores dos níveis comuns de referência voltados para as habilidades de leitura e escrita, do Quadro Europeu Comum. Nestas,

há seis opções em cada questão em que o participante pode selecionar mais de uma, caso ele acredite que seu público discente esteja capacitado em realizar. Dessa forma, destaco que esse questionário foi respondido pelos participantes, sem a presença do pesquisador para intervir no ato da elaboração das respostas.

### 2.3.2. DOCUMENTOS

A pesquisa documental, na perspectiva de Gil (2002), apresenta pontos que a torna semelhante à pesquisa bibliográfica, sendo a natureza das fontes o que as divergem uma da outra. Esse modelo de pesquisa faz uso de documentos/materiais elaborados e prontos que ainda não tiveram um tratamento analítico, ou mesmo, já foram analisados, porém, permitem receber outras visões crítico-analíticas de acordo com o objeto de estudo a ser investigado. Esse tipo de pesquisa é considerado analítico, pois permite avaliar documentos pertencentes a órgãos públicos ou instituições privadas. Assim, os documentos tornam-se dados podendo serem apresentados e tratados em forma de resultados para posterior análise.

Dessa forma, na pesquisa em tela, utilizei os documentos a seguir: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e o Referencial Curricular Amazonense – RCA (Amazonas, 2019a), sendo ambos direcionados aos anos finais do Ensino Fundamental, na qual são partes essenciais do *corpus* da pesquisa, em que foi analisado de que maneiras o Quadro Europeu Comum de Referência – QEQR impacta esses documentos balizadores da Educação Básica nas Redes Municipais e Estaduais, e de que maneiras as abordagens decoloniais estão presentes no ensino de Língua Inglesa.

Trilhando os caminhos feitos neste trabalho, segue abaixo os detalhes dos sujeitos participantes.

### 2.4. SUJEITOS DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa foram onze professores de Língua Inglesa de diferentes escolas públicas de Ensino Fundamental localizadas na Zona Urbana do município de Humaitá-AM, na qual atuam na Educação Básica em escolas públicas nas Redes Municipais e Estaduais e que, como critério de inclusão nesta pesquisa, tenham cursado Licenciatura em Letras Língua Inglesa ou Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa, lecionando o componente curricular de Língua Inglesa no Ensino Fundamental Anos Finais.

A escolha dos participantes se deu pelo fato de atuarem na área da Língua Inglesa e terem o conhecimento dos documentos para base educacional contextual: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e o Referencial Curricular Amazonense – RCA (Amazonas, 2019a). O contato com os/as docentes se deu por visitas feitas diretamente nas escolas, em que tive a oportunidade de conversar com estes e apresentar a minha pesquisa para que ficassem cientes do assunto mencionado no questionário.

## **2.5. PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS**

Os procedimentos utilizados para gerar os dados ocorreram conforme são descritos posteriormente. Atinente à primeira etapa, tive acesso aos documentos propostos à análise, tanto em formato digital quanto em formato físico (impresso), para a realização das leituras e análise. Posteriormente, após aprovação final do Comitê de Ética e Pesquisa da UFAM, foram encaminhados o TCLE e, em seguida, o questionário aos participantes que atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa.

## **2.6. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS**

Os procedimentos para analisar os dados da pesquisa foram delineados na técnica de Análise de Conteúdo, desenvolvida por Bardin (2011). Com base nesse modelo teórico-metodológico, aconteceu o processo de análise dos dados desta pesquisa, em que houve as leituras e análises pertinentes aos documentos utilizados como objeto de pesquisa, nesse caso, a BNCC (Brasil, 2018), o RCA (Amazonas, 2019a) e o QECR (Conselho da Europa, 2001). Além da análise de conteúdo dos documentos, houve também a análise dos dados coletados por meio da aplicação de um questionário investigativo aplicado aos professores participantes.

Em relação à análise de conteúdo, com base em Bardin (2011), busquei responder todos os questionamentos norteadores da presente pesquisa, utilizando as três etapas delineadas pela autora, ou seja, a pré-análise (Bardin, 2011), quando acontece a organização dos materiais da pesquisa, leitura dos documentos, seleção e elaboração do instrumento utilizado para gerar os dados. Em seguida, na segunda etapa, ocorre a exploração e o tratamento dos resultados obtidos, por meio dos procedimentos aplicados na pesquisa, seja de forma manual ou, até mesmo, efetuadas por outras ferramentas do meio tecnológico (Bardin, 2011).

Para a última etapa, me debrucei sobre os resultados brutos obtidos na pesquisa. Destarte, “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor

inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 2011, p. 131).

Terminado este capítulo, apresento na sequência o capítulo de análise dos dados da pesquisa.

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O estudo acerca do ensino de línguas, é demasiadamente discutido no âmbito da Linguística Aplicada. Neste capítulo proponho à discussão sobre as influências e impactos do Quadro Europeu Comum de Referência para línguas – QECR (Conselho da Europa, 2001) que fundamentam na construção dos documentos Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e do Referencial Curricular Amazonense – RCA (Amazonas, 2019a), do componente curricular Língua Inglesa.

Partindo da perspectiva de que a BNCC é um documento de proposta de orientação curricular que visa aprendizagens essenciais, em que todos os alunos devem desenvolver durante a Educação Básica (Brasil, 2018), na primeira seção adentro à discussão do ensino de Língua Inglesa estabelecida pela BNCC do Ensino Fundamental Anos Finais, na qual é apontado a relação desse idioma ensinado nas escolas públicas do Brasil, contrastando com os níveis de aprendizagem estabelecidos pelo Quadro Europeu. A apresentação da análise está estruturada na sequência das séries do Ensino Fundamental Anos Finais e dos eixos organizadores propostos pelo próprio documento BNCC (Brasil, 2018), sendo estes: eixo oralidade, eixo leitura, eixo escrita, eixo conhecimentos linguísticos e o eixo dimensão intercultural.

De encontro à segunda seção, apresento, de igual modo, o mesmo padrão de análise adotado na primeira seção, no entanto, o documento utilizado na presente pesquisa em contraste ao QECR é o RCA. Nessa etapa, organizo sequencialmente a análise dos dados documentais, da forma como é distribuída no documento RCA, ou seja, na ordem dos Eixos distribuídos no documento.

Na primeira e na segunda seção, os dados são apresentados em tabelas/quadros e, em seguida, analisados de acordo com a metodologia escolhida (Bardin, 2011). Na sequência, ou melhor, na terceira seção deste capítulo, apresento a análise dos dados coletados por meio do instrumento de pesquisa utilizado nesta investigação.

#### **3.1. O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: A RELAÇÃO ENTRE A BNCC E O QECR**

Na proposta da Base, a Língua Inglesa não é baseada no modelo eurocêntrico, advinda de países hegemônicos, em que traça um modelo padrão para ser seguido (Brasil, 2018).

Quando o documento afirma que o ensino de Língua direcionado para Educação Básica no Brasil não é moldado ao padrão eurocêntrico, evidencia-se que o que é ensinado na esfera pública é um Inglês que não receberia influências de outras epistemes, no entanto, de acordo com Rajagopalan (2003), o ensino de línguas estrangeiras, tal como é o caso da Língua Inglesa assim discutida, possui uma carga fortemente colonialista.

Ao refletir sobre as habilidades dos eixos organizadores da BNCC do Ensino Fundamental Anos Finais (Brasil, 2018), pode-se perceber algumas contradições relacionadas ao que dita o documento, bem como mencionado no parágrafo anterior. Assim, nessa discussão, apresento a análise dos descritores da BNCC (Brasil, 2018), por meio de quadro analítico contrastando com aspectos referentes às orientações de cada descritor do QECR (Conselho da Europa, 2001).

Assim, para diálogo inicial, exponho abaixo o primeiro eixo organizador postulado pelo documento curricularizante.

### 3.1.1. EIXO ORALIDADE

Em relação às habilidades da BNCC (Brasil, 2018), tendo, inicialmente, as do Eixo Oralidade do 6º ano, é possível perceber a partir dos descritores abaixo, diferentes apontamentos retirados do Quadro Europeu. Observemos as habilidades descritas no seguinte quadro, onde foi feito uma análise contrastiva entre os documentos mencionados.

**Tabela 1** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades da BNCC, para estudantes do 6º ano, do eixo oralidade.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QECR		HABILIDADES – BNCC
ESCALA GLOBAL		(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.
A2 p.49	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.	(EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.
B1 p.49	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares	(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações



	(temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.	principais em textos orais sobre temas familiares.
A1 p.49	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.	(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.  (EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.
PEDIR ESCLARECIMENTOS		(EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
B1 p.128	É capaz de pedir a alguém para esclarecer ou elaborar aquilo que foi dito.	

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e na BNCC (Brasil, 2018).

Ao observar as habilidades da BNCC em relação ao que dispõe os descritores específicos do QECR, identifica-se, primeiramente, contradições que a BNCC estabelece, ao afirmar que no modelo de ensino proposto pelo documento, não se baseia no que é estabelecido por modelos eurocêntrico, como é o caso do Marco Comum Europeu. No Eixo apresentado, correspondente ao 6º ano, as habilidades *EF06LI01* e *EF06LI02*, cujo o objeto de conhecimento para se alcançar é “construção de laços afetivos e convívio social”, estão diretamente ligadas ao descritor A2 do QECR, tido como a segunda etapa do nível básico da aprendizagem de Língua, na qual baseia e norteia à elaboração dos descritores em questão.

A habilidade *EF06LI04* da BNCC segue no mesmo âmbito linguístico das primeiras habilidades citadas, porém está mais voltada para a questão do reconhecimento ou compreensão da língua no ato da fala, sendo um ponto mais elevado, pois a habilidade em pauta inclui-se em aspectos do descritor B1 do QECR, nível de fluência considerado mais independente para conversação na língua alvo.

Quando se observa as habilidades *EF06LI05* e *EF06LI06*, pode-se perceber que a BNCC propõe o nível básico da Língua em consonância com o nível A1 do QECR, ao propor a capacidade de apresentação de si e de terceiros, dentro do discurso, contemplando apenas o que

há de comum na realidade do aprendiz. Para obter êxito na habilidade *EF06LI03*, o objeto de conhecimento que se busca alcançar são “funções e usos da língua inglesa em sala de aula”, que é explicitamente perceptível em relação ao descritor B1 da escala exemplificativa “Pedir Esclarecimentos”, estabelecida pelo Quadro de Referência.

Na seguinte tabela expositiva, ainda trago a discussão acerca do Eixo oralidade, no entanto, é referente à série do 7º ano.

**Tabela 2** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades da BNCC, para estudantes do 7º ano, do eixo oralidade.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QECR		HABILIDADES – BNCC
INTERAÇÃO ORAL GERAL		(EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.
A2 p.114	É capaz de interagir com razoável à-vontade em situações bem estruturadas e conversas curtas, desde que, se for necessário, o interlocutor o ajude. É capaz de lidar com trocas habituais e simples e sem muito esforço; é capaz de fazer e responder a perguntas, trocar ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares e em situações familiares previsíveis.	
ENTREVISTAR E SER ENTREVISTADO		(EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.
B1 p.122	É capaz de conduzir uma entrevista preparada, verificando e confirmando informações, embora necessite, por vezes, de pedir que repitam se a resposta for demasiado rápida ou desenvolvida.	
COMPREENSÃO DO ORAL GERAL		(EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.
A2 p.103	É capaz de compreender expressões e palavras-chave relacionadas com áreas de prioridade imediata (p.ex.: informações muito básicas sobre si próprio, a família, as compras, o meio circundante, o emprego), desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada.	
VER TELEVISÃO E FILMES		(EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.
B2 p.110	É capaz de entender a maioria das notícias de televisão e os programas sobre assuntos correntes. É capaz de entender documentários, entrevistas ao vivo, <i>talk shows</i> , peças e a maioria dos filmes em língua-padrão.	
DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO		(EF07LI05) Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.
B2 p.177	É capaz de desenvolver com clareza uma descrição ou uma narrativa, elaborando os seus argumentos com pormenores relevantes e exemplos.	

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e na BNCC (Brasil, 2018).

As considerações traçadas no descritor *EF07LI01* da BNCC, do 7º ano, apresenta aspectos que estão fundamentados no nível A2, da escala exemplificativa “interação oral geral”, do QECR. O emprego do verbo *interagir*, presente em ambos os documentos, evidencia a semelhança dos objetivos almejados para os aprendentes da Língua.

Na habilidade *EF07LI02* da BNCC, correspondente ao objeto de conhecimento “práticas investigativas”, os descritores de ambos os documentos analisados, apresentam pontos em comum, pois em relação a essa habilidade da Base o objetivo proposto para o aprendente da Língua está vinculado ao que se articula no descritor B1, apontado na escala “entrevistar e ser entrevistado”, do Quadro.

A escala “compreensão oral geral”, pertencente ao QECR, determina para o estudante de língua de nível A2 compreender expressões específicas em determinadas discursividades orais, ou melhor, assuntos relacionados ao contexto que o aprendente está inserido, como: informações sobre a família, escola e etc., aspecto este que reflete na habilidade *EF07LI03*, da BNCC, em que se necessita explorar o conhecimento prévio do aluno para a compreensão do discurso oralizado.

Analisando a habilidade *EF07LI04*, no documento BNCC, é possível notar aspectos que aludem ao QECR no que diz respeito ao nível B2, da escala “ver televisão e filmes”, na qual o estudante da língua apresenta a capacidade de reconhecer o contexto e a finalidade de textos orais presentes em recursos televisivos. No que diz respeito a habilidade *EF07LI05* da BNCC, reflete-se como objetivo traçado aspectos semelhantes ao que é abordado no nível B2, na escala exemplificativa denominada como “desenvolvimento temático”.

Em sequência, temos a tabela com os descritores da BNCC, correspondentes à série do 8º ano do ensino fundamental e os níveis diferentes níveis de proficiência do QCER.

**Tabela 3** -Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades da BNCC, para estudantes do 8º ano, do eixo oralidade.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QECR		HABILIDADES – BNCC
PEDIR ESCLARECIMENTOS		(EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
B1 p.128	É capaz de pedir a alguém para esclarecer ou elaborar aquilo que foi dito.	(EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.
		(EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para

		informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.
<b>ÂMBITO LINGUÍSTICO GERAL</b>		(EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.
B2 p.158	Tem um leque bastante largo de recursos linguísticos que lhe permite fazer descrições claras, exprimir o seu ponto de vista e desenvolver uma argumentação sem procurar as palavras de maneira evidente, usando algumas expressões complexas para o fazer.	

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QEQR (Conselho da Europa, 2001) e na BNCC (Brasil, 2018).

A tabela apresenta os diferentes descritores: *EF08LI01*, *EF08LI03* e *EF08LI04*, do documento analisado, na qual, em partes, estão relacionados e, perceptivelmente, elaborados com base no nível B1, da escala exemplificativa “pedir esclarecimentos”, traçada pelo Marco Comum, em que descreve a aprendizagem do estudante como ser capaz de solicitar esclarecimentos do texto oralizado ou reestruturar o discurso dito. Como é possível perceber ao observar a tabela, as habilidades codificadas em *EF08LI01*, *EF08LI03* e *EF08LI04*, da BNCC, estão embasadas em apenas um descritor do QEQR mesmo estando enquadradas a partir de diferentes objetos de conhecimento e unidades temáticas.

De acordo com a habilidade *EF08LI02*, é perceptível que o objetivo para um estudante de 8º ano é saber utilizar recursos linguísticos e paralinguísticos em uma conversação, ou seja, o nível de aprendizagem do aluno é equivalente ao nível B2 estabelecido pela escala “âmbito linguístico geral”, do QCER, ou seja, um nível de fluência avançado para a interação oral. Uma realidade distante do que é vivenciado nas escolas públicas do Brasil (Leffa, 2016).

Para finalizar a discussão acerca do eixo oralidade, há a tabela 4, elaborada com os descritores e seus respectivos objetivos, que se reporta aos alunos do 9º ano.

**Tabela 4** - Níveis comuns de Referência do QEQR e Descritores das Habilidades da BNCC, para estudantes do 9º ano, do eixo oralidade.

<b>NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QEQR</b>		<b>HABILIDADES – BNCC</b>
ESCALA GLOBAL		(EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.
B2 p.49	É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.	
<b>PRODUÇÃO ORAL GERAL</b>		(EF09LI02) Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas.
B2 p.91	É capaz de fazer uma descrição ou uma exposição pormenorizada acerca de uma vasta gama de assuntos relacionados com os seus	

	interesses, desenvolvendo ou defendendo ideias, fazendo notar questões secundárias e dando exemplos relevantes.	
INTERAÇÃO ORAL GERAL		(EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.
B2 p.113	É capaz de dar ênfase àquilo que para ele é importante num acontecimento ou numa experiência, expor as suas opiniões e defendê-las com clareza, fornecendo explicações e argumentos.	
TROCA DE INFORMAÇÕES		(EF09LI04) Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.
B2 p.121	É capaz de sintetizar e relatar informações e argumentos de diferentes fontes.	

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e na BNCC (Brasil, 2018).

A tabela 4 distribui e apresenta as respectivas relações nos objetivos descritos acima. De acordo com a habilidade *EF09LI01*, o aprendente da Língua alvo deve possuir a capacidade de externalizar ideias, posicionamento e contra-argumento em Língua Inglesa, levando em consideração a situação que está envolvido na comunicação. Destarte, nota-se que o nível de proficiência estabelecido pela BNCC é, de certa forma, engendrado do nível B2 a partir da escala global referente à questão da oralidade no QECR para línguas.

É exequível identificar entre a habilidade *EF09LI02*, da Base, e o descritor nivelar B2, do quesito “produção oral geral”, do Quadro, pontos em comum que se inter cruzam levando à conclusão de que um documento é fonte de base para outro, ou seja, o Quadro Europeu é fonte de referência que influenciou na criação dos objetos de conhecimentos e habilidade da BNCC, sendo assim, é possível notar que a habilidade *EF09LI02* deixa explícito aspectos que fazem referência ao QECR.

O descritor *EF09LI03* vislumbra análise de posicionamentos em discursividades orais, buscando assim, alcançar a compreensão para expor ideias e as defendê-las. Observando esses aspectos, é notório que a habilidade em pauta, não se desvincula do que é estabelecido pelo QECR. Embora as habilidades *EF09LI02* e *EF09LI03* tenham em comum o mesmo objeto de conhecimento descritos na BNCC, como “compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo”, e correspondem ao mesmo nível de proficiência, o B2 em relação ao Quadro, ambas se encontram vinculadas a diferentes escalas, bem como pode-se perceber na ilustração da tabela 4.

No que concerne à habilidade *EF09LI04*, é analisado o objetivo proposto traçado no descritor da Base que se encontra de acordo com o descritor nivelar B2, da escala

exemplificativa “troca de informações”, ao definir que o aprendiz deve saber expor os resultados pormenorizados acerca das informações obtidas a partir de diferentes fontes de informações em relação a textos orais.

O aprendizado da Língua Inglesa no Ensino Fundamental, da maneira como é apresentado na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), é significativo para determinadas realidades em diferentes contextos educacionais, pois desenvolver a oralidade de cada indivíduo, como propõe o Eixo Oralidade no documento brasileiro, ainda é visto como pouco relevante na formação do aluno, pois ainda há escolas e agentes educacionais que desconsideram a relevância do componente curricular na vida cotidiana dos aprendizes (Scaglione, 2019). No entanto, como argumenta Rajagopalan (2003), ter o domínio de uma língua estrangeira, é estar assumindo o papel de utilizador e dominador do que foi e ainda é imposto pelo poder colonial. Embora seja uma língua de um povo opressor e, por vezes, considerada língua de prestígio, não se pode permitir ser dominado por ela, ou melhor, pela cultura dela (hooks, 2013).

Posposto ao primeiro eixo delimitado pelo próprio documento, debruço-me sobre o segundo Eixo organizador.

### 3.1.2. EIXO LEITURA

No tocante às habilidades do eixo leitura propostas pela BNCC para o ensino de Língua Inglesa, segue à discussão contrastando ao Quadro Europeu Comum de Referência.

**Tabela 5** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades da BNCC, para estudantes do 6º ano, do eixo leitura.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA		HABILIDADES – BNCC
LEITURA PARA OBTER INFORMAÇÕES E ARGUMENTOS		(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.
A1 p.109	É capaz de ficar com uma ideia do conteúdo de material informativo muito simples e de descrições breves e simples, especialmente se houver ajuda visual.	
LEITURA PARA ORIENTAÇÃO		(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas. (EF06LI09) Localizar informações específicas em texto.
B1 p.108	É capaz de percorrer textos longos de forma a localizar a informação desejada e de reunir informações de diferentes partes de um texto ou de diferentes textos de modo a cumprir uma dada tarefa.	
LEITURA DE CORRESPONDÊNCIA		(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou <i>online</i> ) para construir repertório lexical.
C1 p.107	É capaz de entender qualquer correspondência, utilizando pontualmente o dicionário.	

	DOMÍNIO DO VOCABULÁRIO	(EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.
A2 p.161	É capaz de dominar um repertório limitado relacionado com necessidades quotidianas concretas.	

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e na BNCC (Brasil, 2018).

Quando se lê a habilidade *EF06LI07*, que tem como objeto de conhecimento “hipóteses sobre a finalidade de um texto”, é possível encontrar pequenos trechos que evidenciam inserções de aspectos que se assemelham ao texto descrito no QECR, na escala denominada “leitura para obter informações e argumentos”, em nível A1, considerando que os sujeitos aprendam a elaborar suposições a partir de leituras em Língua Inglesa.

Ao se deparar com as habilidades *EF06LI08* e a *EF06LI09*, da BNCC, é analisado que o objetivo dos diferentes descritores da Base encontram-se em apenas um nível específico do QECR, a saber: o nível B1, da escala “leitura para orientação”, que para o 6º ano, considera-se um nível de proficiência, de certa forma, avançada para o domínio da língua em discussão.

Embora o uso do dicionário, aparentemente, seja uma tarefa simples, assim como é apresentado na habilidade *EF06LI10*, que é a base para o ensino da Língua, onde ocorre o primeiro contato com a Língua Inglesa no ensino público, essa habilidade também está descrita no nível C1, da escala “leitura de correspondência”, no Quadro. Mesmo sendo o penúltimo nível de proficiência de acordo com o Marco Comum (Conselho da Europa, 2001), a habilidade também delineada na Base encontra-se, de certa forma, alinhada ao que é exposto no documento europeu.

A partir da leitura do que é traçado no nível A2, em “domínio do vocabulário”, no QECR, é possível notar aspectos que refletem no descritor *EF06LI11*, encontrado na BNCC, pois ambos os documentos mencionam o domínio de repertório linguístico. Assim, saber explorar diferentes ambientes, dentre estes, o ambiente virtual, pode-se afirmar que os dois documentos apontam para a construção de repertório em Língua Inglesa por meio de variadas maneiras.

O exposto na tabela 6, refere-se o mesmo Eixo discutido acima, no entanto, está pautada à série do 7 ano. Destaca-se que a tabela ilustrativa não segue a sequência dos descritores de acordo com a BNCC do Ensino Fundamental Anos Finais, como observa-se abaixo.

**Tabela 6** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades da BNCC, para estudantes do 7º ano, do eixo leitura.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA		HABILIDADES – BNCC
LEITURA PARA ORIENTAÇÃO		(EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).
B1 p.108	É capaz de percorrer textos longos de forma a localizar a informação desejada e de reunir informações de diferentes partes de um texto ou de diferentes textos de modo a cumprir uma dada tarefa.	(EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.
COMPREENSÃO NA LEITURA GERAL		(EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.
B2 p.107	É capaz de ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma selectiva fontes de referência adequadas.	
ADEQUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA		(EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.
A2 p.173	É capaz de se exprimir e de reagir a funções elementares da língua, tais como as trocas de informações e os pedidos, de exprimir opiniões e atitudes, de forma simples.	
DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO		(EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.
B1 p.177	É capaz, de forma razoavelmente fluente, de relacionar os elementos de uma descrição ou de uma narrativa simples numa sequência linear de informações.	
IDENTIFICAR INDÍCIOS E FAZER INFERÊNCIAS		(EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.
A2 p.112	É capaz de utilizar uma ideia do significado geral de textos curtos e de enunciados acerca de assuntos do quotidiano de tipo concreto para deduzir do contexto o significado provável de palavras desconhecidas.	

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e na BNCC (Brasil, 2018).

Analisando o que dispõe o QECR no nível B1, da escala “leitura para orientação”, e quando se lê a BNCC, tal como as habilidades *EF07LI07* e *EF07LI09*, é factível perceber tendências advindas do documento europeu. Apesar de haver dois descritores com divergentes nomenclaturas, como exposto na tabela 6, constatou-se a partir da leitura o que ambos almejam em apenas um descritor no Quadro.

No descritor *EF07LI10*, da BNCC, aponta-se implicações que partem da escala “compreensão na leitura geral”, nível B2, em que o aprendente já tem a capacidade de seleccionar o texto a ser lido. Quanto à habilidade *EF07LI11*, ao utilizar o Quadro para identificar possíveis influências na elaboração do documento BNCC, notou-se que está baseada no descritor nivelar A2, no trecho de “adequação sociolinguística”, que, a princípio, é um nível considerado correspondente para a respectiva série em que se aponta para alcançar êxito ao objeto de conhecimento “partilha de leitura”.



Considerando o que é exposto no objetivo da habilidade *EF07LI08*, da Base, percebi que a descrição traçada para a unidade temática do referido documento, está inteiramente ligada ao que é proposto no descritor B1, em “desenvolvimento temático”, destacado no Quadro Europeu, pois os documentos sugerem que para os devidos níveis os aprendentes enquadrados nos respectivos descritores, sejam protagonistas na execução das habilidades expostas.

No que concerne à habilidade *EF07LI06*, da BNCC, e o descritor A2, da escala exemplificativa “identificar indícios e fazer inferências” no QECR, são notórios os pontos que inter cruzam em relação aos objetivos traçados pelos descritores, pois ambos têm como objetivo que o leitor possa inferir o que diz o texto, sem fazer a leitura por completa.

A tabela 7 ilustra aspectos comparativos identificados entre os dois documentos que servem de subsídio para o ensino de línguas.

**Tabela 7** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades da BNCC, para estudantes do 8º ano, do eixo leitura.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA		HABILIDADES – BNCC
COMPREENSÃO NA LEITURA GERAL		(EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos. (EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.
C2 p.107	É capaz de ler e de interpretar criticamente praticamente todas as formas de língua escrita, incluindo uma escrita abstracta, estruturalmente complexa, cheia de coloquialismos, literária ou não literária. É capaz de entender um vasto leque de textos longos e complexos, apreciando distinções de estilo subtis, significados implícitos e explícitos.	
FLEXIBILIDADE		(EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.
B1 p.176	É capaz de explorar com flexibilidade uma ampla faixa de linguagem simples para exprimir muito do que quer.	

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e na BNCC (Brasil, 2018).

De acordo com a tabela foi encontrado aspectos retirados do Quadro Europeu de Referência em diferentes partes da BNCC, no entanto, nesse trecho analisado, é perceptível que as habilidades descritas como *EF08LI05* e *EF08LI08*, sintonizam seus objetivos ao nível C2, na escala “compreensão na leitura geral”, na qual é denominado como o nível fluente de acordo com o documento europeu.

Na habilidade *EF08LI07*, na BNCC, é apresentado como objetivo para o aprendente a capacidade de explorar diferentes meios linguístico, dentre eles, utilizar aplicativos para ter

acesso e proveito de determinados materiais artísticos literário da língua alvo. Ao observar no QECR, foi encontrado no descritor B1, na escala “flexibilidade”, os ditos do documento BNCC.

Por fim, para o eixo que se refere à leitura, a tabela a seguir mostra alguns entrelaces do Quadro que se refletem na BNCC, para a série de 9º ano.

**Tabela 8** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades da BNCC, para estudantes do 9º ano, do eixo leitura.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA		HABILIDADES – BNCC
LEITURA PARA ORIENTAÇÃO		(EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.
B2 p.108	É capaz de identificar rapidamente o conteúdo e a relevância de novas questões, artigos e relatórios acerca de um vasto leque de assuntos profissionais, decidindo se vale a pena um estudo mais aprofundado.	
LEITURA PARA OBTER INFORMAÇÕES E ARGUMENTOS		(EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística. (EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.
B2 p.109	É capaz de obter informações, ideias e opiniões de fontes altamente especializadas no âmbito da sua área. É capaz de entender artigos e relatórios relacionados com problemas actuais nos quais o escritor adopta uma posição ou um ponto de vista próprios.	

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e na BNCC (Brasil, 2018).

A tabela 8, elaborada para apresentar os aspectos de alguns trechos do componente curricular Língua Inglesa, da BNCC, com o QECR, traz pontos relevantes a serem discutidos. É importante mencionar a respeito da comparação entre os dois documentos nesse quadro ilustrativo, pois as três primeiras habilidades (*EF09LI05*, *EF09LI06* e *EF09LI07*) da BNCC, de acordo com a tabela 8, mesmo que estejam divididas em duas escalas, encontram-se no mesmo nível proficiente em relação ao Quadro.

Concernente à habilidade *EF09LI05*, o objetivo proposto para o aprendente requer determinado nível linguístico, pois identificar recursos persuasivos por meio da leitura em textos escritos, é preciso que o estudante tenha domínio da Língua Inglesa para se ter êxito nessa unidade temática de “estratégia de leitura”. Nesse sentido, a habilidade aqui mencionada encontra-se delineada no nível B2, da escala “leitura para orientação”, escrita no QECR.

As habilidades *EF09LI06* e *EF09LI07*, como discutido, estão de acordo com apenas um nível da escala exemplificativa, “leitura para obter informações e argumentos”, na qual percebe-

se por meio de diferentes marcadores textuais que evidenciam a influência do modelo de aprendizagem baseada no Quadro Europeu.

Como é possível perceber, na tabela ilustrada acima há descritores da BNCC que não se apresentam de acordo com o QEQR, mesmo que apresentem ideias trazidas no modelo europeu, a BNCC traça objetivos a serem alcançados em padrões que não estão destacados no Quadro de Referência. Não obstante, é notório as diversificadas etapas de leitura que são trazidas pelos documentos. Além disso, também cabe afirmar que a forma como a leitura é proposta para os aprendentes, tem um teor informativo, em que o estudante busca a leitura para obter informações nos textos lidos de diferentes gêneros, tal como os documentos sugerem os textos de ambientes virtuais. Deste modo, o modelo europeu insere na cultura estudantil novas possibilidades de expressão de comunicação, bem como Lorenzi e Pádua (2012) corroboram acerca da inserção dos novos modos de comunicação.

No eixo em questão é indispensável destacar que a sugestão de ensino da habilidade de leitura da língua inglesa não leva em consideração ao que predomina no contexto nacional. De acordo com Paiva (2003), é relevante destacar e qualificar a questão da leitura, pois pode proporcionar também a interação com falantes de outros lugares do mundo. No entanto, nesse processo de ensino em relação ao eixo em pauta, Queiroz (2020) salienta que é necessário pensar no ensino da língua envolvendo a realidade do aprendente, uma vez que, aplicar a leitura da língua estrangeira sobre o que se conhece, torna-se ainda mais instigante ao aluno para desenvolver a língua estudada.

Nessa dinâmica de apresentação dos eixos do documento analisado, apresento na sequência o eixo escrita.

### 3.1.3. EIXO ESCRITA

A seguir, apresento uma síntese contrastiva sobre o eixo escrita da BNCC apontados a partir do Quadro Europeu Comum de Referência, em que se encontram relacionados nos respectivos objetivos delineados. A tabela 9 ilustra os contrastes entre as habilidades de ambos os documentos.

**Tabela 9** - Níveis comuns de Referência do QEQR e Descritores das Habilidades da BNCC, para estudantes do 6º ano, do eixo escrita.

<b>NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QEQR</b>	<b>HABILIDADES – BNCC</b>
PRODUÇÃO ESCRITA GERAL	

B1 p.96	É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.	(EF06LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.
PROCESSAR UM TEXTO		(EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.
B1 p.140	É capaz de organizar pequenas informações de diferentes fontes e resumi-las para outra pessoa. É capaz de parafrasear pequenas passagens escritas, usando as mesmas palavras e a mesma ordem do texto original.	
ESCRITA CRIATIVA		(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, <i>chats</i> , blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.
A2 p.97	É capaz de escrever uma série de expressões e frases simples acerca da sua família, das suas condições de vida, da sua formação, do seu trabalho actual ou mais recente. É capaz de escrever biografias simples e imaginárias ou poemas simples sobre pessoas.	

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QEQR (Conselho da Europa, 2001) e na BNCC (Brasil, 2018).

As três habilidades acima que se referem ao 6º ano estão subdivididas em três diferentes escalas exemplificativas do QEQR. Iniciando pelo descritor codificado como *EF06LI13*, busca alcançar o objetivo de planejamento do texto, utilizando estratégias de escrita, para a elaboração de uma sequência linear e coesa em seu texto escrito. A referida habilidade da BNCC condiz ao nível B1 do Quadro Europeu, encontrado na escala “produção da escrita geral”, em que descreve que o aprendente nesse nível tem a capacidade de elaborar uma sequência coesa e linear na sua escrita.

Como se pode observar na presente tabela, o descritor *EF06LI14*, da Base, também se encontra alinhado ao nível B1 do Quadro, no entanto à outra escala, a saber: “Processar um texto”. Ambos os descritores dos documentos analisados estão voltados para a questão da organicidade de informações postas à escrita em Língua Inglesa, ou seja, pode-se perceber que o presente trecho da BNCC está de acordo com o QEQR nesse quesito do eixo escrita.

Diante o exposto na habilidade *EF06LI15*, na BNCC, acerca da produção textual em Língua Inglesa, é inevitável desconsiderar que o objetivo traçado no referido descritor não esteja alinhado ao que é estabelecido pelo Quadro Comum, no nível inicial A2, em “escrita criativa”, pois os dois documentos orientadores, de certa forma, encontram-se de acordo em seus respectivos objetivos.

Logo abaixo, segue a tabela 10 que ilustra a relação entre as habilidades da BNCC de Língua Inglesa do 7º com os níveis de proficiência do QEQR.

**Tabela 10** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades da BNCC, para estudantes do 7º ano, do eixo escrita.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QECR		HABILIDADES – BNCC
PROCESSAR UM TEXTO		(EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, <i>layout</i> e suporte).
B1 p.140	É capaz de organizar pequenas informações de diferentes fontes e resumi-las para outra pessoa. É capaz de parafrasear pequenas passagens escritas, usando as mesmas palavras e a mesma ordem do texto original.	
DOMÍNIO ORTOGRÁFICO		(EF07LI13) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.
B2 p.168	É capaz de produzir uma escrita clara, inteligível e em sequência que obedeça a uma disposição e organização de parágrafos convencional. A ortografia e a pontuação são razoavelmente precisas, mas podem revelar influência da língua materna.	(EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/ <i>timelines</i> , biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e na BNCC (Brasil, 2018).

Observando o quadro com o descritor *EF07LI12*, da BNCC, pode-se notar que o objetivo proposto para o estudante da correspondente série, nesse caso do 7º ano, é idêntico ao nível de proficiência B1, estabelecido na escala “processar um texto”, no Quadro, pois propõe que o aprendente nos respectivos documentos sejam capazes de planejar ou modificar sentenças relacionando ao contexto que está inserido, sem alterar o sentido da oração.

As habilidades descritas como *EF07LI13* e *EF07LI14*, da Base, estão relacionadas ao mesmo nível e escala exemplificativa do QECR, como destacado na tabela acima. Na habilidade *EF07LI13* nota-se que trata igualmente ao descritor B2, da questão de organização do texto, ou seja, da construção de sequência lógica da escrita, bem como os parágrafos. De encontro a habilidade *EF07LI14*, da BNCC, percebe-se que dialoga com o que está também estabelecido no nível B2, do Quadro, em que determina a capacidade de produção textual sobre diferentes acontecimentos, escritos de forma clara mesmo que havendo determinadas influências da língua materna.

Na sequência apresento a tabela 11, em que destaco as habilidades da Língua Inglesa nos documentos em discussão referentes ao 8º ano.

**Tabela 11** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades da BNCC, para estudantes do 8º ano, do eixo escrita.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QECR	HABILIDADES – BNCC
CORREÇÃO	

B2 p.56	Demonstra um nível relativamente elevado de controlo gramatical. Não comete erros que provoquem mal-entendidos e é capaz de corrigir a maior parte dos seus erros.	(EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases).
PROCESSAR UM TEXTO		(EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.
C2 p.49	É capaz de resumir a informação de diferentes fontes, reconstruindo argumentos e explicações numa apresentação final coerente.	
ESCALA GLOBAL		(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, <i>tweets</i> , reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).
B1 p.49	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.	

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e na BNCC (Brasil, 2018).

A habilidade *EF08LI09* da BNCC encontra-se, aparentemente, baseada no que diz a escala “correção”, no nível B2, encontrada no Quadro Europeu, em que os dois descritores têm como objetivo avaliar a produção escrita, ou seja, ter a capacidade de identificar os erros cometidos na produção textual. Embora a habilidade aqui discutida, descrita na BNCC, idealize que o aluno deva saber avaliar a escrita, revisando a produção do texto, de acordo com Leffa (2016) há também a dificuldade de o estudante não conseguir identificar os erros, seja por não os encontrar ou, até mesmo, por desconhecimento do idioma, em que se justifica por se tratar de outra língua com estrutura gramatical diferente da língua materna.

Com relação a leitura da habilidade *EF08LI10*, na Base Nacional Comum, é possível notar resquícios no trecho “processar um texto”, descrito no QECR, no nível de maior proficiência da língua, pois ambos os descritores nos respectivos documentos almejam para os aprendentes a capacidade de reconstrução do texto para publicações. Essa habilidade estabelecida pela BNCC é também descrita no nível C2 do Quadro Europeu, em que o aluno já é considerado fluente na língua estudada, ou seja, para um estudante de 8º ano de Ensino Fundamental, o documento BNCC explicita no referido descritor que o aluno tenha o mesmo

domínio de escrita que um estudante familiarizado com a língua alvo, uma realidade que está distante para alunos de escola pública no Brasil (Hitotuzi, 2016).

Em relação ao descritor *EF08LIII*, encontra-se alinhado com o objetivo do nível B1, do Quadro, em “escala global”, na qual traçam o objetivo de produção textual utilizando estratégias de escrita para descrever situações familiares ou do contexto em que o autor está inserido, utilizando expressões temporais em nível mais avançado.

É perceptível que a proposta da BNCC para alunos de 8º ano, está diretamente ligada a questões de autorrevisão no processo de escrita. Esse aspecto, baseado no que explicita em alguns pontos baseados no QECR, é tido como estratégias para maturação da escrita, pois “o aluno quando escreve numa língua que conhece menos tem que revisar mais, esforçar-se mais, superar-se para vencer mais dificuldades, demonstrando uma variedade maior de estratégias do que provavelmente faria em sua língua nativa” (Leffa, 2016, p. 221).

Finalizando a discussão sobre o eixo escrita, segue abaixo a tabela 12, ilustrando as habilidades da BNCC indicadas para alunos do 9º ano e, no mesmo quadro, os níveis de proficiência retirados do QECR.

**Tabela 12** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades da BNCC, para estudantes do 9º ano, do eixo escrita.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QECR		HABILIDADES – BNCC
PRODUÇÃO ESCRITA GERAL		(EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.
B2 p.96	É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes.	
C1 p.96	É capaz de escrever textos bem estruturados, com clareza, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões relevantes e mais salientes, desenvolvendo e defendendo pontos de vista, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes, e concluindo adequadamente.	(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão <i>online</i> , fotorreportagens, campanhas publicitárias, <i>memes</i> , entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.
RELATÓRIOS E ENSAIOS/COMPOSIÇÕES		(EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).
C2 p.98	É capaz de escrever, com clareza e fluência, relatórios complexos, artigos ou composições que apresentem um problema, ou apreciar criticamente propostas ou trabalhos literários. É capaz de fornecer uma estrutura lógica e eficaz que ajude o leitor a encontrar as questões fundamentais.	

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e na BNCC (Brasil, 2018).

Para os alunos de Língua Inglesa do 9º ano, última série da fase do Ensino Fundamental Anos Finais, a BNCC elabora objetivos que, de certa forma, deveriam corresponder com o nível de conhecimento que os estudantes da referida série deveriam obter. Nesse caso, um nível de domínio linguístico em relação à escrita.

Observando a habilidade *EF09LI10* na BNCC, pode-se notar que é um objetivo que exige uma carga de conhecimento e prática de escrita em Língua Inglesa, pois o que é traçado nesse descritor corresponde ao que está estabelecido no nível B2, na escala “produção escrita geral”, no documento elaborado pelo Conselho da Europa (2001), em que o aprendente já possui uma bagagem linguística para exercitar a escrita e saber argumentar ideias sobre diferentes temas.

Ainda na mesma escala do QECR, no entanto sobre o nível C1, mais avançado que do parágrafo anterior, notou-se influências que deixam evidências na elaboração do documento BNCC, uma vez que a habilidade *EF09LI12* deixa marcados aspectos que apontam para o Quadro Europeu de Referência, pois como objetivo nesse descritor, o aluno deve apresentar posicionamento crítico na escrita, ou seja, defender seu ponto de vista no texto escrito, bem como estabelecido no nível C1.

Quando se lê a habilidade *EF09LI11* “Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação” (Brasil, 2018, p. 261), e seu objeto de conhecimento (Escrita: construção de persuasão), é plausível destacar que o nível para alcançar esse objetivo traçado pela BNCC é que o aluno seja intermediário quanto ao domínio da escrita, pois encontra-se delineado também no nível C2, da escala exemplificativa “relatórios e ensaios/composições”, no QECR, ou seja, o aprendente da língua, nesse contexto, o aluno do 9º ano, precisa conhecer e ter o domínio gramatical para alcançar o objetivo proposto no descritor *EF09LI11*, traçado na BNCC.

A proposta de escrita apresentada pela BNCC é de dar oportunidade aos estudantes uma atuação social com protagonismo, na qual o aluno, gradativamente, passa por um processo de amadurecimento na escrita autoral, como apresentado nos descritores da tabela acima. O QECR, diferente da BNCC, tem como o foco as necessidades dos aprendentes em se comunicar em situações e contextos diversificados, em que avalia os níveis de proficiência dos aprendizes (Conselho da Europa, 2001).

Sendo assim, grande parte do Eixo Escrita do documento brasileiro, encontra-se arrolado nas variadas escalas estabelecidas pelo projeto geral de política linguística do Conselho da Europa, mesmo destacando que a BNCC não é um documento que visa para os alunos uma



formação no idioma, mas subsidiar uma base para aprendizagem da Língua Inglesa. Nessa direção, destaca-se que o silenciamento de aspectos culturais do Brasil no documento base, apresenta aspectos da colonialidade do poder (Quijano, 2005; 2017). De acordo com o que apresento nas tabelas do Eixo Escrita, foi possível notar que o documento curricularizante reflete o que se encontra traçado em políticas linguísticas *Outra*, pois os descritores propostos na Base não vão de encontro ao contexto dos estudantes que se encontram nas diferentes esferas das escolas públicas (Leffa, 2016; Corrêa, 2018).

Em seguida, apresento abaixo o quarto Eixo estabelecido pelo documento BNCC (Brasil, 2018), que trata acerca de *Conhecimentos Linguísticos*.

### 3.1.4. EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS

Iniciando a discussão em relação ao Eixo Conhecimentos Linguísticos, do componente curricular Língua Inglesa, da Base Nacional Comum Curricular, segue abaixo a tabela 13 que ilustra específicas filiações teóricas nos objetivos destacados dos documentos em análise. Neste trecho da análise, é relevante mencionar o fato de que nem todas as habilidades da BNCC estão diretamente interligadas ao QEQR, como está exposto na seguinte tabela.

**Tabela 13** - Níveis comuns de Referência do QEQR e Descritores das Habilidades da BNCC, para estudantes do 6º ano, do eixo conhecimento linguístico.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QEQR		HABILIDADES – BNCC
ÂMBITO LINGUÍSTICO GERAL		
A2 p.158	<p>É capaz de produzir expressões quotidianas breves de modo a satisfazer necessidades simples de tipo concreto: pormenores pessoais, rotinas quotidianas, desejos e necessidades, pedidos de informação.</p> <p>É capaz de usar padrões frásicos elementares e de comunicar com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e de expressões feitas sobre si e sobre outras pessoas, sobre aquilo que fazem, sobre lugares, bens, etc.</p> <p>Tem um repertório limitado de expressões memorizadas curtas que cobrem situações de sobrevivência previsíveis; rupturas e incompreensões frequentes ocorrem em situações não habituais.</p>	<p>(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.</p> <p>(EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).</p>
COMPREENSÃO DO ORAL GERAL		
B1 p.103	<p>É capaz de compreender as questões principais de um discurso claro, em língua-padrão, sobre assuntos que lhe são familiares, ocorrendo com regularidade no trabalho, na escola, nos tempos livres, etc., incluindo narrativas curtas.</p>	<p>(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.</p>

CORREÇÃO GRAMATICAL		
B1 p.163	Usa, com uma correção razoável, um repertório de ‘rotinas’ e de expressões frequentemente utilizadas e associadas a situações mais previsíveis.	(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo <i>to be</i> ) e descrever rotinas diárias.
B2 p.163	Bom controlo gramatical; podem ainda ocorrer ‘lapsos’ ocasionais ou erros não sistemáticos e pequenos erros na estrutura da frase, mas são raros e podem muitas vezes ser corrigidos retrospectivamente. Mostra um grau relativamente elevado de controlo gramatical. Não comete erros que possam causar incompreensões.	(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.
		(EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.
		(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.
		(EF06LI22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e na BNCC (Brasil, 2018).

Percebe-se nas habilidades *EF06LI16* e *EF06LI17*, da BNCC, a construção textual bem similar como é escrito no QECR. É curioso destacar que ambas habilidades da BNCC estão enquadradas ao nível A2, da escala “âmbito linguístico geral”. Por se tratar de habilidades linguísticas iniciais para a Língua Inglesa, como é o caso dos descritores mencionados indicados para o 6º ano, é pertinente destacar também que o nível A2 do Quadro, é considerado o segundo estágio do nível de proficiência na Língua.

Como é perceptível na tabela acima, o objetivo proposto na habilidade codificada *EF06LI18* na BNCC, dialoga e traz aspectos que são descritas no texto do Quadro Europeu, no excerto “compreensão do oral geral”, do nível de proficiência B1. Em seguida, os descritores da escala “correção gramatical”, do QECR, refletem dois descritores da BNCC. Primeiramente, é pertinente, apontar que o nível B1, da escala em pauta, é apresentada com outras palavras no descritor *EF06LI19* do documento BNCC, na qual menciona acerca dos primeiros passos no uso do verbo “to be” para falar da rotina do aprendente, bem como é posta em B1 do Quadro. Já o descritor *EF06LI23*, da Base, exhibe um objetivo em que o aluno já tem um certo nível de conhecimento linguístico em relação à Língua Inglesa, pois associado ao nível B2, do QECR, o aprendente precisa ter a capacidade de utilizar um controle gramatical com grau mais elevado, por exemplo, usar pronomes que associam outras pessoas do meio.

Conforme ilustra a tabela 13, os descritores *EF06LI20*, *EF06LI21* e *EF06LI22*, encontram-se construídos de forma que não é apresentado nas diferentes e variadas escalas exemplificativas do documento elaborado pelo Conselho da Europa.

Ilustro abaixo a tabela 14, que estão apresentados os descritores da BNCC, direcionados ao 7º ano, na qual aponto diferentes aspectos que estão relacionado com alguns níveis de proficiência estabelecidos pelo QECR.

**Tabela 14** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades da BNCC, para estudantes do 7º ano, do eixo conhecimento linguístico.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QECR		HABILIDADES – BNCC
COESÃO E COERÊNCIA		(EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo ( <i>in, on, at</i> ) e conectores ( <i>and, but, because, then, so, before, after</i> , entre outros).
A2 p.178	É capaz de utilizar os conectores que ocorrem mais frequentemente para ligar frases simples e contar uma história ou descrever algo como uma lista simples de informações. É capaz de ligar grupos de palavras com conectores simples, como <i>e, mas</i> e <i>porque</i> .	
COMPREENSÃO ORAL GERAL		(EF07LI16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado ( <i>-ed</i> ).
B1 p.103	É capaz de compreender informações factuais simples sobre tópicos comuns do dia-a-dia ou relacionados com o trabalho e identifica quer mensagens gerais quer pormenores específicos, desde que o discurso seja claramente articulado com uma pronúncia geralmente familiar.	
COOPERAR		(EF07LI17) Explorar o carácter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.
B1 p.128	É capaz de explorar um repertório linguístico e de estratégias básicas para facilitar o prosseguimento da conversa ou da discussão.	
COERÊNCIA		(EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.
B1 p.58	É capaz de ligar séries de elementos curtos discretos para obter uma sequência linear e conexas de pontos.	
AMPLITUDE DO VOCABULÁRIO		(EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados. (EF07LI20) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal <i>can</i> para descrever habilidades (no presente e no passado).
B1 p.160	Tem vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunlocuções sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano, tais como a família, os passatempos, os interesses, o trabalho, as viagens e a actualidade.	

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e na BNCC (Brasil, 2018).

A habilidade da BNCC, codificada *EF07LI15*, restringe seu objetivo bem como é delineado no nível A2, da escala “coesão e coerência”, do Quadro Europeu, em que o estudante deve possuir a capacidade de utilizar diferentes conectores nas variadas construções frasais, escritas ou orais.

Na habilidade *EF07LI16* da BNCC, tem como meta para os alunos de 7º ano, o reconhecimento de diferentes pronúncias de determinadas palavras. Essa habilidade, é apresentada no nível B1, da escala “compreensão oral geral”, descrita no QECR. Já ao observar a habilidade *EF07LI17*, inserida na Base Nacional Comum, percebe-se que está alinhada ao que é posto no objetivo da escala “cooperar”, no nível B1 traçado no Quadro Europeu, em que menciona a questão do repertório linguístico, ou seja, onde está relacionado a situação de polissemia.

Tem-se na tabela 14, a comparação de dois descritores de diferentes documentos. O descritor *EF07LI18*, pertencente à BNCC, propõe ao estudante da respectiva série, a habilidade de saber usar tempos verbais, como o passado simples e o passado contínuo, na qual o mesmo necessita ter conhecimento e domínio na produção frasal. Essa habilidade definida na BNCC, é encontrada para aprendentes de línguas no nível B1, na escala “coerência”, estabelecida pelo QECR, elaborado pelo Conselho da Europa.

As habilidades descritas como *EF07LI19* e *EF07LI20*, elaboradas na BNCC, para os alunos de 7º ano, são duas habilidades diferentes, mas que se inter cruzam em determinados pontos, uma vez que, estão relacionadas à questão de domínio gramatical. Ambos os descritores encontram-se relacionados ao nível de proficiência B1, delineado pelo QECR, no quesito da escala “amplitude do vocabulário”, que versa acerca do vocabulário e do uso de diferentes expressões pertinentes ao contexto do aprendente.

Para ilustrar o cruzamento comparativo dos objetivos traçados nos documentos em análise, apresento a tabela 15.

**Tabela 15** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades da BNCC, para estudantes do 8º ano, do eixo conhecimento linguístico.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QECR		HABILIDADES – BNCC
INTERAÇÃO ORAL GERAL		(EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.
C1 p.113	É capaz de se exprimir fluente e espontaneamente, quase sem esforço. Possui bom domínio de um vasto repertório lexical, o que lhe permite ultrapassar lacunas com circunlocações. Não é óbvia a procura de expressões ou de estratégias de evitação; apenas um tema conceptualmente difícil pode perturbar o fluxo natural e fluido do discurso.	
B2 p.113	É capaz de utilizar a língua com fluência, correcção e eficácia, em relação a uma vasta gama de assuntos de ordem geral, académica, profissional ou de lazer, indicando claramente as relações entre as ideias.	(EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.

	É capaz de comunicar espontaneamente, com um bom controlo gramatical, sem dar a impressão de estar a restringir aquilo que quer dizer e usando o grau de formalidade adequado às circunstâncias.	
CORREÇÃO GRAMATICAL		(EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.
B2 p.163	Mostra um grau relativamente elevado de controlo gramatical. Não comete erros que possam causar incompreensões.	
AMPLITUDE DO VOCABULÁRIO		(EF08LI15) Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.
C1 p.160	Domina um repertório alargado que lhe permite ultrapassar dificuldades/lacunas com circunlocações; não é evidente a procura de expressões ou de estratégias de evitação. Bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos.	(EF08LI16) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, <i>some, any, many, much</i> . (EF08LI17) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos ( <i>who, which, that, whose</i> ) para construir períodos compostos por subordinação.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e na BNCC (Brasil, 2018).

Pelo que foi observado na presente tabela, a habilidade *EF08LI12*, descrita na BNCC, o estudante de 8º ano deve elaborar um repertório com certo grau de complexidade, em que relaciona a situações temporais. Tal habilidade da BNCC, encontra-se equivalente ao que se descreve no nível C1, na escala “interação oral geral”, do Quadro Europeu, em que o aprendente deve possuir alto nível de domínio linguístico.

Ainda na mesma escala exemplificativa do QECR, no entanto, no nível B2, percebe-se que o objetivo elaborado para o documento aparece no descritor *EF08LI14*, delineado pela Base, na qual o aprendente necessita ter o domínio gramatical para criar narrativas descritivas utilizando formas temporal futura dos verbos.

Ao mencionar o termo controle gramatical na escala “correção gramatical” do Quadro, observa-se no descritor *EF08LI13*, da BNCC, que o objetivo elaborado para os alunos de 8º ano na respectiva habilidade, é, de certa forma, baseada no que diz o QECR para línguas.

Concernente às habilidades *EF08LI15*, *EF08LI16* e *EF08LI17*, da BNCC, para os alunos do 8º ano, percebe-se que são encontradas algumas bases que estão relacionadas ao que é estabelecido pelo documento elaborado pelo Conselho Europeu. Nesse caso, no nível C1, o penúltimo nível da escala global de proficiência do Quadro Europeu Comum de Referência, foram encontrados fundamentos que delineiam os objetivos que refletem nas habilidades em pauta da BNCC, pois por ser um nível considerado muito avançado, nesse estágio o aprendente já domina grande parte do vocabulário da Língua Inglesa.

Em sequência, temos a tabela 16, elaborada pelo autor, com os descritores da BNCC, propostos para alunos de 9º ano e, também, os níveis de proficiência do QECR.

**Tabela 16** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades da BNCC, para estudantes do 9º ano, do eixo conhecimento linguístico.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QECR		HABILIDADES – BNCC
DOMÍNIO ORTOGRÁFICO		(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, <i>tweets</i> , entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.
B2 p.168	É capaz de produzir uma escrita clara, inteligível e em sequência que obedeça a uma disposição e organização de parágrafos convencional. A ortografia e a pontuação são razoavelmente precisas, mas podem revelar influência da língua materna.	
COERÊNCIA E COESÃO		(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.
C1 p.178	É capaz de produzir um discurso claro, fluido e bem estruturado, que revela um domínio de padrões organizacionais, de conectores e de mecanismos de coesão.	(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos <i>should</i> , <i>must</i> , <i>have to</i> , <i>may</i> e <i>might</i> para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.
CORREÇÃO GRAMATICAL		(EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 ( <i>If-clauses</i> ).
C1 p.163	Mantém um nível elevado de correção gramatical de forma constante; os erros são raros e difíceis de identificar.	

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e na BNCC (Brasil, 2018).

Observando na tabela 16, é notório que a habilidade *EF09LI13*, da BNCC, apresenta-se de acordo com o que é proposto no nível B2, encontrada na escala “domínio ortográfico”, do QECR, em que o aluno já apresenta determinado domínio da Língua Inglesa. Quanto à habilidade *EF09LI14*, que versa acerca de conectores essenciais na produção textual, seja oral ou escrito, na Língua Inglesa, vai de encontro ao que é estabelecido pelo Quadro Europeu, no nível C1 da escala “coerência e coesão”, em que trata da questão desses itens que articulam ideias expressas em diferentes textos elaborados pelos falantes. Dentre os conectores utilizados em discussão, há como exemplos também os verbos modais, bem como é mencionado no descritor *EF09LI16*, que está voltado igualmente para o nível C1 enquadrado na mesma escala do descritor anteriormente citado.

Referente ao descritor *EF09LI15*, da Base, proposto para estudantes de 9º ano, espera-se que estes tenham êxito na questão de domínio gramatical, assim como é estabelecido no descritor da BNCC, em que saibam utilizar sentenças condicionais em Língua Inglesa. Essa

habilidade da Base é destacada para aprendentes que se classificam no nível C1, do documento QECR, delineado na escala “correção gramatical”.

O Eixo Conhecimentos Linguísticos, como discutido, está imbricado em descobrir como funciona a estrutura da Língua Inglesa, ou melhor, “funcionamento sistêmico do inglês” (Brasil, 2018, p. 243), na qual a BNCC faz menção à questão de explorar semelhanças entre a língua portuguesa e a língua alvo estudada para facilitar o conhecimento dos estudantes. Nesse ponto, de acordo com Monte Mor (2013), a proposta dada pelo documento Base sugere uma concepção de educação que busca servir o que é construído a partir da colonialidade do poder. Além disso, como é possível perceber, o documento de orientação curricular nacional não evidencia ressonância nos objetos de conhecimento e/ou nas habilidades propostas pelo mesmo (Queiroz, 2020). Outro ponto que vale ressaltar relacionado ao documento, é a situação de que a BNCC, especificamente, no eixo destinado às séries de 8º e 9º anos, elabora objetivos que, de certa forma, não refletem o perfil de alunos de escolas públicas, mas para um contexto elitista (Corrêa, 2018).

Para complemento da análise do documento, finalizo a presente seção com o último Eixo a seguir.

### 3.1.5. EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL

Por fim, o quinto Eixo Organizador, denominado como Eixo Dimensão Intercultural, versa acerca de aspectos que são relacionados à interação entre diferentes culturas. Em análise realizada entre o documento brasileiro Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental Anos Finais (Brasil, 2018) e o documento europeu nomeado Quadro Europeu Comum de Referência (Conselho da Europa, 2001), pôde-se perceber que no referido Eixo das séries 6º, 7º, 8º e 9º anos, o documento BNCC prevê questões voltadas para interculturalidade, já o Quadro Europeu não reflete sobre a temática destacada.

Destarte, faz-se relevante destacar que “é preciso dominar a língua estrangeira, fazer com que ela se torne parte da nossa própria personalidade; e jamais permitir que ela nos domine” (Rajagopalan, 2003, p. 70), pois embora o idioma proposto pela BNCC (Brasil, 2018), por meio da institucionalização da Lei 13.415/17, na qual estabelece o ensino de Língua Inglesa como componente curricular obrigatório, tenha apresentado influência eurocêntrica, como ilustrado em discussão, é necessário redefini-la para a educação pública do país.

A partir dessas considerações discutidas em toda seção, faz-se interessante refletir e

entender que a opção pela pedagogia da competência feita pelo Brasil, como obrigatória no currículo [...] de todas as redes *de ensino público*, visa enfatizar nas avaliações externas e os projetos educacionais propostos por organismos internacionais (como OCDE<sup>27</sup> e UNESCO<sup>28</sup>) e a vinculação entre escola e princípios mercantis, para fins de uma educação colonial, portanto (Queiroz, 2020, p. 111, grifo nosso).

O posicionamento levantado pelo pesquisador e a leitura do documento, nos leva a compreender que a Base Nacional, estabelecida pela política curricular brasileira, ainda não direciona às demandas exigidas pelo contexto brasileiro, pois a imposição pedagógica das competências, habilidades e descritores direcionam baseado no modelo cristalizado advindo de padrões internacionais. Nessa direção, fica evidente a concretização de aspectos da colonialidade do poder, uma vez que, na perspectiva de Quijano (2017) o eurocentrismo é concebido como produtor de conhecimento, sendo prevalecido até nos dias atuais e em diferentes realidades do mundo. Na esteira de discussão, faz-se necessário apontar que o documento em análise retrata fortemente aspectos da colonialidade da linguagem (Veronelli, 2021), uma vez que, é um documento que impõe apenas o ensino da Língua Inglesa como o componente curricular de Língua Estrangeira. Além de ser um documento que segue uma política linguística verticalizada, a BNCC (Brasil, 2018), no trecho do componente curricular Língua Inglesa, segue postulada a aspectos que não contemplam a realidade de escolas públicas do Brasil. Logo, segue galgada em pontos que constituem o que Quijano (2005) e Queiroz (2020) denominam de colonialidade do poder.

Para afunilar a discussão, na sequência, chego ao documento que traça as propostas de ensino para o componente curricular de Língua Inglesa no Amazonas, na qual os educadores da região amazônica devem considerar em suas práticas.

### **3.2. O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO AMAZONAS: A RELAÇÃO ENTRE O RCA E O QECR**

Neste segundo momento de análise, os dados obtidos, ao realizar a leitura e análise do documento Referencial Curricular Amazonense – RCA e contrastá-lo com o Quadro Europeu Comum de Referência – QEQR, não se distanciam do que foi apresentado no primeiro momento

---

<sup>27</sup> OECD. **Global Competency for an Inclusive World**. Paris: OECD, 2016. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>>. Acesso em 12/06/2023.

<sup>28</sup> UNESCO. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. **Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación** (LLECE). Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece>> . Acesso em: 12/06/2023.



de análise, pois o RCA (Amazonas, 2019a) encontra-se pautado nos princípios da BNCC (Brasil, 2018), contendo semelhantes habilidades e descritores estabelecidos pelo documento nacional.

Para constatar essa afirmação, o documento local discorre que

O RCA em consonância com a BNCC determina que cada área de conhecimento estabeleça suas competências específicas, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental [...]. O componente curricular é dividido em unidade temáticas, e, cada uma delas envolve uma cadeia de objetos de conhecimentos (entendidos como conteúdos, conceitos e processos), e a cada objeto correspondem diversas habilidades, que serão trabalhadas progressivamente, horizontalmente e verticalmente ano a ano de escolaridade (Amazonas, 2019a, p. 20).

Ao analisar o RCA e, principalmente, atentar-se aos descritores que direcionam a educação pública local, cabe apontar algumas incoerências presentes no documento. Inicialmente, destaco o seguinte recorte lexical que pontua questões relacionadas ao contexto local, ao afirmar que o RCA

trata-se de um documento com o propósito de servir de norte, de subsídio para novas ações articuladas à construção dos currículos, propostas pedagógicas, projetos político-pedagógicos e políticas de formação continuada das redes de ensino Estadual, Municipais e escolas privadas, **levando em conta suas especificidades locais** (Amazonas, 2019a, p. 22, grifos do autor).

Concernente às questões locais, o ensino de Língua Inglesa proposto pelo RCA é baseado na BNCC, bem como mencionado no início do texto. Dessa forma, este segundo momento de análise visa apresentar os quadros demonstrativos entre as habilidades e descritores do RCA com o QECR.

Assim, nessa discussão, apresento os descritores do RCA que se encontram organizados pelos Eixos: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural, utilizando os quadros analíticos demonstrativos que reafirmam as habilidades orientadas por meio do QECR, na qual refletiram-se nos documentos em análise desta pesquisa.

Abaixo seguem as tabelas que demonstram determinadas repetições do RCA que são estabelecidas na BNCC, em que os quatro primeiros eixos (oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos) estão distribuídos e ilustrados da forma como será sequencialmente apresentado nesta seção. Tais eixos contemplam todas as séries a qual são destinados.

### 3.2.1. EIXO ORALIDADE

Inicialmente, o primeiro eixo do Referencial Curricular Amazonense – RCA (Amazonas, 2019a), o Eixo Oralidade, está representado pelas habilidades que são direcionadas para as turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. A primeira tabela deste eixo é preenchida com as habilidades para alunos de 6º ano.

**Tabela 17** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades do RCA, para estudantes do 6º ano, do eixo oralidade, no Amazonas.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QECR		HABILIDADES – RCA
ESCALA GLOBAL		
A2 p.49	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.	(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.  (EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.
B1 p.49	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.	(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.
A1 p.49	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.	(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.  (EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.
PEDIR ESCLARECIMENTOS		
B1 p.128	É capaz de pedir a alguém para esclarecer ou elaborar aquilo que foi dito.	(EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e

		o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
--	--	--------------------------------------------------------

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e no RCA (Amazonas, 2019a).

**Tabela 18** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades do RCA, para estudantes do 7º ano, do eixo oralidade, no Amazonas.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QECR		HABILIDADES – RCA
INTERAÇÃO ORAL GERAL		(EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.
A2 p.114	É capaz de interagir com razoável à-vontade em situações bem estruturadas e conversas curtas, desde que, se for necessário, o interlocutor o ajude. É capaz de lidar com trocas habituais e simples e sem muito esforço; é capaz de fazer e responder a perguntas, trocar ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares e em situações familiares previsíveis.	
ENTREVISTAR E SER ENTREVISTADO		(EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.
B1 p.122	É capaz de conduzir uma entrevista preparada, verificando e confirmando informações, embora necessite, por vezes, de pedir que repitam se a resposta for demasiado rápida ou desenvolvida.	
COMPREENSÃO DO ORAL GERAL		(EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.
A2 p.103	É capaz de compreender expressões e palavras-chave relacionadas com áreas de prioridade imediata (p.ex.: informações muito básicas sobre si próprio, a família, as compras, o meio circundante, o emprego), desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada.	
VER TELEVISÃO E FILMES		(EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.
B2 p.110	É capaz de entender a maioria das notícias de televisão e os programas sobre assuntos correntes. É capaz de entender documentários, entrevistas ao vivo, <i>talk shows</i> , peças e a maioria dos filmes em língua-padrão.	
DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO		(EF07LI05) Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.
B2 p.177	É capaz de desenvolver com clareza uma descrição ou uma narrativa, elaborando os seus argumentos com pormenores relevantes e exemplos.	

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e no RCA (Amazonas, 2019a).

Como exposto, as tabelas 17 e 18 apresentam um exemplo de recorte lexical que está situada da mesma forma no documento BNCC, em que reprisam as mesmas habilidades a serem desenvolvidas nas respectivas fases escolar. É importante ressaltar que o RCA (Amazonas, 2019a), mesmo sendo um documento com propostas para o Ensino do Amazonas, deixa

algumas lacunas, pois de acordo com as tabelas acima, o documento não leva em consideração aspectos da região local. Dessa forma, evoco o posicionamento de Rajagopalan (2003), ao afirmar que os discursos hegemônicos traduzidos em tais políticas linguísticas dificultam o desenvolvimento linguístico dos estudantes. Principalmente o fato de impor uma política linguística que não abrange a realidade regional (Heufemann, 2019).

Em seguida apresento a tabela 19 com os descritores voltados aos alunos de 8º ano.

**Tabela 19** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades do RCA, para estudantes do 8º ano, do eixo oralidade, no Amazonas.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QECR		HABILIDADES – RCA
PEDIR ESCLARECIMENTOS		(EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
B1 p.128	É capaz de pedir a alguém para esclarecer ou elaborar aquilo que foi dito.	(EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes. (EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.
ÂMBITO LINGUÍSTICO GERAL		(EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.
B2 p.158	Tem um leque bastante largo de recursos linguísticos que lhe permite fazer descrições claras, exprimir o seu ponto de vista e desenvolver uma argumentação sem procurar as palavras de maneira evidente, usando algumas expressões complexas para o fazer.	(EF08LI01AM) Conscientizar-se de que hesitações, repetições... são recursos de uso comum e natural à produção oral.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e no RCA (Amazonas, 2019a).

Observando a tabela 19, é notório que os alunos da referida série tenham adquirido um nível intermediário da Língua Inglesa, pois em comparação com o QECR, os descritores *EF08LI01*, *EF08LI03* e *EF08LI04* se encontram equivalente ao nível B1, do Quadro. Quanto ao descritor *EF08LI02* encontra-se em conformidade com o nível B2, do documento europeu, bem como destacado acima na tabela. No tocante aos descritores do 8º ano, vale ressaltar, que mesmo o RCA reproduzindo os mesmos descritores do documento nacional, ele elabora um descritor codificado como **EF08LI01AM**. Semelhante ao descritor EF08LI02, da BNCC, ele encontra-se ligado ao que é estabelecido ao descritor B2, do Marco Comum Europeu.

Na sequência, a tabela 20 organizada com os descritores do RCA referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

**Tabela 20** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades do RCA, para estudantes do 9º ano, do eixo oralidade, no Amazonas.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QECR		HABILIDADES – RCA
ESCALA GLOBAL		(EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.
B2 p.49	É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.	
PRODUÇÃO ORAL GERAL		(EF09LI02) Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas.
B2 p.91	É capaz de fazer uma descrição ou uma exposição pormenorizada acerca de uma vasta gama de assuntos relacionados com os seus interesses, desenvolvendo ou defendendo ideias, fazendo notar questões secundárias e dando exemplos relevantes.	
INTERAÇÃO ORAL GERAL		(EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.
B2 p.113	É capaz de dar ênfase àquilo que para ele é importante num acontecimento ou numa experiência, expor as suas opiniões e defendê-las com clareza, fornecendo explicações e argumentos.	
TROCA DE INFORMAÇÕES		(EF09LI04) Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.
B2 p.121	É capaz de sintetizar e relatar informações e argumentos de diferentes fontes.	

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e no RCA (Amazonas, 2019a).

Analisando os itens expostos na tabela 20, pode-se perceber a partir dos recortes lexicais que os descritores elaborados como proposta para a região norte do país, encontram-se de acordo com o que é traçado no documento principal da educação nacional, em outras palavras, a BNCC (Brasil, 2018). Dessa forma, cabe ressaltar que o RCA propõe um nível de oralidade diferente que não se encontra refletido no local das escolas públicas da região em que falo, uma vez que, de acordo com Uchôa (2017), o trabalho com a oralidade precisa refletir os aspectos do contexto que perpassa o imaginário local.

A seguir apresento a análise do Eixo Leitura, na qual segue o padrão de organicidade articulada pelo próprio documento.

### 3.2.2. EIXO LEITURA

Abaixo segue a tabela com o Eixo Leitura, na qual segue o padrão de organicidade articulada pelo próprio documento em análise. O Eixo em questão é representado pelas habilidades do RCA propostas para os alunos do Ensino Fundamental Anos Finais.

**Tabela 21** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades do RCA, para estudantes do 6º ano, do eixo leitura, no Amazonas.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA		HABILIDADES – RCA
LEITURA PARA OBTER INFORMAÇÕES E ARGUMENTOS		(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.
A1 p.109	É capaz de ficar com uma ideia do conteúdo de material informativo muito simples e de descrições breves e simples, especialmente se houver ajuda visual.	
B1 p.109	É capaz de reconhecer uma linha de argumentação no tratamento das questões apresentadas, embora não necessariamente pormenor.	(EF06LI02AM) Conhecer variados gêneros textuais, visando o desenvolvimento de competência leitora em diferentes níveis (geral e específico)
LEITURA PARA ORIENTAÇÃO		(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.
B1 p.108	É capaz de percorrer textos longos de forma a localizar a informação desejada e de reunir informações de diferentes partes de um texto ou de diferentes textos de modo a cumprir uma dada tarefa.	(EF06LI09) Localizar informações específicas em texto.
A2 p.108	É capaz de procurar informações específicas e previsíveis em materiais simples do dia-a-dia, tais como publicidade, prospectos, ementas, inventários e horários.	(EF06LI01AM) Utilizar recursos de nominalização, marcas discursivas e pronominais para construção de sentidos/significados – elaboração de informações específicas do texto.
LEITURA DE CORRESPONDÊNCIA		(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou <i>on-line</i> ) para construir repertório lexical.
C1 p.107	É capaz de entender qualquer correspondência, utilizando pontualmente o dicionário.	
DOMÍNIO DO VOCABULÁRIO		(EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.
A2 p.161	É capaz de dominar um repertório limitado relacionado com necessidades quotidianas concretas.	(EF06LI03AM) Compreender processos de formação de palavras em inglês, auxiliando na construção de repertório lexical.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e no RCA (Amazonas, 2019a).

Como mencionado ao longo da análise nesta seção, o documento que sugere caminhos para os currículos da educação regional está atrelado ao que é exposto e traçado na BNCC (Brasil, 2018), no entanto, o grupo organizador multidisciplinar que elaborou o documento fez a inserção de alguns descritores. Assim, no Eixo em questão, de acordo com o exposto na tabela 21, é possível perceber três novos descritores além dos que são copiados da BNCC (Brasil, 2018). Baseado na tabela de análise, nota-se que o descritor *EF06LI02AM*, do RCA, traça como

objetivo para os alunos de 6º ano, que os mesmos sejam capazes de conhecer diferentes textos em Língua Inglesa, visando desenvolver a competência leitura em diferentes níveis. Em relação ao que diz o descritor em *EF06LI02AM*, foi verificado que este se encontra alinhado ao que estabelece o descritor B1, da escala “Leitura para obter informações e argumentos”, elaborado pelo QECR.

Concernente ao descritor *EF06LI01AM*, ressalta-se que tem como objetivo utilizar marcas discursivas dentro da leitura, para que encontre informações específicas dentro do texto. Tal descritor alinha-se à escala “Leitura para orientação”, em que descreve para o aprendiz de nível A2, segundo o Quadro. Quanto ao descritor seguinte, ou seja, *EF06LI03AM*, apresenta como meta, que o aluno de 6º ano compreenda o processo de formação de palavras em inglês. Nesse ponto, o descritor em pauta se assemelha ao que é ditado no nível A2, da escala “Domínio de vocabulário”.

A seguir apresento a tabela 22, com os descritores voltados para os alunos de 7º ano.

**Tabela 22** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades do RCA, para estudantes do 7º ano, do eixo leitura, no Amazonas.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA		HABILIDADES – RCA
LEITURA PARA ORIENTAÇÃO		(EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos). (EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.
B1 p.108	É capaz de percorrer textos longos de forma a localizar a informação desejada e de reunir informações de diferentes partes de um texto ou de diferentes textos de modo a cumprir uma dada tarefa.	(EF07LI01AM) Construir sentidos/significados a partir do uso das nominalizações – grupos nominais simples – contidos nos parágrafos para identificação de informações chave/específicas. (EF07LI02AM) Entendimento dos elementos coesivos do texto proposto para a produção da coerência dos parágrafos composicionais do texto.
COMPREENSÃO NA LEITURA GERAL		(EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.
B2 p.107	É capaz de ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma selectiva fontes de referência adequadas.	
LEITURA PARA OBTER INFORMAÇÕES E ARGUMENTOS		(EF07LI03AM) Desenvolver senso crítico a partir da leitura concebida em língua inglesa
B2 p.109	É capaz de entender artigos e relatórios relacionados com problemas actuais nos quais o escritor adopta uma posição ou um ponto de vista próprios.	

<b>ADEQUAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA</b>		(EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.
A2 p.173	É capaz de se exprimir e de reagir a funções elementares da língua, tais como as trocas de informações e os pedidos, de exprimir opiniões e atitudes, de forma simples.	
<b>DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO</b>		(EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.
B1 p.177	É capaz, de forma razoavelmente fluente, de relacionar os elementos de uma descrição ou de uma narrativa simples numa sequência linear de informações.	
<b>IDENTIFICAR INDÍCIOS E FAZER INFERÊNCIAS</b>		(EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.
A2 p.112	É capaz de utilizar uma ideia do significado geral de textos curtos e de enunciados acerca de assuntos do quotidiano de tipo concreto para deduzir do contexto o significado provável de palavras desconhecidas.	

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e no RCA (Amazonas, 2019a).

No tocante aos descritores *EF07LI01AM* e *EF07LI02AM* do Referencial Curricular Amazonense (Amazonas, 2019a), e o descritor B1, da escala exemplificativa “Leitura para orientação” pertencente ao Quadro Europeu, são perceptíveis os pontos que se inter cruzam no delineamento de seus objetivos. No RCA, as habilidades em questão encontram-se relacionadas ao QECR, especificamente, associada ao nível intermediário da língua.

De acordo com o RCA (Amazonas, 2019a), o descritor *EF07LI03AM* orienta que os alunos do 7º devem desenvolver senso crítico por meio de leitura em língua inglesa. Ao observar o QECR e seus respectivos quadros avaliadores, foi identificado que o descritor do documento amazonense se alinha ao descritor B2, da escala “Leitura para obter orientações e argumentos”, em que é elaborado pelo Conselho da Europa (2001).

A tabela abaixo, desenhada como tabela 23, é preenchida com as habilidades do Referencial Curricular Amazonense, destina-se aos alunos de 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

**Tabela 23** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades do RCA, para estudantes do 8º ano, do eixo leitura, no Amazonas.

<b>NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA</b>		<b>HABILIDADES – RCA</b>
<b>COMPREENSÃO NA LEITURA GERAL</b>		(EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos. (EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto. (EF08LI03AM) Compreender a função das nominalizações (grupos nominais) no
C2 p.107	É capaz de ler e de interpretar criticamente praticamente todas as formas de língua escrita, incluindo uma escrita abstracta, estruturalmente complexa, cheia de coloquialismos, literária ou não literária. É capaz de entender um vasto leque de textos longos e complexos, apreciando distinções de	



	estilo subtis, significados implícitos e explícitos.	texto para produção de inferências em contexto.
<b>FLEXIBILIDADE</b>		(EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.
B1 p.176	É capaz de explorar com flexibilidade uma ampla faixa de linguagem simples para exprimir muito do que quer.	(EF08LI03AM) Conhecer a estrutura narrativa dos textos literários, bem como aspectos léxico-gramaticais.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e no RCA (Amazonas, 2019a).

Os pontos que se divergem da BNCC (Brasil, 2018) listados no RCA (Amazonas, 2019a), como é o caso dos descritores *EF08LI03AM* e *EF08LI03AM*, foram desenvolvidos pelos organizadores que criaram o documento amazonense. Logo, a reprodução repetida dos dois códigos que descrevem as habilidades encontra-se no RCA da mesma forma como apresento neste texto. Embora os dois descritores possuem a mesma sigla em relação à numeração sequencial (03AM), ambos possuem objetivos diferentes. Dentro da sequência destes descritores, o descritor *EF08LI03AM*, na parte superior da tabela, encontra-se galgado ao nível mais alto do QECR, ou seja, o nível C2, considerado o nível proficiente, em que o aluno é denominado como bilingue. Em relação ao segundo descritor, com o mesmo código, no entanto na parte inferior da tabela acima, está classificado no RCA com base no que é estabelecido no nível B1, encontrado na escala “Flexibilidade”, do QECR.

Encerrando o Eixo Leitura, a tabela 24 é elaborada com os níveis do Quadro Europeu e, principalmente, preenchida as habilidades do RCA, para o público de 9º ano.

**Tabela 24** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades do RCA, para estudantes do 9º ano, do eixo leitura, no Amazonas.

<b>NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA</b>		<b>HABILIDADES – RCA</b>
<b>LEITURA PARA ORIENTAÇÃO</b>		(EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.
B2 p.108	É capaz de identificar rapidamente o conteúdo e a relevância de novas questões, artigos e relatórios acerca de um vasto leque de assuntos profissionais, decidindo se vale a pena um estudo mais aprofundado.	
<b>LEITURA PARA OBTER INFORMAÇÕES E ARGUMENTOS</b>		

B2 p.109	É capaz de obter informações, ideias e opiniões de fontes altamente especializadas no âmbito da sua área. É capaz de entender artigos e relatórios relacionados com problemas actuais nos quais o escritor adopta uma posição ou um ponto de vista próprios.	(EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística. (EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.
-------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QEER (Conselho da Europa, 2001) e no RCA (Amazonas, 2019a).

Diferente das tabelas anteriores do Eixo em análise, as propostas do RCA para o 9º ano não constam outros descritores que se divergem do que é estabelecido pela Base Nacional. Sendo assim, evidencia-se, por meio dos recortes lexicais, que os descritores do Eixo Leitura, do documento amazonense, reproduzem de igual modo o que é definido na BNCC (Brasil, 2018). Nessa direção, pode-se constatar que o Eixo Leitura segue postulado à colonialidade da linguagem, em que impõe um modelo de educação de Língua fortemente colonizador (Queiroz, 2020).

Seguindo a sequência organizacional, segundo o RCA (Amazonas, 2019a), exponho o Eixo Escrita.

### 3.2.3. EIXO ESCRITA

Na tabela abaixo ilustro as propostas de habilidades descritas no Eixo Escrita, do RCA, direcionadas ao público das escolas públicas da região Amazônica.

**Tabela 25** - Níveis comuns de Referência do QEER e Descritores das Habilidades do RCA, para estudantes do 6º ano, do eixo escrita, no Amazonas.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QEER		HABILIDADES – RCA
PRODUÇÃO ESCRITA GERAL		(EF06LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.
B1 p.96	É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.	
PROCESSAR UM TEXTO		(EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.
B1 p.140	É capaz de organizar pequenas informações de diferentes fontes e resumi-las para outra pessoa. É capaz de parafrasear pequenas passagens escritas, usando as mesmas palavras e a mesma ordem do texto original.	
ESCRITA CRIATIVA		(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, <i>chats</i> , blogues, agendas,
A2 p.97	É capaz de escrever uma série de expressões e frases simples acerca da sua família, das suas	

	condições de vida, da sua formação, do seu trabalho actual ou mais recente. É capaz de escrever biografias simples e imaginárias ou poemas simples sobre pessoas.	fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e no RCA (Amazonas, 2019a).

**Tabela 26** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades do RCA, para estudantes do 7º ano, do eixo escrita, no Amazonas.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QECR		HABILIDADES – RCA
PROCESSAR UM TEXTO		(EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, <i>layout</i> e suporte).
B1 p.140	É capaz de organizar pequenas informações de diferentes fontes e resumi-las para outra pessoa. É capaz de parafrasear pequenas passagens escritas, usando as mesmas palavras e a mesma ordem do texto original.	
DOMÍNIO ORTOGRÁFICO		(EF07LI13) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.  (EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/ <i>timelines</i> , biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).
B2 p.168	É capaz de produzir uma escrita clara, inteligível e em sequência que obedeça a uma disposição e organização de parágrafos convencional. A ortografia e a pontuação são razoavelmente precisas, mas podem revelar influência da língua materna.	

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e no RCA (Amazonas, 2019a).

Baseado nas tabelas 25 e 26, os recortes lexicais apresentados nas habilidades referentes aos estudantes de 6º e 7º, encontram-se idênticos ao que é traçado pelo documento utilizado como base a nível nacional para educação. Assim, ao verificar as habilidades das séries mencionadas do RCA, foi evidenciado que o documento não modifica ou cria descritores para estudantes das séries destacadas nas tabelas.

**Tabela 27** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades do RCA, para estudantes do 8º ano, do eixo escrita, no Amazonas.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QECR		HABILIDADES – RCA
CORREÇÃO		(EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases).
B2 p.56	Demonstra um nível relativamente elevado de controlo gramatical. Não comete erros que provoquem mal-entendidos e é capaz de corrigir a maior parte dos seus erros.	
PROCESSAR UM TEXTO		

C2 p.49	É capaz de resumir a informação de diferentes fontes, reconstruindo argumentos e explicações numa apresentação final coerente.	(EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.
<b>ESCALA GLOBAL</b>		(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, <i>tweets</i> , reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).
B1 p.49	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.	(EF08LI04AM) Reconhecer marcadores discursivos e pronominais recorrentes nos textos para produção da coesão/coerência textual.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e no RCA (Amazonas, 2019a).

Em relação aos descritores voltados para alunos de 8º ano, de acordo com o que mostra na tabela 27, o descritor *EF08LI04AM*, do Referencial Curricular Amazonense, encontra-se baseado ao que é postulado no descritor nível B1, da escala exemplificativa “escala global”, em que o aprendente precisa ter a habilidade de reconhecer determinados marcadores discursivos dentro de diferentes textos.

**Tabela 28** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades do RCA, para estudantes do 9º ano, do eixo escrita, no Amazonas.

<b>NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QECR</b>		<b>HABILIDADES – RCA</b>
<b>PRODUÇÃO ESCRITA GERAL</b>		(EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.
B2 p.96	É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes.	(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão <i>on-line</i> , fotorreportagens, campanhas publicitárias, <i>memes</i> , entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.
C1 p.96	É capaz de escrever textos bem estruturados, com clareza, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões relevantes e mais salientes, desenvolvendo e defendendo pontos de vista, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes, e concluindo adequadamente.	(EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao
<b>RELATÓRIOS E ENSAIOS/COMPOSIÇÕES</b>		
C2 p.98	É capaz de escrever, com clareza e fluência, relatórios complexos, artigos ou composições que apresentem um problema, ou apreciar criticamente propostas ou trabalhos literários. É capaz de	

	fornecer uma estrutura lógica e eficaz que ajude o leitor a encontrar as questões fundamentais.	contexto de circulação (produção e compreensão).
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e no RCA (Amazonas, 2019a).

De acordo com o que vem se discutindo, os descritores do RCA, ao qual não possuem a sigla “AM” no final dos códigos descritivos do documento, são descritores que copiam o que é elaborado pelo documento nacional. Sendo assim, os alunos da região norte do país devem seguir os mesmos objetivos e capacidades delineados pela BNCC. Nesse sentido, para demonstrar tal situação, a tabela 28 evidencia, por meio dos recortes lexicais, que todas as habilidades descritas pelo RCA para estudantes de 9º ano são reproduzidas a partir da BNCC (Brasil, 2018). Assim, torna-se imprescindível destacar o posicionamento de Uchôa (2017), na qual ressalta sobre a importância de refletir aspectos contextuais com a simbologia que perfaz o imaginário local dos estudantes. Em outras palavras, o documento destinado a região amazonense perde a oportunidade de criar ou adaptar os objetivos direcionados aos alunos do Amazonas, pois não considera os aspectos da região para o currículo (Uchôa, 2017).

Para seguimento da análise, apresento o eixo organizador sobre “Conhecimentos Linguísticos”.

### 3.2.4. EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS

Como dito, posteriormente ao Eixo Escrita, apresento a tabela 29 atinente ao Eixo Conhecimentos Linguísticos.

**Tabela 29** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades do RCA, para estudantes do 6º ano, do eixo conhecimentos linguísticos, no Amazonas.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QECR		HABILIDADES – RCA
ÂMBITO LINGUÍSTICO GERAL		(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.
A2 p.158	É capaz de produzir expressões cotidianas breves de modo a satisfazer necessidades simples de tipo concreto: pormenores pessoais, rotinas cotidianas, desejos e necessidades, pedidos de informação. É capaz de usar padrões frásicos elementares e de comunicar com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e de expressões feitas sobre si e sobre outras pessoas, sobre aquilo que fazem, sobre lugares, bens, etc.	(EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).

	Tem um repertório limitado de expressões memorizadas curtas que cobrem situações de sobrevivência previsíveis; rupturas e incompreensões frequentes ocorrem em situações não habituais.	
COMPREENSÃO DO ORAL GERAL		(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.
B1 p.103	É capaz de compreender as questões principais de um discurso claro, em língua-padrão, sobre assuntos que lhe são familiares, ocorrendo com regularidade no trabalho, na escola, nos tempos livres, etc., incluindo narrativas curtas.	
CORREÇÃO GRAMATICAL		(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo <i>to be</i> ) e descrever rotinas diárias.
B1 p.163	Usa, com uma correção razoável, um repertório de ‘rotinas’ e de expressões frequentemente utilizadas e associadas a situações mais previsíveis.	
B2 p.163	Bom controlo gramatical; podem ainda ocorrer ‘lapsos’ ocasionais ou erros não sistemáticos e pequenos erros na estrutura da frase, mas são raros e podem muitas vezes ser corrigidos retrospectivamente. Mostra um grau relativamente elevado de controlo gramatical. Não comete erros que possam causar incompreensões.	(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos. (EF06LI04AM) Utilizar advérbios de frequência para explicitar o qual frequente são as ações referentes às rotinas diárias. (EF06LI05AM) Usar WH- questions para elaboração de questionamentos.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QEQR (Conselho da Europa, 2001) e no RCA (Amazonas, 2019a).

Os descritores *EF06LI04AM* e *EF06LI05AM*, embora demonstram ter objetivos distintos segundo o que o RCA demonstra, eles encontram-se contemplados baseado no que é descrito no nível linguístico B2, da escala “Correção Gramatical”, uma vez que o nível B2 do QEQR, o aluno já precisa ter o domínio de habilidades como saber utilizar advérbios de frequência e, principalmente, as *Wh-questions*, pois como é traçado no documento europeu o estudante “[m]ostra um grau relativamente elevado de controlo gramatical” (Conselho da Europa, 2001, p. 163).

A próxima tabela contém os descritores voltados para os alunos de 7º ano.

**Tabela 30** - Níveis comuns de Referência do QEQR e Descritores das Habilidades do RCA, para estudantes do 7º ano, do eixo conhecimentos linguísticos, no Amazonas.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QEQR		HABILIDADES – RCA
COESÃO E COERÊNCIA		(EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo ( <i>in, on, at</i> ) e conectores ( <i>and, but, because, then, so, before, after</i> , entre outros).
A2 p.178	É capaz de utilizar os conectores que ocorrem mais frequentemente para ligar frases simples e contar uma história ou descrever algo como uma lista simples de informações. É capaz de ligar grupos de palavras com conectores simples, como <i>e, mas e porque</i> .	
COMPREENSÃO ORAL GERAL		

B1 p.103	É capaz de compreender informações factuais simples sobre tópicos comuns do dia-a-dia ou relacionados com o trabalho e identifica quer mensagens gerais quer pormenores específicos, desde que o discurso seja claramente articulado com uma pronúncia geralmente familiar.	(EF07LI16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (-ed).
COOPERAR		(EF07LI17) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.
B1 p.128	É capaz de explorar um repertório linguístico e de estratégias básicas para facilitar o prosseguimento da conversa ou da discussão.	
COERÊNCIA		(EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.
B1 p.58	É capaz de ligar séries de elementos curtos discretos para obter uma sequência linear e conexas de pontos.	
AMPLITUDE DO VOCABULÁRIO		(EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados.
B1 p.160	Tem vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunlocuções sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano, tais como a família, os passatempos, os interesses, o trabalho, as viagens e a actualidade.	(EF07LI20) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal <i>can</i> para descrever habilidades (no presente e no passado).

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e no RCA (Amazonas, 2019a).

Reiterando o que se é discutido na presente seção, a tabela acima é uma exemplificação de que os descritores do Eixo Conhecimentos Linguísticos referentes a alunos de 7º ano, de acordo com Referencial Curricular Amazonense (Amazonas, 2019a), são descritores reescritos com base na BNCC (Brasil, 2018).

Quanto a tabela seguinte, refere-se às habilidades direcionadas aos estudantes de 8º ano.

**Tabela 31** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades do RCA, para estudantes do 8º ano, do eixo conhecimentos linguísticos, no Amazonas.

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QECR		HABILIDADES – RCA
INTERAÇÃO ORAL GERAL		(EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.
C1 p.113	É capaz de se exprimir fluente e espontaneamente, quase sem esforço. Possui bom domínio de um vasto repertório lexical, o que lhe permite ultrapassar lacunas com circunlocuções. Não é óbvia a procura de expressões ou de estratégias de evitação; apenas um tema conceptualmente difícil pode perturbar o fluxo natural e fluido do discurso.	
B2 p.113	É capaz de utilizar a língua com fluência, correcção e eficácia, em relação a uma vasta gama de assuntos de ordem geral, académica, profissional ou de lazer, indicando claramente as relações entre as ideias.	(EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.

	É capaz de comunicar espontaneamente, com um bom controlo gramatical, sem dar a impressão de estar a restringir aquilo que quer dizer e usando o grau de formalidade adequado às circunstâncias.	
<b>CORREÇÃO GRAMATICAL</b>		(EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.
B2 p.163	Mostra um grau relativamente elevado de controlo gramatical. Não comete erros que possam causar incompreensões.	
<b>AMPLITUDE DO VOCABULÁRIO</b>		(EF08LI15) Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.
C1 p.160	Domina um repertório alargado que lhe permite ultrapassar dificuldades/lacunas com circunloções; não é evidente a procura de expressões ou de estratégias de evitação. Bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos.	(EF08LI16) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, <i>some, any, many, much</i> . (EF08LI17) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos ( <i>who, which, that, whose</i> ) para construir períodos compostos por subordinação. (EF08LI05AM) Empregar de modo inteligível os marcadores discursivos ( <i>and, but, like, perhaps...</i> ) para construção de períodos coordenados e subordinados.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e no RCA (Amazonas, 2019a).

No que tange a tabela 31, dentre os descritores que retirados da BNCC (Brasil, 2018), há a inserção do descritor *EF08LI05AM*, elaborado pelo próprio documento (Amazonas, 2019a), em que o aluno de 8º ano deve ser capaz de utilizar marcadores discursivos ao elaborar períodos coordenados e subordinados ao usar a Língua. Como é mostrado na tabela acima, o descritor em pauta, encontra-se alinhado ao que é estabelecido no nível C1, da escala “Amplitude do Vocabulário”, contido no QECR (Conselho da Europa, 2001).

Por último, na esteira da discussão em relação ao Eixo Conhecimentos Linguísticos, apresento a tabela 32, na qual inclui um novo descritor traçado pelo RCA (Amazonas, 2019a).

**Tabela 32** - Níveis comuns de Referência do QECR e Descritores das Habilidades do RCA, para estudantes do 9º ano, do eixo conhecimentos linguísticos, no Amazonas.

<b>NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – QECR</b>		<b>HABILIDADES – RCA</b>
<b>DOMÍNIO ORTOGRÁFICO</b>		(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, <i>tweets</i> , entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.
B2 p.168	É capaz de produzir uma escrita clara, inteligível e em sequência que obedeça a uma disposição e organização de parágrafos convencional. A ortografia e a pontuação são razoavelmente precisas, mas podem revelar influência da língua materna.	
<b>COERÊNCIA E COESÃO</b>		



C1 p.178	É capaz de produzir um discurso claro, fluido e bem estruturado, que revela um domínio de padrões organizacionais, de conectores e de mecanismos de coesão.	(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.
		(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos <i>should</i> , <i>must</i> , <i>have to</i> , <i>may</i> e <i>might</i> para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade. (EF09LI01AM) Empregar de forma inteligível, os pronomes reflexivos ( <i>my</i> , <i>yourself</i> , <i>herself</i> , <i>himself</i> , <i>itself</i> , <i>ourselves</i> , <i>yourselves</i> , <i>themselves</i> ).
CORREÇÃO GRAMATICAL		(EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 ( <i>If-clauses</i> ).
C1 p.163	Mantém um nível elevado de correção gramatical de forma constante; os erros são raros e difíceis de identificar.	

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), baseado no QECR (Conselho da Europa, 2001) e no RCA (Amazonas, 2019a).

É interessante mencionar o fato de que grande parte dos descritores que constam na BNCC (Brasil, 2018) e, conseqüentemente, no RCA (Amazonas, 2019a) para o público de 9º ano estão baseados em descritores de níveis entre B2 e C2 do Quadro Europeu Comum de Referência (Conselho Europeu, 2001). Assim, a inserção do descritor *EF09LI01AM* do documento regional, apresenta como objetivo a ser alcançado, que o aluno de 9º ano saiba utilizar pronomes reflexivos nos diferentes discursos. Esse descritor encontra-se alinhado ao que é traçado pelo nível C1, especificado na escala “Coerência e Coesão”, do QECR. Desse modo, reitero o que refletem Schwade, Hitotuzi e Oliveira (2017), ao afirmarem que mesmo diante das singularidades regionais que, na maioria das vezes, consideram como obstáculos, não devem ser privados de conhecer as diferentes formas de enxergar e, principalmente, pensar o mundo. No entanto, é necessário que haja alinhamento e reconhecimento do cenário regional a qual os sujeitos se encontram (Hitotuzi, 2016; Queiroz, 2020; Rajagopalan, 2014).

Caminhando para o último Eixo, a seguir apresento o Eixo Dimensão Intercultural do documento regional em análise.

### 3.2.5. EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL

Ao se deparar com o último eixo do RCA, o Eixo Dimensão Intercultural, do componente curricular Língua Inglesa, encontro a mesma situação da BNCC (Brasil, 2018) a qual já mencionei anteriormente. Nesse sentido, o que causa maior incômodo é saber que mesmo havendo a possibilidade de fazer uma releitura adaptada para a realidade amazonense,

o Referencial Amazonense não deixa explícito uma proposta de ensino adaptada para o local que lhe é vigente, pois por meio dos recortes lexicais apresentados nesta seção, entende-se que o documento em questão é reproduzido, de semelhante modo, a partir de uma realidade pensada para o Brasil como um todo, não como um recorte pensado a partir do contexto amazonense.

A forma como a Língua Inglesa é construída nos documentos analisados, destaca e apresenta marcas deixadas pelo poder colonial. Rajagopalan (2003) argumenta que é preciso construir posicionamentos contra os modelos de ensino de inglês nas escolas públicas. Em conformidade com o posicionamento do Linguista, faz-se necessário os professores da área buscarem destronar o Inglês imposto por meio dos documentos orientadores para a educação pública, uma vez que, retomo o que corrobora Queiroz (2020), é preciso (re)pensar sobre as concepções linguísticas no que estabelece os documentos curriculares a partir de diferentes lógicas não eurocêntricas, sendo adaptada ao contexto do público alvo, nesse caso, para os estudantes da região do Amazonas, buscando a formação destes para que pensem de forma global, mas que ajam localmente, pois de acordo com Rajagopalan (2003) e Queiroz (2020), a língua é “O” meio de colonizar ou melhor, pensando no contexto amazônico, é lugar de decolonizar.

Um dos empecilhos para uma educação linguística decolonial é a postura do mercado em prosseguir à distribuição de materiais didáticos para as escolas públicas com abordagem de conteúdo baseados em outras realidades distantes do norte brasileiro, na qual cristalizam uma visão de um inglês padronizado, bem como propor no material o inglês britânico ou o inglês falado pelos norte-americanos (Rajagopalan, 2014). Nesse sentido, é relevante trazer o posicionamento de Schwade, Hitotuze e Oliveira (2017), ao argumentarem que embora cada região tenha suas singularidades, na qual dificultam determinadas ações educativas, como é o caso da região amazônica, isso não deve ser um fato que prive os sujeitos locais de conhecer diferentes maneiras de ver e, principalmente, de pensar o mundo. Assim, diante do que foi apresentado nesta seção, é pertinente afirmar que o documento Referencial Curricular Amazonense (Amazonas, 2019a) legitima um modelo de colonialidade do poder (Quijano, 2005), em que reprime as imagens dos sujeitos amazonense e apresenta ou, em outras palavras, impõe *Outras*. Além disso, o documento também apresenta aspectos da colonialidade do saber (Lander, 2005; Maldonado-Torres, 2007), uma vez que, a partir dos descritores que são baseados na BNCC (Brasil, 2018), silenciam e reprimem questões relacionadas ao contexto da região ao traçarem os descritores.

Terminada a análise documental, posteriormente, apresento a seção de análise do questionário aplicado aos docentes participantes da pesquisa.

### 3.3. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO

Nesta seção, apresento os dados obtidos a partir do questionário investigativo utilizado como instrumento de geração de dados na presente pesquisa. Como mencionado no capítulo de metodologia, o questionário possui um total de doze perguntas, sendo estas abertas e fechadas (Vieira, 2009). Os dados e informações partem das respostas dos docentes de Língua Inglesa vinculados à SEDUC e à SEMED do município de Humaitá-AM, na qual atuam em escolas públicas da zona urbana, tendo como público estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais. Assim, para garantir o anonimato dos docentes que participaram do *corpus* desta pesquisa, os nomes foram omitidos nas transcrições, sendo substituídos pelas letras do alfabeto latino, como forma de identificação.

#### 3.3.1. VOZEAMENTO DOCENTE SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM HUMAITÁ-AM

Como a pesquisa em tela traz o Quadro Europeu Comum de Referência – QECR (Conselho da Europa, 2001) para discussão, busquei, na primeira pergunta do instrumento investigativo, saber se os docentes com Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa tinham conhecimento sobre esse documento. Em caso de resposta afirmativa, solicitei seu posicionamento acerca do uso dele no Brasil, como modelo para o ensino de Língua Inglesa. Na tabela abaixo apresento as respectivas respostas.

**Tabela 33** - Sobre o conhecimento do QECR

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
<b>A</b>		X
<b>B</b>		X
<b>C</b>		X
<b>D</b>	X	
<b>E</b>	X	
<b>F</b>		X
<b>G</b>	X	
<b>H</b>	X	
<b>I</b>		X
<b>J</b>		X
<b>K</b>		X

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024) com base nas respostas da questão número um, do Questionário Investigativo.

De acordo com os dados obtidos, nessa questão, percebe-se que grande parte dos professores que trabalham com o ensino de Língua Inglesa no município de Humaitá-AM não conhecem o Quadro Europeu Comum de Referência. Por outro lado, os poucos que afirmaram ter conhecimento sobre o documento, disseram que:

*‘E’*: Seria um bom elemento norteador para se observar e especular sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

*‘G’*: A utilização do QECR no Brasil requer um nível alto de investimento e qualificação profissional.

*‘H’*: No meu entendimento o QECR é uma referência do padrão no ensino de Língua Inglesa, como possibilidade de igualdade dos níveis de conhecimento e proeficiência (sic).

Embora ‘D’ tenha afirmado ter conhecimento sobre o QECR, como exponho na tabela acima, o mesmo não apresentou seu posicionamento acerca do uso dele no Brasil. Em relação ao posicionamento do docente ‘E’, em que menciona “*ser um bom elemento norteador [...]*”, pode-se perceber que o mesmo apoia o uso desse documento europeu a ser utilizado na educação para o ensino de Língua Inglesa, na qual transmite uma cultura hegemônica e monolítica (Dewey, 2007). O participante ‘G’ diz que para utilizar o QECR é preciso que se tenha alto investimento e, principalmente, o que mais chama atenção nesse posicionamento, a questão da “*qualificação profissional*”. Nesse sentido, a fala de ‘G’ vai ao encontro do que Rajagopalan (2003; 2012) corrobora sobre o ato de decolonizar primeiramente o sujeito docente, pois quando se pensa em ensinar a Língua Inglesa, o sujeito recai sobre a ideia de que o professor necessita ser qualificado pelo padrão de um falante nativo da Língua. Conforme a transcrição do participante ‘H’, o QECR é um documento que serve de referência do padrão de ensino de Língua Inglesa.

No tocante a segunda pergunta, questioneei como o docente avalia o ensino de Língua Inglesa no município de Humaitá-AM. Assim, os entrevistados que atuam no município relataram as seguintes situações a qual estão transcritas a seguir:

*‘A’*: Assim como no restante do país, a Língua Inglesa em Humaitá tem suas limitações. Entre as dificuldades encontradas destaca-se: *superlotação das salas, falta de material didático [...]*.

*‘B’*: Muito difícil, visto que a maioria dos alunos não mostram interesse ou curiosidade em aprender o referido idioma.

*‘C’:* O ensino da Língua Inglesa em Humaitá ainda é precário, devido as limitações e dificuldades a qual os professores encontram em seu ambiente escolar.

*‘D’:* Ainda precisa melhorar muito, começando pela formação dos professores. Muitos ensinam sem saber os conteúdos básicos.

*‘E’:* Uma metodologia de ensino que disponibiliza os caminhos e introduz de forma simples e clara nos estudos de língua inglesa.

*‘F’:* Regular. Há necessidade de melhorias no âmbito de promover ainda mais o interesse, o gosto dos alunos pelo conhecimento de outra língua. O hábito da leitura é um fator importante para promover o interesse pelo aprendizado de outra língua. A ausência ou a pouca prática dela.

*‘G’:* Respondo à essa pergunta com uma visão do ensino público ao qual pertencço. Tenho um olhar quanto positivo, os professores são bem dedicados a buscar novas metodologias.

*‘H’:* Básico, há um caminho longo a percorrer devido a vários fatores como: escola, estrutura, histórico familiar, falta de interesse dos alunos dentre outros...

*‘I’:* Em Humaitá, o Ensino melhorou nos últimos anos, principalmente após a implantação do campus da UFAM no município. Consigo fazer este paralelo a partir da minha vivência enquanto aluno e agora como professor atuando nas escolas públicas e dialogando com colegas de outras escolas que também foram formados pela universidade. Na atualidade, os professores que atuam nas escolas possuem maior conhecimento da língua, acesso à uma formação mais sólida e ampla, [...].

*‘J’:* O ensino de Língua Inglesa em Humaitá-AM apresenta desafios notáveis e um desses desafios é a inadequação de livros didáticos avançados para o nível dos alunos, a falta de interesse generalizada e a defasagem no ensino, agravada pela ausência de compartilhamento de experiências entre os professores. [...].

*‘K’:* O ensino de Língua Inglesa em Humaitá é bastante desvalorizado, muitas vezes é visto apenas como uma matéria secundária, por causa disso, o professor é praticamente “obrigado” a trabalhar conteúdos básicos que não estão de acordo como a série dos alunos, já que o educando não pode reprovar nesta matéria “não essencial” e isso faz com que eles não se esforcem [...].

Os participantes explicitaram sua visão sobre o ensino da Língua na educação pública do município, pois de acordo com o docente ‘C’, o ensino do componente curricular em pauta ainda é muito precário, uma vez que há diferentes dificuldades que são enfrentadas nessa realidade, bem como o participante ‘A’ cita sobre a situação da superlotação em sala de aula, fato esse que culmina na falta de material didático para atender a todos os estudantes.

Nesse sentido, outro fator em comum mencionado pelos participantes, foi a questão do interesse dos alunos em buscar aprender sobre outra língua. Essa situação posta por ‘B’, ‘F’, ‘H’ e ‘J’ evidencia que a falta de interesse dos alunos em aprender a Língua Inglesa, pode ser pela falta de incentivo do que é visto em sala de aula, uma vez que o contexto de vida desses discentes não é levado em consideração para os conteúdos do componente curricular (Silva; Hitotuzi, 2016; Rajagopalan, 2014).

Os professores ‘D’, ‘G’ e ‘I’ apresentam pontos que se contrapõem quanto a questão dos docentes que ensinam a Língua, pois ‘D’ relata que os professores ensinam sem saber o conteúdo, já ‘G’ e ‘I’ dizem que os docentes buscam se dedicar cada vez mais se empenhando em melhorar seus métodos. Outro ponto que vale ressaltar a qual foi dito pelos participantes ‘J’ e ‘K’, é a situação do material didático, em que segundo os docentes, esses materiais são inadequados, contendo conteúdo considerados avançados para as turmas a qual são destinados. Além disso, os conteúdos que os livros didáticos trazem para o ambiente educacional não atendem às perspectivas da educação local (Hitotuzi, 2016).

Com relação a questão três do instrumento de investigação, busquei saber como os docentes alinham suas metodologias de ensino da Língua ao que é estabelecido pela BNCC (Brasil, 2018). Na sequência, apresento os fragmentos transcritos quanto as respostas dos participantes.

*‘A’: Dentro das competências dispostas na BNCC, busco trazer para a sala de aula temas transversais que adequam nossa realidade, facilitando a interação com a nova língua.*

*‘B’: Seguindo a proposta curricular, porém adaptando os temas com a realidade dos alunos e trocando experiências com outros professores da área.*

*‘C’: De acordo com as competências da BNCC, tento dinamizar os conteúdos e atividades para facilitar a aprendizagem dos alunos da Língua inglesa.*

*‘D’: Eu trabalho os conteúdos alinhados através do livro didático, com suas respectivas atividades.*

*‘E’: Creio que é necessário uma forma de trabalho conforme as ideologias da BNCC, dessa forma, sempre busco seguir o mínimo a mesma (sic).*

*‘F’: Promovendo interações na aprendizagem entre eles, aplicando metodologia sempre e objetivas levando em consideração suas experiências e conhecimentos já existentes ou que já possam ter da disciplina. A partir, daí, procurar leva-la a práticas.*

*‘G’: Uma parte da minha metodologia é o ensino de vocabulário e gramática o que é previsto pela BNCC.*

*'H': Devido a estrutura que nos é direcionada que é mínima, com relação a materiais pedagógicos, utilizamos slides, áudios, jogos, fala, escrita, etc.*

*'T': Ao meu ver a BNCC direciona o trabalho docente de forma ideal, porém a prática está há alguns degraus (sic) abaixo deste ideal, já que muitas vezes não temos material adequado ou suficiente, além da quantidade de alunos por turma ser enorme. Desta forma, busco adaptar o que a BNCC orienta para cada série. O 9º ano e o Ensino Médio são as etapas que a BNCC aponta habilidades mais complexas, como produção de textos argumentativos em Língua Inglesa, produção de gêneros orais que boa parte dos alunos não possui para que consigamos trabalhar exatamente o que a BNCC orienta. Desta forma, sempre busco conhecer meus alunos para adaptar atividades às necessidades dos alunos e ao que eles possuem realmente possibilidade de alcançar.*

*'J': Eu alinho minha metodologia de ensino à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio de diversas estratégias. Primeiramente, incorporo os temas e conteúdos da BNCC em minha abordagem, assegurando que as aulas estejam alinhadas com os objetivos e competências estabelecidos para a Língua Inglesa (sic). [...] Além disso, reconheço a importância de adaptar os conteúdos da BNCC para a realidade específica da sala de aula e dos estudantes. sempre que possível, faço ajustes e contextualizações que tornam o aprendizado mais significativo e relevante para a vivência dos alunos, respeitando a diversidade cultural e social presente no ambiente escolar.*

*'K': Ao iniciar o período letivo, faço uma análise diagnóstica para averiguar qual o nível do inglês dos alunos, feito isso, analiso as habilidades e conteúdos que devem ser trabalhados naquela série e assim adapto a metodologia de acordo com a realidade deles.*

Como evidenciam os dados acima, todos os professores que participaram da pesquisa adaptam suas metodologias baseando-se na BNCC. Conforme 'A', 'B', 'C', 'F', 'J' e 'K' relatam, há a tentativa de adequação dos conteúdos para a realidade dos alunos, bem como a inserção de temas para serem aplicados em sala de aula, para assim atender melhor êxito com os estudantes.

No tocante aos demais participantes, como os docentes 'D', 'E' e 'G', fica evidente que sustentam suas aulas com base na BNCC. Embora o docente 'D' tenha relatado que utiliza os conteúdos sequenciados pelo livro didático, é pertinente afirmar que o referido participante é sustentado pelo documento base, uma vez que, os materiais didáticos seguem as propostas estabelecidas pela BNCC (Rajagopalan, 2014). Portanto, baseada numa pedagogia com viés imperialista, em outras palavras, colonizadora (Queiroz, 2020). Segundo o posicionamento de 'T', o documento nacional traz uma abordagem ideal para se trabalhar com os alunos do Ensino

Fundamental Anos Finais, porém, não é exequível pôr em prática, pois apresenta ideais distante da realidade aqui encontrada.

Não obstante ao terceiro questionamento, na questão quatro vislumbro saber como os entrevistados adequam suas metodologias de ensino ao Referencial Curricular Amazonense – RCA (Amazonas, 2019a). Como respostas, os docentes disseram:

*‘A’: Além de priorizar a RCA no planejamento bimestral, trago para os alunos exemplos da nossa região (sic).*

*‘B’: Fazendo atividades que representem situações do cotidiano, envolvendo os alunos com trabalhos orais e em dupla e ou equipe. Dinâmicas e Vocabulário.*

*‘C’: Colocando no planejamento bimestral, adequando os exemplos em nossa realidade.*

*‘D’: Adequo priorizando os conteúdos mais relevantes levando em consideração, que a maioria dos alunos não sabe o básico.*

*‘E’: Procuo sempre está alinhado com os referenciais porque tais documentos estabelecem princípios legais e normativos (sic).*

*‘F’: Promovendo ações e práticas na aprendizagem em exposições de conteúdos considerando suas experiências e conhecimentos. Contextualizando suas validades na aplicação dos conteúdos para facilitar a aprendizagem.*

*‘G’: A metodologia que procuro utilizar na maioria das minhas aulas segue o método audiolingual.*

*‘H’: No que rege o RCA, dentro das possibilidades, fazemos uso da oralidade, pesquisas, gramática, questionários, seminários, numa perspectiva básica.*

*‘I’: Da mesma forma que adapto à BNCC, já que boa parte das habilidades apontadas pelo RCA estão na BNCC. Adapto ao nível vocabular dos alunos, do que eles conhecem da língua, do que conseguem produzir por escrito ou oralmente. Geralmente, as habilidades do RCA estão aquém do que boa parte dos alunos consegue produzir, sendo necessário fazer inúmeras adaptações tanto do livro didático quanto do que se deve trabalhar naquela série.*

*‘J’: Adequar minha metodologia de ensino ao Referencial Curricular Amazonense (RCA) é uma prioridade em minha prática educacional. semelhante à abordagem adotada com a BNCC, incorporo os princípios e diretrizes do RCA em minhas aulas de Língua Inglesa. o objetivo é proporcionar aos alunos uma base sólida de conhecimentos que esteja alinhada tanto com as especificidades regionais quanto com as demandas de aprendizado para séries subsequentes.*

*Assim como na BNCC, busco transmitir o máximo possível de conteúdos que serão relevantes nas séries posteriores, promovendo uma continuidade no desenvolvimento educacional dos alunos.*



*No entanto, reconheço os desafios impostos pelo tempo de aula limitado. A quantidade expressiva de conteúdos apresentados em um curto espaço de tempo, aproximadamente 40 em apenas 20 aulas, é algo que enfrento com um desafio prático e que, muitas vezes, pode ser difícil de ser totalmente absorvido pelos alunos.*

*Diante desse cenário, procuro fazer ajustes e adaptações, priorizando os tópicos mais essenciais e fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes. Essa abordagem visa assegurar que, mesmo diante das restrições temporais, os alunos obtenham uma compreensão sólida e significativa dos conceitos-chave propostos pelo RCA.*

*'K': Não conheço o RCA.*

À luz destes dados, é perceptível que a maior parte dos professores consideram relevante adequar seu trabalho didático no ensino do componente curricular. Assim, foi observado que os docentes 'A', 'C', 'D', 'E', 'I' e 'J' afirmaram priorizar o uso do RCA em seus planejamentos de aula, na qual buscam, por meio dos descritores indicados pelo documento, contextualizar para a realidade dos alunos, pois como o participante 'D' destaca, a grande parte dos discentes não sabem o básico da Língua.

Nessa direção, outro aspecto apontado pelo docente 'I' é que *“Geralmente, as habilidades do RCA estão aquém do que boa parte dos alunos consegue produzir, sendo necessário fazer inúmeras adaptações [...], reiterando o que é posto na seção anterior, pois como já discutido, o RCA é elaborado a partir do que é estabelecido na BNCC, ou seja, o documento destinado a região amazônica segue postulada às políticas linguísticas verticalizadas (Lagares, 2018).*

No que diz respeito ao docente 'K', foi relatado que o mesmo não tem conhecimento do Referencial Curricular Amazonense. Lembrando que todos os professores participantes da pesquisa são formados pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, o que vale ressaltar que, mesmo o docente sendo egresso do curso de Licenciatura em Letras da referida academia, ele não conhece o documento que é destinado para a educação no estado do Amazonas. Partindo desse pressuposto, faz-se necessário considerar o que reflete Castro-Gomez (2007, *apud* Matos, 2020), ao apontar que é preciso decolonizar, antes de tudo, a universidade, pois é o espaço onde é transpassado e reforçado as hegemonias ocidentais. Ou seja, a universidade é um dos principais pilares na formação docente, e, principalmente, influenciadora acerca do conhecimento de documentos direcionados ao cenário educacional.

No tocante a pergunta cinco, apresento o seguinte questionamento: considerando o RCA, de que maneiras o contexto amazonense está contemplado no ensino de Língua Inglesa? As respostas foram variadas, pois há professores que mesmo atuando no município do estado

do Amazonas, e sendo formado pela UFAM, dizem não ter conhecimento sobre o documento regional, como é o caso do participante 'K'. Para evidenciar, transcrevo abaixo o ponto de vista dos docentes entrevistados.

*'A': A RCA apresenta em seu objetivo o trabalho consciente e crítico, porém não vejo nela maneiras de abordar o contexto amazonense tão explícito, ficando a cargo de professor dar ênfase nessa temática (sic).*

*'B': No contexto histórico, cultural e social.*

*'C': A RCA tem objetivo crítico, todavia não maneiras de contextualizar o contexto amazonense explicitamente e deixa a desejar deixando ao professor abordar as diversas temáticas (sic).*

*'D': Não sei.*

*'E': O ensino de língua inglesa no Amazonas sempre busca apresentar as ferramentas mínimas para que haja ensino e aprendizagem dentro do contexto regional.*

*'F': Em promover mudanças baseadas na BNCC, adequando-se a cada realidade local, criando especificidade de desenvolvimento da aprendizagem baseada na cultura e sociedade existente privilegiando o desenvolvimento da aprendizagem.*

*'G': O Amazonas utilizando a língua inglesa como língua moderna inseri (sic) nossos alunos em um contexto globalizado atual o que é um elemento importante de inclusão social e meio de formação do cidadão brasileiro.*

*'H': No contexto Humaitaense falta muito, pois há pouco ou nada de materiais pedagógicos para ser algo atrativo, quando tem, são os professores que fazem com seu recurso. Neste sentido observa-se a desvalorização da língua tanto por parte dos que estão a frente, quanto dos alunos [...].*

*'I': Já que o RCA é uma junção da BNCC com algumas poucas habilidades do contexto amazonense acrescentadas, a RCA (sic) sugere que trabalhemos na produção de gêneros com temáticas amazonenses, como a escrita de textos sobre personalidades históricas, alguns tópicos culturais.*

*'J': Ao considerar o ensino de Língua Inglesa no contexto amazonense, é imprescindível alinhar as práticas educacionais com as diretrizes do Referencial Curricular Amazonense (RCA). Para contemplar de maneira significativa o ambiente local, busco integrar elementos culturais amazônicos no conteúdo das aulas, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizado mais enraizada em sua própria realidade. Isso envolve explorar músicas, mitos, lendas e práticas culturais locais, promovendo uma conexão mais próxima entre o aprendizado do idioma estrangeiro e a identidade regional. Além disso, reconhecendo a riqueza ambiental da região, destaco temas relacionados à preservação ambiental na abordagem do ensino de Língua Inglesa. Integrar vocabulário e discussões sobre questões ambientais amazônicas não apenas enriquece o conteúdo das aulas, mas também contribui para a conscientização ambiental dos alunos. A realização de*

*projetos de pesquisa locais, nos quais os alunos podem explorar questões específicas da região e apresentar os resultados em inglês, proporciona uma oportunidade para a pesquisa autônoma e a aplicação prática do idioma em contextos relevantes.*

*‘K’: Não conheço o RCA.*

Segundo os relatos de ‘A’ e ‘C’, o Referencial Curricular Amazonense não apresenta maneiras de abordar o contexto amazonense nas aulas do componente curricular de Língua Inglesa. Não obstante desses relatos, o participante ‘E’ traça uma crítica, afirmando que “*O ensino de língua inglesa no Amazonas sempre busca apresentar as ferramentas mínimas para que haja ensino e aprendizagem dentro do contexto regional*”. Nesse aspecto é perceptível que quando se trata de documentos que visam a região norte do país, como é o caso do RCA, a realidade apresentada é outra, em outras palavras, prevalece o que é sugerido pela BNCC. Logo, há o silenciamento dos aspectos regionais, tanto a respeito da linguagem quanto dos aspectos culturais (Queiroz, 2020; Veronelli, 2021).

Diferente do que é dito pelos docentes ‘B’, ‘F’ e ‘G’, o participante ‘H’ destaca que a realidade humaitaense ainda está longe de ser considerada no documento proposto para o Amazonas, sendo assim preciso adequar às realidades linguísticas e cultural da região de onde se passa a presente pesquisa (Gomes, 2022). De acordo com a fala dos docentes ‘I’ e ‘J’, percebe-se que estes buscam adequar as habilidades propostas pelo RCA para atender as demandas da sala de aula na disciplina de Língua Inglesa. Quanto ao docente ‘D’, relatou que não sabe de que forma o contexto regional está contemplado no ensino da Língua em relação ao documento RCA.

Tratando ainda sobre o RCA, busquei questionar os participantes, em relação ao ensino de Língua Inglesa, indagando quais os descritores que deveriam/devem ser trabalhados no contexto de Humaitá-AM, na opinião deles. Além disso, na mesma questão, pedi que citassem alguns descritores. Assim, obtive como respostas os seguintes excertos.

*‘A’: O uso da língua; habilidades de leitura.*

*‘B’: D2 – D7 – D12 – D20 – D22.*

*‘C’: Habilidades de leitura, oralidade, e gramática (sic).*

*‘D’: Não sei.*

*‘E’: No meu ponto de vista, vejo como habilidades essenciais e necessárias para serem trabalhadas em Humaitá o listening e o speaking.*

'F': D1, D3, D7, D8, D9, D11, D12, D13, D16, D18, D19, D20 E D22.

'G': D5, D1.

'H': *Realizamos a maioria dos descritores, com menos intensidade.*

- *Deveria explorar ambientes virtuais, aplicativos... (EF06LI11)*

- *Planejar a escrita de texto... (EF07LI12) produções textuais, outros...*

'I': *Compreender a língua inglesa como língua franca, problematizando diferentes papéis deste idioma no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica; Desenvolver estratégias de reconhecimento textual e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica / problematização dos temas tratados desenvolvendo leitura crítica como foco na construção de significados, baseando-se na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade;*

*Desenvolver as práticas de uso, análise e reflexão da língua, de modo contextualizado, articulado e a serviço de práticas de oralidade, leitura e escrita para que por meio do estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, de modo intuitivo descubra-se o funcionamento sistêmico do inglês;*

*Compreender a língua inglesa como língua franca, problematizando os diferentes papéis deste idioma no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica.*

'J': *Diversidade Cultural e Linguística:*

*Reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística presente na Amazônia.*

*Promover o respeito e a valorização das diferentes formas de expressão linguística presentes na região. Conexão com a Realidade Local:*

*Estabelecer conexões entre o ensino de Língua Inglesa e a realidade local em Humaitá.*

*Integrar elementos da cultura local e do cotidiano dos alunos nas atividades de aprendizagem.*

*Sustentabilidade e Meio Ambiente:*

*Abordar temas relacionados à sustentabilidade e ao meio ambiente, considerando a riqueza ambiental da região amazônica.*

*Explorar vocabulário e expressões em inglês relacionados às questões ambientais locais.*

*Cidadania Global:*

*Desenvolver uma consciência de cidadania global, destacando a interconexão entre questões globais e locais.*

*Integrar discussões sobre temas globais relevantes, promovendo uma compreensão mais ampla do papel dos alunos como cidadãos globais.*

*Práticas de Pesquisa e Investigação:*

*Estimular práticas de pesquisa e investigação em Língua Inglesa, permitindo que os alunos explorem questões locais e apresentem resultados em inglês.*

*Incentivar a autonomia dos alunos na busca de informações em inglês relacionadas à sua realidade.*

*Integração Multidisciplinar:*

*Promover a integração da Língua Inglesa com outras disciplinas, proporcionando uma abordagem multidisciplinar e contextualizada. Buscar oportunidades para aplicar o inglês em diferentes contextos. “Esses itens que mencionei, são de um projeto que tentei fazer e infelizmente não foi concluído”.*

*‘K’: Não conheço o RCA.*

Como transcrito acima, oito dos participantes mencionaram quais habilidades do RCA deveriam ser trabalhadas no contexto local. Em cada situação sugerida pelos docentes ‘A’, ‘C’, ‘E’, ‘F’, ‘G’, ‘H’, ‘I’ e ‘J’, alguns pontos se cruzaram, tendo opiniões em comum sobre o que deve ser considerado relevante para se trabalhar na região. Concernente ao docente ‘D’, disse não saber quais descritores que poderiam ser levados para aplicação no componente curricular. Já o participante ‘K’ reitera não ter conhecimento sobre o Referencial Curricular Amazonense.

A despeito da questão sete, além de solicitar a opinião dos docentes sobre a relevância de proporcionar no ensino-aprendizagem do componente curricular de Língua Inglesa aspectos linguísticos e culturais de uma realidade colonizadora, ainda pedi que justificassem suas respostas. A seguir exponho o que foi posto no questionário.

*‘A’: É importante estudar todos os aspectos linguísticos e culturais da Língua Inglesa, buscando mostrar a realidade e priorizando a pluralidade do conhecimento de maneira descentralizada.*

*‘B’: Sim, devemos conhecer os aspectos linguísticos, para compreender que a língua não é estática ou homogênea. Culturais, para permitir nos comunicarmos em diferentes lugares.*

*‘C’: Sim, pois saberemos um pouco sobre a realidade e transformações que a Língua inglesa obteve em diferentes épocas.*

*‘D’: Não. Não tinha ouvido falar.*

*‘E’: Sim. Porque creio ser necessário se ter entendimento sobre a origem e desenvolvimento do idioma que você fala e se comunica.*

*‘F’: Sim. Revelaria conhecer a história da cultura colonizadora que revelou ser a exploração e controle. Também por proporcionar conhecermos seus aspectos linguísticos que compõe a estrutura de língua dominante.*

*‘G’: Sim, é importante enfatizar os aspectos culturais da língua.*

*‘H’: Não considero, pois não devemos nos prender a tais aspectos, com a modernidade abre-se um leque de inovações que podem proporcionar um aprendizado contínuo e significativo.*

*‘I’: Sim, quando se estuda os teóricos do pós colonialismo, por exemplo, percebe-se que uma das estratégias de resistência é o uso da língua colonial*

*como forma de subverter as imposições coloniais. Em um contexto em que boa parte do mundo utiliza a língua inglesa como segunda língua, faz-se necessário ter algum conhecimento, já que as informações, os discursos são produzidos nesta língua. Logo, ao se ter algum conhecimento linguístico desta realidade, consegue-se entender seus mecanismos, comunicar-se a fim de contestar as afirmações e discursos feitos, bem como também instrumentalizar os alunos de forma a dar uma leitura crítica do que eles veem em filmes, séries e jornais difundido pela mídia, que sem uma reflexão mais aprofundada, eles podem tomar como verdade, levando muitas vezes a menosprezar a própria cultura.*

*‘J’: Proporcionar no ensino-aprendizagem do componente curricular de Língua Inglesa aspectos linguísticos e culturais relacionados a uma realidade colonizadora é uma prática de extrema relevância. Essa abordagem enriquece o aprendizado dos alunos em diversos aspectos. Em primeiro lugar, oferece uma compreensão mais profunda da história, permitindo que os alunos entendam as influências que moldaram a língua ao longo do tempo. Além disso, abordar aspectos colonizadores contribui para a formação da identidade cultural dos alunos, permitindo que reconheçam e apreciem as diversas influências que deram forma à língua inglesa contemporânea. Essa consciência cultural e social promove uma educação que valoriza a diversidade linguística e fomenta a compreensão intercultural. De todo modo, a abordagem de aspectos colonizadores conecta o ensino de Língua Inglesa a temas globais, como o impacto do colonialismo em diferentes partes do mundo. Isso promove uma visão mais ampla e globalizada, alinhada com a cidadania global. Analisar aspectos linguísticos e culturais de uma realidade colonizadora também estimula o desenvolvimento de habilidades críticas. Os alunos são incentivados a questionar, refletir e compreender as complexidades das relações entre língua, cultura e poder.*

*‘K’: De certa forma, sim. Pois os alunos acabam se deparando com informações e culturas diferentes das suas realidades, levando-os a sentir vontade de conhecer ainda mais sobre esses aspectos, repercutindo, assim, no seu aprendizado. Todavia, vale lembrar que também é importante fazer associações com a cultura local para atingir um aprendizado melhor.*

Entre todos os docentes que participaram da pesquisa, apenas um não soube responder à pergunta do questionário (‘D’), dizendo não ter ouvido falar sobre o assunto. Quanto aos entrevistados ‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘E’, ‘F’, ‘G’, ‘I’ e ‘J’ afirmaram ser relevante que os estudantes tenham conhecimento da raiz da língua estudada, no caso o inglês conhecido como o “inglês padrão”, na qual hooks (2013) corrobora ser a língua de conquista e dominação, ou, como posto em Fanon (2020), ao dizer ser a língua dos considerados seres civilizados. Sobre esse ponto, é perceptível no posicionamento transcrito da fala de ‘F’, em que está de acordo em proporcionar os aspectos linguísticos *Outro*, pois “Revelaria conhecer a história da cultura colonizadora que revelou ser a exploração e controle. Também por proporcionar conhecermos seus aspectos linguísticos que compõe a estrutura de língua dominante”. Embora o participante ‘K’ esteja de

acordo em proporcionar aspectos coloniais no ensino da Língua, o mesmo argumenta também que é relevante associar com a cultura local para obter êxito com os estudantes.

Para o docente 'H', não se faz relevante considerar tais aspectos, pois de acordo com o participante, com o avanço da modernidade é possível ter um leque de inovações. Desse modo, pode-se entender que a partir desse avanço moderno, há maior possibilidade de se ter acesso e conhecimento sobre as variedades linguísticas do idioma existentes no mundo. Assim, levando em consideração o que é dito por 'H', vou ao encontro do que alerta Rajagopalan (2014), ao dizer que a Língua Inglesa já não é mais de pleno uso e pertencimento aos norte-americanos, ingleses e outros grupos de falantes que são considerados como donos do idioma.

Para oitava pergunta, embarquei na situação acerca das variedades da Língua Inglesa. Dessa forma, perguntei abertamente aos docentes sobre quais variedades do idioma eles consideram em suas aulas. Para tanto, obtive as seguintes respostas na devolutiva do instrumento.

*'A': Procuro realizar o paralelo entre o inglês Americano e o Britânico, quanto mudanças na escrita e fala.*

*'B': Levando em conta o inglês britânico e americano, consideramos as variações região social, de idade e de função.*

*'C': Tanto o Inglês americano quanto o britânico.*

*'D': Todas.*

*'E': Em geral trabalho com os aspectos do inglês do EUA.*

*'F': A de variação de idade, ou seja, variável faixa etária e a variação de gênero, considerando que a língua é um organismo vivo e dinâmico e, que está sujeita a variações.*

*'G': Nas minhas aulas levo em consideração as variantes do inglês americano e britânico. Não uso a variante do inglês australiano.*

*'H': Ainda nos padrões enraizados Americano e Britânico, porém, sabemos que a Língua Inglesa não se aplica somente nesse sentido, vai além das diferenças e modelo ideal.*

*'I': Atualmente, busco considerar uma variedade menos padronizada de língua, considerando o que sugere a BNCC e o RCA como língua franca, onde as diferentes manifestações da língua são consideradas, bem como as adaptações linguísticas produzidas pelos alunos como influência da língua materna (sic).*

*'J': Gosto de trabalhar o Inglês Padrão ou o Inglês Britânico valorizando a norma culta do inglês, frequentemente associada ao inglês britânico. Isso inclui a atenção aos padrões gramaticais, vocabulário formal e pronúncia*

*típica dessa variedade. Em contrapartida trabalho também o Inglês Americano reconhecendo a influência significativa do inglês americano, tanto na cultura global quanto na língua. Integro elementos do inglês americano, como vocabulário, expressões idiomáticas e pronúncia, para proporcionar uma compreensão abrangente da língua.*

*Outro fator é o Inglês como Língua Franca (ELF), reconheço a importância do Inglês como Língua Franca em contextos globais. Destaco a compreensão e a comunicação eficaz, independentemente da variedade específica, incentivando os alunos a se adaptarem a diferentes formas de inglês.*

*Também gosto de trabalhar variedades Culturais e Contextualizando com situações do cotidiano incorporando elementos culturais e contextuais associados a cada variedade da língua. Isso inclui o entendimento de expressões idiomáticas, referências culturais e práticas linguísticas específicas de determinadas regiões.*

*Abordo também as variações socioeconômicas do inglês, reconhecendo que a língua pode ser moldada por fatores socioeconômicos. Isso ajuda os alunos a compreender as diferentes formas de inglês usadas em contextos formais e informais.*

*‘K’: Considero vários aspectos, como a gramática que rege a referida língua, algumas expressões e gírias utilizadas em alguns países que falam o idioma e vários contextos culturais: datas comemorativas, festividades, feriados, etc.*

De acordo com os informantes que participaram da pesquisa, os docentes ‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘E’, ‘G’, ‘H’ e ‘J’ responderam que levam para suas aulas do componente curricular Língua Inglesa apenas as variedades do Inglês britânico e Inglês norte-americano, enquanto que o docente ‘D’ disse que considera todas variedades da língua. Nessa direção, trago o posicionamento de Rajagopalan (2014), na qual afirma que a Língua Inglesa ainda é vista somente a partir dessas duas variações, pois os materiais didáticos que são utilizados nas escolas, bem como o livro didático, encontram-se encapsulados aos aspectos eurocêntricos. Assim, apoiando-me em Queiroz (2020), ressalto que se faz necessário que a educação local, nesse caso, em Humaitá-AM, desconstrua tais visões baseadas em sujeitos e culturas coloniais, em que solidifica cada vez mais a ideia de que as outras culturas que possuem a língua como idioma oficial sejam consideradas ao que Mignolo (2017) denomina de seres inferiores.

A despeito da questão nove, adentro à temática que discuto nesta pesquisa, pois questionei aos docentes se eles já ouviram falar sobre a perspectiva decolonial dentro do ensino de Língua Inglesa. Em caso de resposta afirmativa, pergunto como eles definiriam tal perspectiva. Nessa esteira, apresento abaixo os resultados obtidos.

*‘A’: Já ouvi falar, porém não tive a oportunidade de aprofundar no assunto, arrisco acrescentar que a perspectiva decolonial quer que sejamos críticos, que aconteça questionamentos sobre os padrões.*

*‘B’: Não.*



*'C': Não.*

*'D': Não.*

*'E': Não.*

*'F': Sim. Uma visão integradora da realidade de povos que tiveram sua cultura tradicional oprimida e silenciada. A desmitificação deve ocorrer promovendo o respeito e a inclusão de povos e suas culturas.*

*'G': Não, a partir do momento que recebi esse formulário pesquisei para me interar (sic) do assunto.*

*'H': Sim! Definiria decolonial nessa perspectiva de não seguir este modelo padrão enraizado, sendo que não há um modelo ideal quando se fala em variedades.*

*'I': Sim, quando fui supervisor do PIBID, tivemos algumas formações e debates acerca de textos decoloniais e sua perspectiva. A decolonialidade trabalharia a língua e a cultura de forma menos impositiva, considerando as consequências de se ter um olhar imperativo da língua inglesa. Neste sentido, é necessário que se aborde a língua e a cultura a que está vinculada de forma menos idealista e "perfeita", no sentido de se ter uma visão romântica de que o ensino não está vinculado à política e interesses subjacentes. A escolha da língua inglesa no currículo não se dá de maneira neutra, obedecendo a interesses imperialistas que não podem ser desconsiderados, já que corremos o risco de trabalhar de forma imperialista, a serviço de interesses que não são os nossos, da população que atendemos.*

*'J': Questiona as hierarquias linguísticas historicamente estabelecidas, visando uma transformação mais equitativa e inclusiva. Nesse contexto, a desconstrução de hierarquias linguísticas é um elemento central. A perspectiva decolonial questiona a concepção de superioridade de uma variedade da língua sobre outra, desafiando as normas que historicamente privilegiam determinadas formas de inglês em detrimento de outras. Valoriza e inclui as variedades linguísticas locais e regionais, reconhecendo a diversidade linguística como um ativo e promovendo uma representação mais justa das diferentes formas de inglês faladas globalmente. A perspectiva decolonial também se empenha na desconstrução de estereótipos culturais, evitando simplificações ou generalizações que perpetuem visões coloniais. Inclui autores, textos e contextos culturais marginalizados, oferecendo uma visão mais abrangente e representativa da diversidade de experiências e vozes associadas à língua inglesa. Ao incorporar esses elementos, a perspectiva decolonial promove um diálogo intercultural, incentivando os alunos a compreender e respeitar diferentes perspectivas. Essa abordagem não apenas transforma as práticas educacionais, mas também contribui para a construção de um ambiente de ensino de Língua Inglesa mais inclusivo, onde a diversidade linguística e cultural é valorizada e respeitada, pelo menos é o que eu acho.*

*'K': Nunca ouvi falar.*

Como apontam os dados dentre os onze professores entrevistados, seis deles ('B', 'C', 'D', 'E', 'G' e 'K') não conheciam sobre a abordagem de ensino questionada. No que se refere aos docentes 'A', 'F', 'H', 'I' e 'J' disseram ter conhecimento sobre tal perspectiva. As definições dadas pelos docentes 'F', 'H', 'I' e 'J' vão ao encontro do que é refletido por Maldonado-Torres (2019), Queiroz (2020) e Mignolo (2008; 2016) ao argumentarem sobre a desconstrução de determinados aspectos coloniais ou "padronizados".

Chegando à décima questão, busco questionar a respeito dos instrumentos de ensino-aprendizagem utilizados em sala de aula. Dessa forma, pergunto o que os docentes priorizam na seleção de materiais para se trabalhar o componente curricular. A seguir ilustro o que responderam.

*'A': Priorizo material de fácil entendimento, com uma visualização que chame e prenda a atenção.*

*'B': Textos, imagens, objetos... priorizando sempre a realidade dos alunos.*

*'C': Priorizo materiais que prendam atenção dos alunos e de fácil entendimento.*

*'D': Neste ano trabalhei somente o livro didático e seus conteúdos, algumas atividades extras como música, filme e documentário, alinhados aos temas didáticos.*

*'E': Livro didático e a variedades de materiais disponíveis nas diversas plataformas da internet.*

*'F': Livros didáticos, paradidáticos e algumas ferramentas, tipo, dicionários e aplicativos de aprendizagem.*

*'G': Em minhas aulas utilizo caixa de som, computador com acesso à internet, atividades impressas com imagens e o auxílio do dicionário.*

*'H': Utilizamos escrita, oralidade, dinâmicas, jogos, áudios, ou seja, ilustrações, cartazes, histórias em quadrinhos, músicas, textos. Porém em uma escala básica, o mais atrativo possível.*

*'I': O nível de vocabulário, a contextualização que faz com nossa realidade, a mescla cultural, a forma como aborda textos e o vocabulário para os diferentes níveis de alunos.*

*'J': Na seleção de materiais para o ensino da Língua Inglesa, minha abordagem é caracterizada por uma busca equilibrada e abrangente. Cada componente escolhido desempenha um papel decisivo na criação de um ambiente de aprendizado dinâmico e estimulante.*

*A música, enquanto recurso, é integrada para proporcionar uma experiência auditiva autêntica e culturalmente rica. A escolha de músicas relevantes não apenas aprimora a compreensão auditiva, mas também oferece uma*

*oportunidade única para explorar vocabulário e expressões idiomáticas de maneira contextualizada.*

*Os jogos são incorporados como ferramentas lúdicas e interativas, destinadas a reforçar conceitos linguísticos. Priorizo jogos que incentivem a participação ativa dos alunos, promovendo a prática da língua inglesa de forma envolvente e colaborativa.*

*Dinâmicas de grupo desempenham um papel importante na promoção da interação e da comunicação entre os alunos. Essas atividades são escolhidas com o intuito de estimular a expressão oral, a colaboração e a construção de confiança no uso do inglês em situações cotidianas, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades comunicativas.*

*Textos para leitura, tradução e interpretação são cuidadosamente selecionados para oferecer uma exposição diversificada ao vocabulário e estruturas linguísticas. Valorizo textos autênticos que refletem situações da vida real, promovendo a leitura crítica, discussões e atividades de tradução que aprimoram as habilidades interpretativas e expressivas dos alunos.*

*Essa abordagem integrada visa criar um ambiente educacional dinâmico e diversificado. A combinação desses elementos não apenas atende às diversas necessidades dos alunos, mas também promove um engajamento profundo e duradouro no aprendizado da Língua Inglesa. Dessa forma, busco proporcionar uma experiência educacional enriquecedora que vai além da mera transmissão de conhecimento linguístico, integrando a língua em contextos culturais, sociais e práticos. [...].*

*'K': Priorizo textos impressos e imagens para auxiliar na interpretação e tradução.*

Segundo os dados acima, os professores 'D', 'E' e 'F' têm como material didático principal em suas aulas o livro didático. Embora estes utilizem outras ferramentas para ensinar a Língua, como, a música e aplicativos, o livro didático prevalece com maior frequência, pois grande parte das escolas públicas não apresentam condições ideais para as diferentes situações que se é pensada (Corrêa, 2018). No tocante aos participantes 'A', 'B', 'C', 'G', 'H' e 'K', disseram fazer uso imagético para que possa auxiliar na compreensão do conteúdo e, principalmente, tornar o conteúdo mais atrativo trabalhando com aspectos visuais. O docente 'I' avalia o nível de vocabulário dos seus alunos para poder fazer a seleção do que trabalhar na disciplina, tentando também contextualizar o material selecionado ao contexto regional, bem como postula Queiroz (2020). Já 'J', de acordo com o dado transcrito acima, afirma que usa um vasto material em suas aulas, pois seu público apresenta um baixo nível de conhecimento da Língua, no entanto, segundo o docente, mesmo usando vários métodos de abordagem em sua dinâmica de sala, os alunos ainda demonstram pouco interesse pelo idioma.

Para a questão número onze, sugeri opções retiradas do QECR (Conselho da Europa, 2001), em que descreve as capacidades que o estudante da Língua deve/deveria ter em relação à habilidade de Leitura. Nesta, especifiquei para os professores que atendem ao público de 6º e

7º anos, que marcassem a(s) alternativa(s) referente(s) a autonomia na Língua Inglesa em relação à habilidade de leitura. Em seguida, apresento uma tabela com a síntese dos resultados.

**Tabela 34** - Sobre a autonomia da habilidade de Leitura em Língua Inglesa.

	<b>Autonomia na Língua Inglesa em relação à habilidade de Leitura</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>J</b>	<b>K</b>
A1	É capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário.	X	X			X	X	X	X	X	X	
A2	É capaz de entender textos simples e curtos acerca de assuntos que lhe são familiares de um tipo concreto, compostos numa linguagem muito frequente, quotidiana ou relacionada com o trabalho. É capaz de entender textos simples e curtos que contenham vocabulário muito frequente, incluindo uma certa proporção de vocábulos internacionais.					X	X			X	X	
B1	É capaz de ler textos objectivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão.		X			X	X					

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024) com base no QEQR (Conselho da Europa, 2001) e nas respostas da questão número onze, do Questionário Investigativo.

Baseado nos resultados ilustrados acima, dos onze participantes, oito dos docentes, a saber: ‘A’, ‘B’, ‘E’, ‘F’, ‘G’, ‘H’, ‘I’ e ‘J’ selecionaram a primeira opção, na qual afirmam que os alunos de 6º e 7º anos estão aptos a entenderem texto muito curtos e muito simples. Os docentes ‘E’, ‘F’, ‘I’ e ‘J’ também afirmaram que tais estudantes possuem a capacidade descrita no nível A2. Já os participantes ‘B’, ‘E’ e ‘F’, além de selecionarem a primeira opção, como exposto, consideram que seus alunos assumem a capacidade B1, em relação à habilidade de leitura. Assim, diferente do que é proposto pela BNCC (Brasil, 2018) e pelo RCA (2019a), o domínio da habilidade de leitura para os alunos de 6º e 7º anos está imbricado em uma realidade totalmente distante do público encontrado na região do Amazonas (Uchôa, 2017; Hitotuzi, 2016).

Por último, na questão número doze, também sugeri opções retiradas do QEQR (Conselho da Europa, 2001), no entanto, são alternativas que descrevem as capacidades que o estudante deva/deveria ter em relação à habilidade de Escrita. Assim, especifiquei aos

entrevistados que trabalham com o público de 8º e 9º anos, as séries mais avançadas no Ensino Fundamental, que marcassem a(s) alternativa(s) referente(s) a autonomia na Língua Inglesa em relação à habilidade de Escrita. Abaixo, exponho na tabela 35 a síntese dos resultados obtidos.

**Tabela 35** - Sobre a autonomia da habilidade de Escrita em Língua Inglesa.

	<b>Autonomia na Língua Inglesa em relação à habilidade de Escrita</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>J</b>	<b>K</b>
A1	É capaz de escrever expressões e frases simples.	X	X	X		X			X	X		X
A2	É capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como ‘e’, ‘mas’ e ‘porque’.		X			X			X			
B1	É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.					X						

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024) com base no QECR (Conselho da Europa, 2001) e nas respostas da questão número doze, do Questionário Investigativo.

Conforme aponta os dados da tabela, os participantes ‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘E’, ‘H’, ‘I’ e ‘K’ destacam que seu público atende ao nível A1 na questão de Escrita. Ou seja, os alunos das turmas de 8º e 9º anos se encontram aptos a escreverem expressões e frases simples. Diferente do que apontam as propostas da BNCC (Brasil, 2018), em que traçam objetivos que se encontram em níveis mais elevados no quesito escrita. Além da primeira opção, correspondente ao nível A1, os docentes ‘B’, ‘E’ e ‘H’ acreditam que os estudantes das referidas séries também se enquadram no nível A2, no que diz respeito à Escrita em Língua Inglesa. Outra alternativa selecionada pelo entrevistado ‘E’, foi a descrição dada no nível B1, na qual afirma que os públicos de 8º e 9º anos estejam aptos a desenvolverem.

Os resultados demonstraram que o ensino de Língua Inglesa ofertado para o público do Ensino Fundamental Anos Finais, do local onde se passou esta pesquisa, assume uma perspectiva de língua hegemônica e colonizadora (Quijano, 2005; 2017; Maldonado-Torres, 2019; Lander, 2005). Ademais, é imprescindível destacar que a educação pública da região Amazônica abraça uma política linguística colonial, estando assim, distante da realidade dos estudantes da escola pública do interior do Amazonas, ou seja, do município de Humaitá.

Caminhando para a última seção, apresento a seguir as minhas considerações finais.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo, traço as considerações finais que resultaram das análises documentais e do questionário investigativo propostos neste estudo. De acordo com o delineamento destacado no capítulo introdutório, esta pesquisa nasceu a partir de inquietações e questionamentos que me motivaram a buscar por respostas. Dessa forma, retomo os questionamentos que surgiram para dar início a este trabalho:

- a) De que maneiras a Base Nacional Comum Curricular – BNCC relaciona o ensino de Língua Inglesa ao QECR?
- b) De que maneiras o Referencial Curricular Amazonense - RCA relaciona o QECR ao ensino de Língua Inglesa no Amazonas?
- c) Que relações existem entre os descritores do QECR e o nível de conhecimento da Língua Inglesa dos estudantes de escolas públicas no município de Humaitá-AM na perspectiva docente?

Como objetivo geral desta pesquisa, busquei analisar os impactos do QECR na orientação curricular para o ensino de Língua Inglesa no Brasil e no Amazonas, a partir de uma perspectiva decolonial, a fim de apresentar aspectos apontados nos documentos orientadores para o Ensino Básico que se encontram distantes das realidades locais, precisando, assim, ser repensado levando em consideração os diferentes contextos. Com vistas a alcançar tal objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar de que formas a BNCC relaciona o QECR às orientações de Língua Inglesa no Brasil;
2. Reconhecer de que maneiras o RCA relaciona o QECR às orientações curriculares no ensino de Língua Inglesa no Amazonas;
3. Avaliar a relação dos descritores QECR com o nível de conhecimento da Língua Inglesa dos estudantes de escolas públicas de Humaitá-AM, na perspectiva docente.

As respostas para os questionamentos supracitados foram associadas às hipóteses que são:

1. A BNCC, ressignificando a terminologia língua estrangeira, passando a tratar o inglês como língua franca, reflete em um viés eurocêntrico no ensino da língua em conformidade ao QECR;

2. O componente curricular Língua Inglesa, considerado como língua franca segundo o RCA, contribui, alinhado ao QECR, para a aprendizagem de uma língua hegemônica alicerçado numa estrutura epistêmica colonial;
3. O QECR apresenta descritores que têm uma perspectiva de língua hegemônica e revelam uma política linguística colonial que não vai ao encontro da realidade do estudante de escola pública do interior do Amazonas, cujo nível de proficiência linguística, a partir da minha vivência docente em sala de aula, é considerado baixo.

No tocante à natureza da pesquisa, além da abordagem de cunho bibliográfico e telematizado, utilizei: a) a pesquisa documental, integrada à pesquisa de cunho bibliográfico, baseado na análise de documentos orientadores curricularizantes para o ensino de Língua Inglesa; e b) a aplicação de questionário investigativo aos professores de Língua Inglesa da rede pública de Humaitá-AM, que buscou verificar o posicionamento dos informantes para avaliar a relação dos descritores do Quadro Europeu (Conselho da Europa, 2001) com o nível de conhecimento da Língua Inglesa dos alunos das escolas públicas da região.

O primeiro questionamento foi respondido de acordo com a primeira hipótese levantada, uma vez que, ao analisar os documentos BNCC (Brasil, 2018) e o QECR (Conselho da Europa, 2001), foi possível perceber que as habilidades e descritores de Língua Inglesa delineados na BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental (Brasil, 2018), encontram-se baseados e, de certa forma, fundamentados no que é estabelecido pelo Quadro Europeu Comum de Referência (Conselho da Europa, 2001). Dessa forma, o ensino de Língua, nessa concepção da BNCC (Brasil, 2018), encontra-se orientado a partir de uma perspectiva de ensino eurocêntrico e colonizador, fortalecendo ainda mais o ensino da Língua Inglesa no viés de uma cultura hegemônica. Assim, no documento analisado há concepções de diferentes colonialidades, como é o caso da colonialidade do poder (Quijano, 2005; 2010) e de sua ascendente, colonialidade do saber (Lander, 2005; Maldonado-Torres, 2019).

Buscando responder a segunda pergunta de pesquisa, a hipótese que corresponde à questão na qual sugeri como resposta, além do objetivo específico que foi alcançado, encontra-se respondida. Visto que, o que foram demonstrados como dados para o segundo questionamento, destacaram determinados aspectos em que correspondem à hipótese levantada, pois o documento RCA (Amazonas, 2019a), em que teve os descritores e suas habilidades analisados, estão centrados no que é estabelecido pela BNCC (Brasil, 2018). Dito isso, o documento amazonense encontra-se em conformidade ao modelo do Quadro Europeu (Conselho da Europa, 2001), uma vez que, o Referencial Amazonense (Amazonas, 2019a) se

assemelha, ou melhor, copia grande parte do que é proposto na BNCC (Brasil, 2018), havendo assim, uma perda de oportunidade de trazer elementos regionais para o cenário educacional.

Sendo assim, o documento direcionado para educação do contexto Amazonense não leva em consideração as especificidades da região que está direcionado como orientação, pois estando em conformidade ao principal documento parametrizador da educação nacional, o RCA, a partir dos aspectos observados, encontra-se galgado ao ensino de uma língua totalmente hegemônica alicerçado numa estrutura epistêmica colonial.

No que concerne a última questão da pesquisa, a hipótese levantada levou a algumas considerações. A partir do momento em que os descritores do RCA (Amazonas, 2019a) foram analisados, foi possível perceber que grande parte desses descritores são cópias literais da BNCC (Brasil, 2018), uma vez que, o documento destinado à educação nacional, no caso em pauta, do componente curricular Língua Inglesa, reflete os diferentes descritores encontrados no Quadro Europeu Comum de Referência – QECR (Conselho da Europa, 2001). Assim, cabe ressaltar que a realidade dos estudantes de escolas públicas, de Humaitá-AM, não é atendida pelo documento que rege as propostas de ensino para a Língua Inglesa, pois o nível de conhecimento desses estudantes, em relação à Língua, é considerado baixo como foi apontado pelos docentes que participaram da pesquisa.

Nessa esteira, no tocante ao objetivo principal desta dissertação, considero ter sido alcançado, pois foi possível analisar os impactos do Marco Comum Europeu (Conselho da Europa, 2001) na orientação curricular em relação ao ensino de Língua Inglesa para o contexto nacional e regional, a partir da perspectiva decolonial. A análise realizada a partir dos documentos curricularizantes, BNCC (Brasil, 2018) e RCA (Amazonas, 2019a), e do questionário aplicado aos docentes do componente curricular Língua Inglesa, que consolidou ainda mais as informações deste trabalho, apontaram que as propostas de ensino não se encontram alinhados as realidades as quais são destinados a atenderem.

Assim, no que tange ao ensino de Língua Inglesa da realidade de onde falo, pretende-se que os agentes glotopolíticos, além de prezarem pela diversidade linguística existente, busquem levar em consideração o contexto dos estudantes das escolas públicas na região amazônica. Ressalto isso, pois, faz-se necessário resistir a determinadas colonialidades, repensando o ensino desse componente curricular com o olhar atento a realidade local, na qual ensinar a língua, levando em consideração o contexto em que se está inserido, o interesse pela aprendizagem do que se propõe, torna-se mais instigante e fluido.



Por fim, considero que a pesquisa em tela possa contribuir, significativamente, para a comunidade docente e pesquisadores do campo da Linguística Aplicada, em que buscam refletir ou investigar acerca da realidade do ensino de Língua Inglesa no Brasil e, principalmente, no Amazonas.

Pelo exposto, evidencio que todos os objetivos traçados para a minha pesquisa de Mestrado foram alcançados.

Nas páginas seguintes, encontram-se as Referências, os Apêndices e Anexos utilizados.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. C.; ROCHA, N. A. Língua e cultura: as orientações curriculares para o ensino de língua estrangeira. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 24-38, jan./jun. 2019.

ALVES, P. C. R.; SIQUEIRA, D. S. P. A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa. **A Cor das Letras**, v. 21, n. 2, p. 169-181, 2020.

AMAZONAS, Governo do estado. **Resolução CEE/AM 098/2019, de 16 de outubro de 2019**. Referencial Curricular Estadual. Manaus, AM, 2019b. Disponível em: <<http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao-No-98-2019-CEE-AM-Referencial-Curricular-Amazonense.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2023.

AMAZONAS. **Referencial curricular amazonense do Ensino Médio**. Secretaria de Educação do Amazonas. Manaus, 2021.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Amazonense: Ensino Fundamental Anos Finais**. Manaus: SEDUC/AM, 2019a.

ARNOUX, E. N. Glotopolítica: balances y perspectivas en el contexto del 4º CLAGlo. **Revista Caracol**, n. 20, p. 33-54, 2020.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, p. 89-117, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio**. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília (DF): Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp265002211>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. (Ministério da Educação). **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 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: 16 jun. 2022.

BRASIL. [**Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** (1988)]. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. Lei 5692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 dez. 2022.

BRASIL. Lei 9.394 de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília, 1998. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em 28 set. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, 2006. v.1.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial/IPOL, 2007.

CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução à crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CANI, J. B.; SANTIAGO, M. E. V. O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do Letramento Crítico e dos Multiletramentos. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 57, p. 1164-1188, 2018.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação**. Lisboa: Edições ASA, 2001. Disponível em: <[http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id\\_produto=661536](http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id_produto=661536)>.

CORREA, E. S. **A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública**. 2018. 224 p. Tese (Doutorado) – Sociedade e Cultura na Amazônia. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM.

COSTA, M. T. C. **Políticas Linguísticas: o ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado do Amazonas**. 2014.

CUSICANQUI, S. R. **Un mundo Ch'ixi Es Posible: Ensayos Desde un Presente en Crisis**. Buenos Aires: Tinta LIMÓN, 2018.

- DEWEY, M. English as a lingua franca and globalization: na interconnected perspective. **International Journal of Applied Linguistic**, v. 17, p. 332 – 354, 2007.
- ESCOBAR, A. **Ante la crisis del país: ideación para el cambio**. El Áncora Editores, Panamericana Editorial, 2003.
- FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. [ver.] – São Paulo: Saraiva, 2006.
- FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. São Paulo. UBU, 2020.
- FERNÁNDEZ, G. E.; KANASHIRO, D. S. K. Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular. **Educação e Pesquisa**, v. 32, p. 279-291, 2006.
- FREIRE, J. R. B. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro : EdUERJ, 2011.
- GOMES, A. A. S. Por um sistema amazônico de educação escolar multilíngue. **MOARA–Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944**, n. 62, p. 34-50, 2022.
- GONÇALVES, S. A. Por um planejamento linguístico local. **Revista Investigações**, v. 22, n. 2, p. 205-237, 2009.
- GUESPIN, L.; MARCELLESI, J. B. Defesa da glotopolítica. in: SAVEDRA, M. M. G.; PEREIRA, T. C. A. S.; LAGARES, X. C (orgs.). **Glotopolítica e práticas de linguagem**. – Niterói : Eduff, 2021. p. 11-50.
- HAUGEN, E. The implementation of Corpus Planning: theory and practice. *In*: COBARRUBIAS, J.; FISHMAN, J. (org.). **Progress in language planning: international perspectives**. Haia: Mouton, 1983.
- HEUFEMANN, F. M. C. **Políticas linguísticas e o ensino da língua espanhola em Manaus à luz da glotopolítica**. 2019. 134 f. (Dissertação de Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.
- HITOTUZI, N. Translating a culture-based dialogical approach into ELT materials for lower-secondary students from rural communities in northern Brazil. **International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)**, v. 7. n. 1, p.2693-2699, mar. 2016.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- JEAN-PIERRE, M. The challenge and promise of multiculturalismo in the caribbean: focus on Haiti. In. SHOBA, J. A.; CHINBUTANE, F. **Bilingual education and language policy in the global South**, Routledge, 2013, p. 173-189.
- LAGARES, X. C.; **Qual política linguística? : desafios contemporâneos**. – 1. ed. – São Paulo : Parábola 2018.
- LANDER, E. **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem.** Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, G. P.; CAMARGO, G. Q. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. **Anais do Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas.** Londrina: Eduel, 2008.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. R. W. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 35-54.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 80, p. 71-114, 2008.

MALDONADO-TORRES, N. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas.** In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSFUGUEL, Ramón (orgs.) **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 27-53.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Estrutura curricular: Ensino Fundamental: início 1997.** Manaus: SEMED, 1997.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** – 5. ed. – São Paulo : 2003.

MARSON, M. Z. Ensino de língua inglesa no Brasil e decolonialidade: uma possível discussão com base na BNCC. **REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681)**, v. 7, n. 2, p. 8-22, 2021.

MATOS, D. C. V. S. Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais. **Polifonia**, v. 27, n. 46, 2020.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.

NORTH, B. Trolls, unicorns and the CEFR: Precision and professionalism in criticism of the CEFR. **CEFR Journal Research and Practice**, 2, 8-24, 2020.

NOVASKI, E; WERNER, M. P. Abordagem cultural na aula de língua estrangeira. **Revista de letras**, n. 14, 2013.

NUNES, E. R.; LORKE, F. O problema da adequação dos parâmetros do quadro europeu comum de referência e" a necessidade de emergir como os outros de nós mesmos". **Revista X**, v. 2, n. 1.2011, 2011.

OLIVEIRA, G. M. (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**: novas perspectivas em política linguística. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil; Florianópolis, SC: IPOL, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação do professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora da UnB, 2003.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in Applied Linguistics. Disponível em: . Acesso em 18/09/2021. PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Londres: Routledge, 2001.

PEREIRA, A. L. O ensino de língua inglesa no Brasil implicações políticas e culturais. **Revista Educação & Mudança**, n. 3, p. 01-07, 2013.

PICCARDO E., NORTH B., GOODIER T. **Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume**, Journal of e-Learning and Knowledge Society, v.15, n. 1, 2019, p. 17-36.

PIRES, T. Por um constitucionalismo latino-americano. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (orgs.) **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 319-339.

QUEIROZ, L. **Decolonialidade e concepções de língua: uma crítica linguística e educacional**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2020.

QUIJANO, A. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**, Perú Indígena, vol. 13 n. 29, Lima, 1992.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. 2010. p. 73-118.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos avançados**, v. 19, p. 9-31, 2005.

RAJAGOPALAN, K. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, p. 57-82, 2012.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 73-82, 2014.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1. ed. São Paulo: Parábola, p. 143-161, 2013.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

SCAGLION, L. F. **Políticas Nacionais sobre o ensino da língua inglesa no Brasil**: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares. 2019. 152 p. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181688>. Acesso em: 01 out. 2022.

SCHWADE, K. L.; HITOTUZI, N.; OLIVEIRA, H. N. O ensino de língua estrangeira na Amazônia: uma educação alicerçada na cultura. In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; TAMBORIL, M. I. B. **Educação e realidade amazônica** – volume 2, Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 37-50.

SILVA, E. R. A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras?. **Trem de Letras**, v. 5, n. 1, p. 1-19, 2018.

SILVA, N. F.; HITOTUZI, N. Análise do livro didático de inglês do ensino fundamental e médio das escolas da rede pública do município de Santarém. In: **Colóquio de professores de inglês da região oeste do Pará**, 3., 2016. Anais. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2016.

SILVA, M. M.; SANTOS, D. R. Ensino de Inglês Instrumental na Amazônia Paraense. **LínguaTec**, v. 7, n. 2, p. 56-70, 2022.

SILVA, C. A. A.; NEVES, M. O. Práticas de linguagem na Amazônia Paraense. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, 2021.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. **Línguas & Letras**, v. 19, n. 44, p.93-113, 2018.

SOUZA, S. A. F. **O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação**. Campinas, SP : [s.n.], 2005.

SPOLSKY, B. Para uma teoria de políticas linguísticas. **ReVEL**, vol. 14, n. 26, 2016.

STREVA, J. M. Colonialidade do ser e corporalidade: o racismo brasileiro por uma lente descolonial. **Antropolítica-Revista Contemporânea de Antropologia**, n. 40, 2016.

TEIXEIRA, W. B. O linguista aplicado entre agentes glotopolíticos: o ensino de espanhol em São Gabriel da Cachoeira/AM. **Raído-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD**, v. 14, n. 36, p. 290-309, 2020.

TEIXEIRA, W. B. **Presença e funções do espanhol no Alto Rio Negro/AM**: considerações políticas e históricas. 2014. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TORQUATO, C. P. Políticas linguísticas, linguagem e interação social. **Revista Escrita**, v. 2010, n. 11, 2010.

UCHÔA, J. B. **Flagrantes Educacionais do Amazonas de Ontem**. Série Euclides da Cunha. Manaus: Edições Governo do Estado do Amazonas, 1966.

UCHÔA, J. M. S. O ensino da língua inglesa em uma comunidade amazônica: práticas de resistência ao imperialismo do mercado editorial. **Communitas**, v. 1, n. 2, p. 514-527, 2017.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo : Atlas, 2009.

WALSH, C.; DE OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos de Análise de Políticas Educacionais**, v. 26, p. 83-83, 2018.



## APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Gostaria de convidar o(a) Sr(a) para participar do meu Projeto de Pesquisa de Mestrado “O reflexo do Quadro Europeu Comum de Referência – QEQR no ensino de Língua Inglesa, em Humaitá-AM: um olhar crítico e decolonial”, sob a responsabilidade do pesquisador Alciclei da Graça Cruz, portador do RG 26296012 e do CPF 02312128284, telefone celular (97) 984464751, e-mail [ac.alciclei@gmail.com](mailto:ac.alciclei@gmail.com), orientado pelo Profº Drº Wagner Barros Teixeira, cujos endereços institucionais localizam-se no Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, localizado na Faculdade de Letras – FLET da UFAM, na Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroadó I, CEP 69077-000, telefone 3305-1181, ramal 2113.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os impactos do QEQR na orientação curricular para o ensino de Língua Inglesa no Brasil e no Amazonas, a partir de uma perspectiva decolonial, tendo como os objetivos específicos: identificar de que formas a BNCC relaciona o QEQR às orientações de Língua Inglesa no Brasil; reconhecer de que maneiras o RCA relaciona o QEQR às orientações curriculares no ensino de Língua Inglesa no Amazonas e, por fim, avaliar a relação dos descritores QEQR com o nível de conhecimento da Língua Inglesa dos estudantes de escolas públicas de Humaitá-AM, na perspectiva docente. Sua participação será voluntária e se dará por meio do preenchimento de um questionário com perguntas abertas e fechadas. Informo que o(a) senhor(a) foi escolhido(a) por se encaixar no perfil da pesquisa: professor(a) da Educação Básica, com Licenciatura em Letras – Língua Inglesa ou em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa, ministrando o componente curricular de Língua Inglesa nas Redes Estadual e Municipal de Ensino de Humaitá-AM.

A pesquisa, aparentemente, não trará riscos ao Senhor/à Senhora como participante, porém considerando que os riscos sempre existem, direta ou indiretamente, afirmo que todo apoio necessário será prestado, caso o participante tenha alguma demanda decorrente dos pontos levantados no questionário aplicado e que tenha mobilizado aspectos subjetivos que precise de atendimento especializado. Este ponto está baseado na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, nos itens I 3.1 e II 3.2. Cumpro esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, assim como não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Resolução 510/2016-CNS, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado). Além disso, caso houver algum tipo de constrangimento ou incômodo decorrente da pesquisa, buscar-se-á assistência psicossocial aos participantes junto ao Centro de Atenção Psicossocial- CAPS conforme prevê a Resolução 466/2012-CNS.

Se você aceitar participar, não terá nenhum benefício direto. No entanto, por meio deste estudo investigativo, espera-se colaborar para o fortalecimento de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa em Humaitá-AM imbricado numa perspectiva decolonial.

Se depois de fornecer os dados, o(a) senhor(a) optar para que estes dados não sejam utilizados, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, independente do motivo e sem prejuízo do atendimento que está recebendo. O (a) senhor(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Porém, sua participação é de suma importância para a realização deste trabalho. Os resultados desta pesquisa serão

analisados e publicados, mas sua identidade ou qualquer informação relacionada a sua privacidade não será divulgada, em que se tomarão todas as providências necessárias para manter sigilo.

Para qualquer outra informação, o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o pesquisador Alciclei da Graça Cruz pelo telefone (97) 984464751 e/ou pelo e-mail ac.alciclei@gmail.com, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 4950, Adrianópolis, CEP 69057-070, Manaus-AM, telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, celular 99171-2496 e e-mail cep.ufam@gmail.com

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do (CEP/UFAM). O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Consentimento Pós-Informação:

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) sobre os objetivos do pesquisador e sobre a importância da minha colaboração. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento também estará disponível no formulário eletrônico enviado para meu endereço de email por mim enviado.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Data

\_\_\_\_\_  
Pesquisador Responsável

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Data

## APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO

Caro(a) professor(a),

Este questionário tem como objetivo gerar informações para a pesquisa na qual estou a desenvolver no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Agradeço antecipadamente a colaboração, e asseguro-lhe que a sua identidade será preservada.

Atenciosamente,

Alciclei da Graça Cruz

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Participante: \_\_\_\_\_

Nome da escola: \_\_\_\_\_

1. Você conhece o que é o Quadro Europeu Comum de Referência – QECR?

( ) sim ( ) não

Em caso de resposta afirmativa, qual seu posicionamento acerca do Quadro?

---

---

---

---

2. Como você enxerga o ensino de língua inglesa em Humaitá-AM?

---

---

---

---

3. Como você alinha sua metodologia ao que é estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC?

---

---

---

---

4. Como você adequa sua metodologia de ensino ao Referencial Curricular Amazonense - RCA?

---

---

---

---

5. Considerando o RCA, de que maneiras o contexto amazonense está contemplado no ensino de Língua Inglesa?

---

---

---

---

6. Considerando o ensino de Língua Inglesa, que descritores do RCA devem/deveriam ser trabalhados em Humaitá-AM? Por gentileza, cite alguns.

---

---

---

---

7. Na sua opinião, você considera relevante proporcionar no ensino-aprendizagem do componente curricular de Língua Inglesa aspectos linguísticos e culturais de uma realidade colonizadora? Por quê?

---

---

---

---

8. Que variedades da língua inglesa você considera nas suas aulas?

---

---

---

---

9. Você já ouviu falar sobre ensino de língua inglesa numa perspectiva decolonial? Caso sua resposta seja afirmativa, como você definiria a perspectiva decolonial?

---

---

---

---

10. Que materiais didáticos são mobilizados em suas aulas?

---

---

---

---

11. O que você prioriza na seleção de materiais para se trabalhar a língua inglesa?

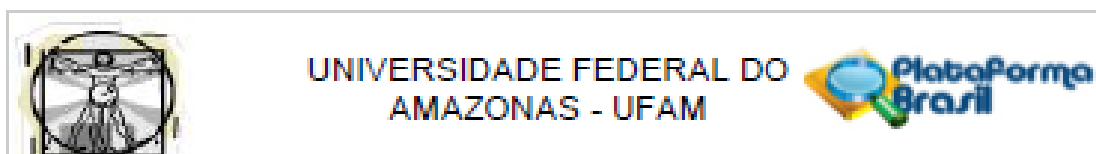
---

---

---

---

## ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O reflexo do Quadro Europeu Comum de Referência de QECR no ensino de Língua Inglesa, em Humaitá-AM: um olhar crítico e decolonial

**Pesquisador:** ALCICLEI DA GRACA CRUZ

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 70582223.0.0000.5020

**Instituição Proponente:** Faculdade de Letras -Flet

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.209.037

**Apresentação do Projeto:**

**Resumo:**

A pesquisa intitulada "O reflexo do Quadro Europeu Comum de Referência – QECR no ensino de Língua Inglesa, em Humaitá-AM: um olhar crítico e decolonial", tem por objetivo analisar os impactos do QECR na orientação curricular para o ensino de Língua Inglesa no Brasil e no Amazonas, a partir de uma perspectiva decolonial. Como objetivos específicos buscamos: identificar de que formas a BNCC relaciona o QECR às orientações de Língua Inglesa no Brasil; reconhecer de que maneiras o RCA relaciona o QECR às orientações curriculares no ensino de Língua Inglesa no Amazonas; avaliar a relação dos descritores QECR com o nível de conhecimento da Língua Inglesa dos estudantes de escolas públicas de Humaitá-AM, na perspectiva docente. Quanto ao arcabouço teórico, traçamos um breve histórico do ensino de Língua Inglesa no Brasil e na região do Amazonas. Como aporte teórico, trazemos conceitos e posicionamentos de pesquisadores que versam acerca do tema da pesquisa, bem como Gujjano (2007), Mignolo (2003), Leffa (1999; 2016), Roschel Nunes e Lorke (2011), dentre outros autores que estudam a temática proposta. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa (LAKATOS E MARCONI, 2009) e para chegar ao objetivo proposto, utilizar-se-á pesquisa bibliográfica

Endereço: Rua Tereza, 4050

Bairro: Adilandópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.209.037

Impressa e telematizada e a pesquisa de cunho documental (GIL, 2002; BARDIN, 2011), na qual será utilizado o método de Bardin para analisar o objeto de estudo. Nesse aspecto, a autora organiza a análise de conteúdo em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a Inferência e a Interpretação. Para contemplar o último objetivo específico está previsto aplicação de um Questionário como Instrumento de Pesquisa. Em relação à temática abordada na pesquisa, trata-se da análise dos Impactos do Quadro Europeu Comum de Referência no ensino de Língua Inglesa à luz da teoria decolonial. No que se refere ao perfil dos participantes, estes serão professores da Educação Básica de escolas públicas nas Redes Municipais e Estaduais, com Licenciatura em Letras Língua Inglesa ou Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa, que lecionem o componente curricular de Língua Inglesa no Ensino Fundamental anos finais. Desse modo, a Linguística Aplicada Crítica – LAC será um dos principais meios para entender, a partir de uma visão político-social, como o documento influenciador poderia ser adequado para cada contexto destinado, nesse caso, a realidade do ensino e aprendizagem de língua Inglesa, como língua estrangeira, para o Município de Humaitá-AM.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar os Impactos do QECR na orientação curricular para o ensino de Língua Inglesa no Brasil e no Amazonas, a partir de uma perspectiva decolonial.

**Objetivo Secundário:**

- Identificar de que formas a BNCC relaciona o QECR às orientações de Língua Inglesa no Brasil;- Reconhecer de que maneiras o RCA relaciona o QECR às orientações curriculares no ensino de Língua Inglesa no Amazonas;- Avaliar a relação dos descritores QECR com o nível de conhecimento da Língua Inglesa dos estudantes de escolas públicas de Humaitá-AM, na perspectiva docente.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

A pesquisa, aparentemente, não trará riscos aos participantes, porém considerando que os riscos sempre existem, direta ou indiretamente, afirmo

Endereço: Rua Teresina, 4050

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (02)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.209.037

que todo apoio necessário será prestado, caso o participante tenha alguma demanda decorrente dos pontos levantados no questionário aplicado e que tenha mobilizado aspectos subjetivos que precise de atendimento especializado. Este ponto está baseado na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, nos itens I 3.1 e II 3.2. Cumpre esclarecer que a pesquisa, através da Instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a dano imediato outorgado, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela Instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, assim como não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Resolução 510/2016-CNS, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da graduação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado). Além disso, caso houver algum tipo de constrangimento ou incômodo decorrente da pesquisa, buscar-se-á assistência psicossocial aos participantes junto ao Centro de Atenção Psicossocial-CAPS conforme prevê a Resolução 466/2012-CNS.

**Benefícios:**

No âmbito científico, a presente pesquisa pode contribuir no oferecimento de mais um subsídio de discussão e reflexão no campo educacional, considerando as leituras dos documentos a serem analisados, a saber: a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Amazonense e o Quadro Europeu Comum de Referência, na qual serão analisados a partir da perspectiva decolonial. No projeto de pesquisa como um todo, os participantes da etapa final da pesquisa terão como benefício a oportunidade de refletir sobre as problematizações apresentadas e se posicionar criticamente, uma vez que discutir essa temática em voga poderá proporcionar adequações e inovações direcionadas às práticas pedagógicas, bem

Endereço: Rua Teresina, 4050

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (02)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com





Continuação do Parecer: 6.209.037

como buscar melhorias para se ensinar outra língua, como a Língua Inglesa, numa perspectiva decolonial.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

2 versão

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto: adequado

Riscos: adequado

Benefícios: adequado

Critérios de Inclusão: adequado

Critérios de exclusão: adequado

TCLE: adequado

Carta de anuência: adequado

CV Lattes: adequado

Cronograma: adequado

Orçamento: adequado

Instrumento da pesquisa: adequado

**Recomendações:**

O pesquisador somente poderá iniciar a coleta de dados (pesquisa de campo), após análise e aprovação pelo CEP. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua Instituição ou Instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais. Pesquisas no âmbito da Universidade Federal do Amazonas devem atender ao estabelecido no Of. Circ. Nº009/PROPESP/2020/2020/PROPESP/UFAM e às orientações do Plano de Contingência da Universidade Federal do Amazonas frente à pandemia da doença pelo SARS-COV-2 (COVID-19): "As atividades de Pesquisa com seres humanos devem ser suspensas, à exceção das que estejam trabalhando nas áreas de saúde, diretamente relacionadas ao Coronavírus ou que

Endereço: Rua Teresina, 4050

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 66.057-070

Município: MANAUS

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 8.209.037

necessitem de acompanhamento contínuo, com as devidas precauções e autorização das autoridades de saúde pública do estado do Amazonas

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja APROVADO, pois o pesquisador cumpriu as determinações da Res. 466/2012 e Res. 510.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O pesquisador deve enviar por notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da resolução 466/2012-CNS), por meio da plataforma BRasil e manter seu cronograma atualizados, solicitando por emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2143419.pdf	08/07/2023 00:23:18		Acelto
Outros	CARTA_RESPOSTA_CEP.pdf	08/07/2023 00:22:49	ALCICLEI DA GRACA CRUZ	Acelto
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE_MESTRADO_MODIFICADO.docx	08/07/2023 00:10:31	ALCICLEI DA GRACA CRUZ	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_ajustado.docx	08/07/2023 00:09:47	ALCICLEI DA GRACA CRUZ	Acelto
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ALCICLEI.pdf	20/05/2023 13:02:47	ALCICLEI DA GRACA CRUZ	Acelto

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Rua Teresina, 4050

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (02)3505-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 8.209.037

MANAUS, 31 de Julho de 2023

---

Assinado por:  
Eliana Maria Pereira da Fonseca  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4050

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (02)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 05 de 05