



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

O COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA INGLESA NA BNCC E NO CURRÍCULO
PAULISTA SOB O PRISMA DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

SÃO CARLOS
2022



Universidade Federal de São Carlos

Elidiana Aparicio da Costa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

O COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA INGLESA NA BNCC E NO
CURRÍCULO PAULISTA SOB O PRISMA DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

ELIDIANA APARICIO DA COSTA

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade Federal
de São Carlos, como parte dos
requisitos para a obtenção do Título
de Mestre em Linguística.

Orientador: Profa. Dra. Vera Lucia
Teixeira da Silva

São Carlos - São Paulo -
Brasil
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Elidiana Aparicio da Costa, realizada em 30/09/2022.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Vera Lucia Teixeira da Silva (UFSCar)

Profa. Dra. Gysele da Silva Colombo Gomes (UERJ)

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Dedico este trabalho à minha saudosa mãe (In memoriam), ao meu filho Arthur (In memoriam) que ao lado do Criador me deram força para seguir em frente e assim, realizar meu sonho.

Agradecimento especial

À Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva, pela orientação incansável, pela confiança depositada em mim, e por ter segurado a minha mão nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é demonstrar gratidão. Sendo assim, sou grata a todos que de alguma forma participaram e contribuíram da minha jornada acadêmica para que o meu sonho de ser mestra fosse realizado.

Agradeço a Deus, primeiramente, por toda a força que colocou no meu coração para que eu pudesse concluir mais esta etapa da minha vida.

Agradeço as professoras, Gysele e Sandra, por aceitarem o convite de compor a banca e pelas excelentes contribuições feitas para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Agradeço a todo o corpo docente do PPGL, pelo conhecimento compartilhado durante minha jornada acadêmica.

Agradeço a secretária de pós-graduação, Vanessa, pela cordialidade ao prestar os esclarecimentos burocráticos durante esse período.

Agradeço ao Conselho do PPGL, pelo deferido das minhas solicitações no período de luto e de enfermidades.

Agradeço ao meu filho, Arthur (In memoriam), por ter feito parte deste trabalho durante os 7 meses de gestação e os 100 dias que lutou como um verdadeiro guerreiro na UTI. Você me tornou mais forte.

Agradeço a minha saudosa mãe (In memoriam), por ter me incentivado sempre a estudar para que eu me tornasse uma mulher independente.

Agradeço ao meu pai, por nunca ter medido esforços para que eu conseguisse alcançar todos os meus objetivos.

Agradeço ao meu esposo, Johnatan, por apoiar minhas escolhas e meus estudos.

Agradeço às médicas, Dra. Raquel e Dra. Debora, por todo o cuidado que tiveram comigo durante minha gestação de risco e durante meus anos de estudos.

Agradeço aos motoristas da Viação Cometa, por dirigirem com prudência durante minhas viagens à faculdade e pela gentileza ao facilitarem as paradas em alguns pontos específicos.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que cruzaram meu caminho durante toda a minha trajetória acadêmica.

“É na língua que as pessoas se inserem nas relações políticas locais e mundiais, e é nela também que são promovidos nossos entendimentos dos outros e de nós mesmos{...}É na língua{...} que encontramos e confrontamos o diferente{...}”.

Clarice Jordão

RESUMO

A presente dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou investigar como é abordada a educação linguística no componente curricular de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Paulista. Os referidos documentos oficiais estão vigentes desde 2017 e 2019, respectivamente. É importante que os educadores da área de língua inglesa saibam como foram construídos os documentos e quais pressupostos pedagógicos os direcionam. Nessa perspectiva, compreendemos que, ao refletir sobre a sua prática, o professor consegue proporcionar ao aluno uma aprendizagem também crítica e reflexiva. Assim, por meio das contribuições teóricas de Ferraz (2018), Duboc (2018), Britto (2012), Bagno e Rangel (2005), Bechara (2005), Lomas (2003), Travaglia (2003) e Spolsky (1974) foram discutidas as perspectivas da educação linguística. Pela abordagem qualitativa, propusemos investigar, por meio de uma análise documental, como a educação linguística é tratada nos documentos oficiais. A partir da análise dos dados, concluímos que apesar de os documentos trazerem e apoiarem a ideia de um ensino voltado para a educação linguística, localizamos, em alguns excertos, em ambos os documentos, determinados conteúdos que nos são apresentados de forma fragmentada contrariando assim, a formação integral que sugerem.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Educação Linguística; BNCC; Currículo Paulista; Documentos Oficiais.

ABSTRACT

The paper introduces the results of a research that investigated how approached linguistics education is introduced in two different documents: the BNCC and the Paulista Curriculum. Those documents have been current since 2017 and 2019, respectively. It is important that teachers of English know how these documents were built and what pedagogical assumptions direct them. In this perspective, it is understood that, reflecting on their practice, teachers can provide students a critical and reflective learning. The theoretical framework comprises the studies developed by Ferraz (2018), Duboc (2018), Britto (2012), Bagno e Rangel (2005), Bechara (2005), Lomas (2003), Travaglia (2003) e Spolsky (1974) it was discussed perspectives of linguistics education. The research follows a qualitative approach and makes use of a documental analysis, to reach its goal. The results show that although the documents bring and support the idea of teaching focused on linguistics education, in some excerpts, in both documents, the integral training they suggest does not come true.

Palavras-chave: English Language; Linguistics Education; BNCC; Paulista Curriculum; Official Documents.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Eixos organizadores para o componente língua inglesa.....	39
Figura 2: Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental.....	60
Figura 3: Competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental..	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo dos principais eventos citados no percurso histórico do ensino de LI no Brasil.....	29
Quadro 2: Contextualização da implantação da BNCC.....	32
Quadro 3: Breve retrospectiva das discussões curriculares no Estado de São Paulo.....	42
Quadro 4: Ações sugeridas pela BNCC.....	56
Quadro 5: Exemplos de algumas práticas pedagógicas.....	67

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ALAB - Associação de Linguística Aplicada do Brasil

APLIESP - Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Conae - Conferência Nacional pela Educação

Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENPLE - Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas

FNE – Fórum Nacional de Educação

HELB – História de Ensino de Línguas no Brasil

IsF – Inglês sem Fronteira

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PCNEM – Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SEE - Secretaria de Estado da Educação

SP – São Paulo

Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

ANTECEDENTES DE PESQUISA – MINHA HISTÓRIA.....	16
INTRODUÇÃO.....	20
Justificativa.....	20
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	21
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
1.1 Percurso histórico da língua inglesa no Brasil.....	23
1.2 Documentos oficiais de língua inglesa.....	31
1.2.1 BNCC 2017.....	31
1.2.2 O componente curricular de língua inglesa.....	38
1.2.3 Currículo Paulista.....	41
1.2.3.1 O componente curricular de LI no Currículo Paulista.....	45
1.3 Educação linguística.....	46
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....	50
2.1 A natureza da pesquisa.....	50
2.2 O contexto da pesquisa.....	51
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS.....	53
3.1 Critérios utilizados para a análise dos documentos oficiais.....	53
3.2 BNCC: apresentação.....	54
3.2.1 BNCC: introdução.....	54
3.2.2 BNCC: etapa do ensino fundamental.....	58
3.2.3 BNCC: área de linguagens.....	59
3.2.4 BNCC: língua inglesa.....	61
3.2.5 BNCC: língua inglesa no ensino fundamental – anos finais: unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades.....	63
3.3 Currículo Paulista: apresentação.....	64
3.3.1 Currículo Paulista: ensino fundamental.....	69
3.3.2 Currículo Paulista: área de linguagens.....	70

3.3.3 Currículo Paulista: língua inglesa.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	75

ANTECEDENTES DE PESQUISA: MINHA HISTÓRIA

Sempre que vamos falar de nós, buscamos uma referência. No meu caso, não poderia de deixar de citar meus pais, principalmente, minha querida mãe (In memoriam).

Eu não sou herdeira da elite, meus pais eram da classe trabalhadora, ele, balconista que havia estudado até o antigo 4º ano do grupo e ela, empregada doméstica, infelizmente, não teve oportunidade de estudo, e era analfabeta.

Apesar disso, nunca deixei de ser orientada e incentivada por eles. Desde pequenina minha mãe me comprava gibis, livrinhos, cadernos para colorir e, mesmo que ela não tivesse condições de lê-los para mim, eu os folheava e ficava imaginando as histórias.

Completei seis anos e era a hora de ir à escola. Lembro-me que no começo, eu chorava por ter que ficar longe da minha mãe, mas depois fui me acostumando, e chegou um momento que eu adorava ir à aula.

Quando tinha alguma atividade para casa, eu tinha a ajuda da patroa da minha mãe que era professora. Mesmo minha mãe não sabendo como me ajudar nas tarefas, ela sempre estava presente verificando se a estava fazendo ou não. Ela era muito rígida nesse aspecto, gostava de ver meus deveres sempre todos feitos, aliás, deviam estar muito bem caprichados.

Foram se passando os anos e cada vez mais eu gostava de estudar, aprender coisas novas e ensinar. Diante disso, quando eu tinha uns nove ou dez anos sempre brincava de escolinha com as crianças que moravam perto de casa. Eu tinha uma lousa pequena, cadernos e livros velhos que colocava na calçada. Lá, eu reunia a meninada e dava aula.

Aos onze anos, ingressei na 5ª série. Nossa! Era tudo novo, vários professores, várias matérias. Foi nessa série que me foi apresentado o inglês. Que entusiasmo! Adorei logo de início, pois iria aprender um novo idioma e como se falam as coisas em outra língua. A grande “culpada” por eu ter realmente tido gosto foi a Profª. Eti, inesquecível até hoje.

O que ela fez por eu ter gostado tanto? Ela introduziu de uma maneira agradável, mostrou-nos que éramos capazes. Nós participávamos de um programa de intercâmbio de cartas com alunos do mundo inteiro, recebíamos e trocávamos cartas em inglês.

Durante o ginásio, esta era a matéria com que eu mais me identificava e a que mais me dedicava, sempre tirava “A” ou “10”. Como já citei acima, eu era de uma família humilde, meus pais não tinham uma condição financeira favorável. E isto refletiu quando eu estava na 7ª série, quando minhas amigas de classe se matricularam em um curso de inglês em uma escola de idiomas. Lembro o nome até hoje: MY HOME. Infelizmente, queria estudar lá também, mas meus pais não tinham condições de pagar. Eu ficava entusiasmada, observando-as falarem do curso, do que estavam aprendendo e eu aproveitava e olhava o material que elas utilizavam.

Da 5ª até a 8ª série, sempre era muito dedicada nas aulas de inglês e tive professores ótimos, que sempre me incentivavam. Aos quinze anos, estava no 1º colegial, as condições em casa estavam um pouco melhores, então meu querido pai me matriculou em uma escola de inglês. E lá cursei todos os níveis e até lecionei.

Chegou a hora de escolher qual caminho seguir. Como gostava de ler, e também como tinha muita afinidade com as disciplinas de português e inglês, resolvi cursar Letras. Meu sonho era ingressar na Unesp, no curso de Letras/Tradutor, porém como não passei no vestibular, fiz faculdade particular de Letras em Catanduva no IMES-FAFICA em 2004.

Como era particular, eu tive de trabalhar para pagá-la. Era bem cansativo, pois eu trabalhava oito horas por dia em um posto de saúde e à noite ia para a faculdade. Foi assim durante os quatro anos de curso. Terminei em 2007, porém não fui ministrar aulas.

Nessa época, eu havia prestado um processo seletivo da saúde, e fui trabalhar como atendente de telefone no SAMU. Em 2010, resolvi ingressar na educação, mas não saí da saúde. Durante o dia, lecionava aulas de inglês nos municípios de Pindorama e Catanduva e, à noite, em dias alternados, trabalhava no SAMU. Nesse mesmo ano, resolvi fazer Pedagogia a distância pela UNIUBE – Universidade de Uberaba, pois pensava que o campo seria bem mais amplo, caso não conseguisse aulas de inglês ou português no próximo ano. Conclui o curso no final de 2011.

Aproveito o espaço para contar como foi meu primeiro dia como professora.

No primeiro dia em que entrei em uma sala de aula, jamais imaginei que meu trabalho deveria ser pautado em alguma teoria ou método. A orientação que recebi da coordenadora foi: “aqui está a apostila do professor, você deverá segui-la e terminá-la no tempo previsto e também manter a disciplina”. Fiz o orientado. Dava

minhas aulas de acordo com a proposta da apostila, porém nunca me foi oferecido treinamento ou cursos sobre a metodologia ali utilizada.

Como a minha formação havia sido muito vaga em relação às teorias, só um exemplo: durante os quatro anos de faculdade nunca tinha ouvido falar na teoria de Krashen. Decidi estudar por conta própria, já que nas bibliografias para concursos de professor de Língua Estrangeira eram citados diversos autores que eu infelizmente não conhecia. Foi a partir daí que conheci Almeida Filho, Krashen, Coracini e Paiva.

Apesar de eu ter iniciado meus estudos e começado a entender o porquê de certas coisas, eu não podia ministrar a aula que eu quisesse, além disso, eu era contratada, e, nós, contratados, somos apenas quebra-galhos, não temos voz ativa dentro das escolas, e eu era obrigada a seguir a “bendita” apostila. Apesar de ser escola pública, os municípios nas quais eu trabalhava haviam comprado um sistema apostilado.

Mesmo assim, segui em frente com meus objetivos, continuei meus estudos e, em 2011, fui aprovada em cinco concursos públicos para professor: PEB II – Inglês e Português (2 cargos - Estadual), PEB II – Inglês (Prefeitura Municipal de Catiguá), PEB I – Ensino Infantil ao Fundamental (Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto) e PEB II – Inglês (Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto) e em 2018 – Diretor de Escola.

Como na vida temos que fazer escolhas, decidi optar em ser PEB II – Inglês em São José do Rio Preto. Mas antes havia ingressado como PEBI – Educação Infantil. E devido a essa nova experiência, fui fazer pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Alfabetização. Assumi o cargo de PEBII-Inglês em junho de 2012 e atuo como professora de inglês em uma escola da Rede Municipal de 6º ao 9ºano. No ano de 2013, a escola fez um projeto de sala ambiente, a qual eu dividia com a professora que leciona no período da manhã, e bem diferente de antes, eu podia planejar minhas próprias aulas e fazer uso da metodologia que considerasse mais apropriada ao contexto dos alunos.

No ano de 2013, também iniciei uma Pós-Graduação em Formação de Professor de Língua Estrangeira na Unesp e concomitante, fiquei muito feliz ao ser aceita como aluna especial do Mestrado em Linguística.

Desde que terminei a graduação meu objetivo era ingressar na área acadêmica – mestrado, doutorado, pós-doutorado, buscando sempre, na reflexão,

as diretrizes para melhorar minha prática, contribuir com novas idéias para o ensino da Educação Básica. Ser uma professora atuante no processo de ensino e aprendizagem e crítica em relação aos documentos norteadores.

Tentei vários processos seletivos para ingressar no Mestrado até que em 2017, eu consegui na UFSCar. E, hoje, sou muita grata por estar concluindo o curso e poder escrever um pouco da minha história.

E tudo que conquistei até hoje devo a meus pais que sempre me incentivaram a estudar, ter uma profissão e nunca desistir. E, em especial, a minha querida mãe, que com certeza, lá do céu, contempla todas as minhas conquistas e vitórias.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investiga como é abordada a educação linguística no componente curricular de língua inglesa na BNCC e no Currículo Paulista, já que, nós, educadores, não agimos aleatoriamente. Nosso fazer como professor é direcionado pelas legislações educacionais e também por documentos oficiais.

Em 2017, houve a promulgação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, em 2019, o Currículo Paulista. A BNCC é um documento de cunho nacional que rege toda a educação do país; é através dele que os estados e municípios elaboram os seus currículos. O Currículo Paulista é o documento orientador do Estado de São Paulo.

Diante das homologações dos respectivos documentos, faz-se obrigatório que as escolas os sigam. No entanto, muitas vezes, não é proporcionado aos educadores um estudo mais amplo sobre as novas propostas de ensino.

O interesse em analisar as propostas dos documentos oficiais de língua inglesa vigentes surgiu a partir da minha prática como professora de língua inglesa de um município do Estado de São Paulo. Com base no que afirma Duboc (2018):

a aula de inglês como língua estrangeira – assim como outras línguas – pode e deve se transformar numa arena de problematização dos usos da linguagem como prática social, dando as boas – vindas a questões como crítica, ética e responsabilidade. (DUBOC, 2018, p. 10)

investigamos como e se os documentos apresentam em seu texto aspectos relacionados a um ensino crítico de língua inglesa voltado para as práticas sociais de linguagem, ou seja, se a educação linguística, conforme a entendemos, foi contemplada nos documentos oficiais pesquisados.

Fez-se necessário descrever como o percurso do ensino na língua inglesa desenvolveu-se desde o império até os tempos atuais, porque é por meio das leis que se constroem as disciplinas nos currículos e, também, elaboram-se os documentos oficiais.

A partir dessas considerações iniciais, propomos investigar como a educação linguística está inserida no componente curricular de língua inglesa nos documentos oficiais e se é explícita a sua apresentação no corpo do texto.

Justificativa de pesquisa

Nós, educadores, somos subordinados às leis e aos documentos oficiais que direcionam o nosso fazer pedagógico. Dessa maneira, tornam-se relevantes estudos que buscam refletir sobre a legislação que rege o ensino do nosso país e do nosso Estado, como também compreender os fundamentos pedagógicos que estão inseridos na nossa área de atuação.

A fim de justificar a presente pesquisa, é importante pontuarmos a escolha do tema educação linguística. Para isso, destaco o que pontuam Ferraz e Furlan (2018, p. 22): “buscar promover a educação linguística significa pensar em formação docente, mas também na educação básica regular da escola pública, principalmente”. É, nesse contexto, o que procuramos investigar, nos documentos oficiais, como a educação linguística está sendo abordada no componente curricular de língua inglesa. Para contextualizar a presente pesquisa, trago, a seguir, alguns autores que estudaram a BNCC e as suas propostas. Tílio (2019) afirma que o documento cita muitas vezes a ideia de criticidade, contudo, em algumas unidades temáticas, o conteúdo é abordado de maneira estrutural. Szundy (2019), por sua vez, aponta que a BNCC prepara os indivíduos para serem competentes e hábeis, mas isentos de questionamentos críticos. Embora esses sejam somente alguns exemplos de autores que se propuseram a analisar a BNCC, podemos observar que, como os documentos são bem atuais, há a necessidade de análises sob variados aspectos e temas que abarcam os documentos. Na presente pesquisa, propusemo-nos a traçar um caminho semelhante aos citados anteriormente, já que o foco são os documentos oficiais, porém, a proposta é sob o viés da educação linguística.

Objetivos e perguntas de pesquisa

A partir das considerações acima, o propósito da presente pesquisa foi averiguar como o termo educação linguística é abordado nos documentos oficiais. Além disso, buscamos investigar também as propostas e as mudanças no ensino de língua inglesa, a partir da homologação dos referidos documentos.

Partindo dessas constatações, este estudo será guiado pelas seguintes perguntas:

- 1) Como a BNCC e o Currículo Paulista abordam a questão da educação linguística no componente curricular de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental?

2) Como a educação linguística sugere a abordagem a ser adotada pelos professores de língua inglesa?

Para alcançar o objetivo acima e buscar responder às perguntas propostas, o presente trabalho está distribuído em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro é dedicado à fundamentação teórica. Nele, traça-se o percurso da língua inglesa em nosso país, descrevem-se as legislações que subsidiam nosso ensino, os documentos vigentes que norteiam a nossa prática e os conceitos básicos que guiarão a discussão dos dados. O segundo trata dos aspectos metodológicos e o terceiro é reservado para a discussão dos resultados.

Por fim, é relevante destacar que quando o professor tem conhecimento das legislações e fundamentos pedagógicos que irão direcionar a sua prática, ele tem condição de refletir crítica e politicamente sobre o seu modo de ensinar.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O primeiro capítulo é dedicado à fundamentação teórica. Nele, traça-se o percurso do ensino da língua inglesa em nosso país, descrevem-se as legislações que subsidiam nosso ensino, os documentos vigentes que direcionam a nossa prática e os conceitos básicos de educação linguística que guiarão a análise dos dados.

1.1 Breve percurso histórico do ensino de língua inglesa no Brasil

É notório que, ao abordamos algum tema, seja relevante apontarmos suas origens. Segundo Leffa (1999), para tentarmos descrever onde estamos, precisamos fazer o resgate de onde viemos. Almeida Filho, na página eletrônica da História de Ensino de Línguas no Brasil (HELB)¹ também concorda com essa retomada: “conhecer a história passada abre caminhos promissores para compreender o presente e planejar o futuro do Ensino das Línguas no Brasil tanto como profissão, como área de estudos e de pesquisa”.

Assim, nesta seção, descreveremos o percurso histórico do ensino da língua inglesa no Brasil, a fim de conhecermos um pouco sobre os documentos que regem essa trajetória.

O ensino de LI no Brasil começou a fazer parte do currículo após a chegada da família real ao Brasil em 1808. Na decisão nº29, publicada em 1809, a sua importância é enfatizada:

Sendo outrosim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das linguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as línguas vivas teem o mais distinto logar, e de muito grande utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da instrucção publica, que se crêe nesta capital uma cadeira de lingua franceza, e outra de ingleza. (BRASIL, 1809)

Para Alencar (2010), dava-se início à implantação de um novo sistema de

¹ De acordo com Almeida Filho, “O projeto de pesquisa que ora se apresenta visa investigar como se construiu e como se pode periodizar a evolução do ensino de línguas no Brasil desde o período colonial até nossos dias. Estão em jogo desde logo o que significa a etiqueta História do Ensino de Línguas no Brasil (HELB, daqui por diante) e sua relação com História Geral do Brasil e conceitos importantes como métodos e abordagens, focalizados em pesquisas anteriores coordenadas por mim, José Carlos P. Almeida Filho. O projeto atual visa também interpretar para professores de línguas do país a importância e os sentidos de ensinar línguas ao longo da história visando a formação de quadros competentes para o ensino de línguas no Brasil”. Fonte: <http://www.helb.org.br/>. Acesso em: 4 de setembro de 2020.

ensino que tinha a intenção de ser mais avançado no quesito relacionado a línguas estrangeiras. Por isso a inserção de duas línguas vivas.

Mas o inglês e o francês só começaram ser ensinados após a fundação do Colégio Pedro II, conforme o decreto de 2 de dezembro de 1837:

Art. 3.º Neste collegio serão ensinadas as linguas latina, grega, franceza e ingleza; rhetorica e os principios elementares de geographia, historia, philosophia, zoologia, mineralogia, botanica, chimica, physica, arithmetica, algebra, geometria e astronomia. (BRASIL, 1837)

E apesar de observamos através de outros decretos que houve várias mudanças relacionadas ao ensino da LI durante o império, segundo Oliveira (1999), o ensino do alemão que começou a fazer parte do currículo em 1841 só deixou de ser obrigatório concomitante com o ensino do inglês, logo após a Proclamação da República. Não perdurando muito tempo a questão de serem opcionais, no Ministério de Fernando Lobo (1892) e também de Epitácio Pessoa (1900), o ensino dessas línguas voltou a ser, obrigatório, de acordo com o site da História de Ensino de Línguas no Brasil (HELB). Assim, “pode-se dizer que a tradição brasileira é de uma grande ênfase no ensino das línguas, inicialmente nas línguas clássicas, grego e latim, e posteriormente nas línguas modernas: francês, inglês, alemão e italiano” (LEFFA, 1999).

Ainda, como consta na página eletrônica da HELB, a Lei Rivadávia Corrêa, ou reforma da Rivadávia Corrêa, entrou em vigor em 5 de abril de 1911, abolindo o monopólio sobre a criação de instituições de ensino superior. Para o ensino de línguas, a lei reduziu pela metade o número de anos de estudo nas línguas clássicas de latim e grego (de três para dois anos de latim e para um ano de grego). Para as línguas modernas, a redução foi de um terço, o que resultou em manter o estudo do francês durante três anos e proporcionar a possibilidade de aprender inglês ou alemão em três anos de estudo também. Já que antes era obrigatório o estudo das duas línguas.

Mudanças podem causar benfeitorias ou não, sendo assim, de acordo com Cury (2009), a desoficialização abre viés para a educação se transformar em mercadoria vendável. A partir daí, podemos analisar o cenário educacional que temos hoje. A não preocupação com o ensino de qualidade de uma língua estrangeira é originária de muito antes.

Continuando com os dados históricos, o ano de 1931 foi marcado por acontecimentos importantes para a história do ensino de línguas. É nele que o Ministro da Educação e Saúde Pública, o Dr. Francisco de Campos estabeleceu, em sua reforma de ensino, o sistema obrigatório do regime seriado tendo em vista a modernização do ensino secundário. Esse contexto foi instituído através do Decreto n. 20.833, de 21 de dezembro de 1931, o Método Direto² no Brasil.

Alguns projetos vindos do governo Francisco Campos são aproveitados e implementados pelo Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, o qual liderou a Reforma Capanema em 1942 que culminou em mudanças no ensino secundário e universitário (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007). Nesse período, ainda que criticada por muitos educadores, segundo Leffa (1999), foi a reforma que deu mais ênfase ao ensino das línguas estrangeiras, uma vez que lhes foram destinadas 35 horas do currículo para o ensino destas e era recomendado o Método Direto.

Contudo, em 20 de dezembro de 1961, o Presidente da República, João Goulart, promulga a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual retirava a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras, e um período em que o inglês estava sendo de grande importância devido à Segunda Guerra Mundial, deixando-o a cargo dos Estados.

Em 1971, surge uma nova alteração no texto da LDB, diminuindo a quantidade de horas destinada ao ensino da LE. Segundo Paiva (2003),

A não obrigatoriedade do Ensino de LE trouxe como consequência a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o país; a diminuição drástica da carga horária, chegando a apenas uma aula por semana em várias instituições; e um *status* inferior ao das disciplinas obrigatórias, pois, em alguns estados, as línguas estrangeiras perdem o "poder" de reprovar. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em: 12 jul. 2021.

Diante desse contexto, observamos o retrocesso relacionado ao ensino de LE e o desencadeamento dos que tinham um poder aquisitivo maior a procurar por cursos de idiomas e professores particulares, e os menos privilegiados ficaram à mercê do

² Segundo Gomes (2016), "O método direto para o ensino de inglês traz, entre os seus preceitos, a preocupação com a oralidade, o repúdio à tradução e à memorização de regras e palavras. Tal metodologia foi criada com o objetivo de romper com o método anterior, o da gramática e tradução".

ensino devido. (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007).

Constatamos que houve um pequeno reconhecimento em 1976, na resolução nº 58, de 22 de dezembro, quando torna obrigatória a LE para o ensino de 2º grau³:

O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam (BRASIL, 1976).

Mesmo assim, ainda não era o suficiente, já que em anos anteriores essa questão do ensino da LE tinha sido tratada com mais atenção.

Em 1980, de acordo a linha do tempo da página da HELB, com o objetivo de expandir os projetos de Língua Inglesa para Fins Específicos (ESP-English for Specific Purposes) aconteceu o primeiro seminário nacional com foco no ensino de inglês para fins específicos que reuniu linguistas ingleses e brasileiros, entre eles Tony Deyes, John Holmes, Mike Scott e Maria Antonieta Celani, da PUC-SP, apoiados pelo Conselho Britânico e o Ministério da Educação. Para Celani et al (1988), devido ao aumento dos cursos de inglês instrumental nas universidades, era necessário professores qualificados para atenderem as especificidades requeridas para tais cursos.

Logo após o primeiro seminário nacional de ESP, foi fundada, em 25 de abril de 1985, a Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo – APLIESP e, em 27 de junho de 1990, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB. A primeira tinha como objetivo o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do profissional de LI no estado de SP, e a segunda o de (re)construir um lócus acadêmico-científico dinâmico, instigador de estudos e reflexões na área de Linguística Aplicada (LA).

Transcorridos mais de trinta anos após a publicação da primeira LDB, no final de novembro de 1996, a ALAB promoveu o 1º Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas – I ENPLE no qual foi divulgada a Carta de Florianópolis, que propunha um plano emergencial para o ensino de línguas no país. A partir desse fato, tendo Fernando Henrique Cardoso como Presidente da República e Paulo Renato Souza como seu Ministro da Educação, a nova LDB é promulgada em 1996, tornando o

³ O 2º grau era a nomenclatura da época equivalente ao Ensino Médio nos dias atuais.

ensino de LE obrigatório a partir da 5ª série ⁴ do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, teria de acordo com as condições da instituição, uma segunda LE em caráter optativo.

A concepção de método único é abandonada nesse período e a pluralidade de ideias vem à tona, e é nesse contexto que são criados em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como um complemento à LDB.

Os PCNs são um referencial para a educação do Ensino Fundamental no país, de caráter flexível e não impõem um modelo curricular homogêneo e têm como meta a construção da cidadania e a igualdade de direitos entre os cidadãos. Os PCNs de língua estrangeira sugerem, de acordo com a página da HELB para o ensino de LE:

uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada nas condições das salas de aula da maioria das escolas brasileiras, como carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio da habilidade oral pela maioria dos professores, material didático reduzido, etc. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1042-1998/70-publicacao-dos-pcns-5o-a-8o-series--parametros-curriculares-nacionais>. Acesso em: 4 de set. de 2020.

Nesse sentido, sua redação, ao enfatizar no ensino da LE, somente a habilidade da leitura, é contraditória com a LDB, baseada no princípio do pluralismo e de concepções pedagógicas. No ano seguinte, publicam-se os PCNs relativos ao ensino médio.

Com a necessidade de atualizar a educação brasileira, são publicados no ano de 2000 os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), já que as suas diretrizes eram ainda do final dos anos de 1960. A organização do novo Ensino Médio se concentra em três áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Linguagens e Códigos, no qual está inserido o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM). Destacam-se os seguintes objetivos: organizar, interligar e contextualizar as disciplinas do currículo.

⁴ A 5ª série era a nomenclatura da época equivalente ao 6º ano do Ensino Fundamental nos dias atuais.

De acordo com a linha do tempo da página da HELB, as LEM agora são parte de uma grande área e se tornam instrumentos de acesso ao conhecimento com o objetivo de proporcionar ao aluno uma comunicação mais eficiente em diferentes situações diárias.

Em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) foram elaboradas com o propósito de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. Nesse documento, seus organizadores defendem que os aprendizes da língua estrangeira devem, além de desenvolverem habilidades linguísticas, participar de situações que os promovam como cidadãos críticos.

Em 2007, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publica o PCN+ com o intuito de complementar as ações pedagógicas do Ensino Médio visando às transformações culturais e sociais. E, posteriormente, em 2010, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM é reformulado e consta pela primeira vez com questões de LE – inglês e espanhol.

Não poderíamos deixar de mencionar o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF). Criado pela Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012, é um programa de formação e capacitação em LI de estudantes universitários brasileiros que visa à promoção da internacionalização dos centros de pesquisa e de tecnologia das instituições de ensino superior do Brasil.

De acordo com Sarmiento (2016) o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado desde 1929, incluiu em 2011 a distribuição de livros didáticos de línguas estrangeiras (inglês e espanhol), caracterizando um marco para o ensino de LE no Brasil.

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, no Estado de São Paulo, em consonância com as orientações da BNCC, é homologado em 2019, o Currículo Paulista, o qual tem como premissa, o desenvolvimento integral do estudante.

O quadro abaixo resume os principais eventos citados no percurso histórico do ensino de LI no Brasil de acordo com a página eletrônica da HELB:

Quadro 1: Resumo dos principais eventos citados no percurso histórico do ensino de LI no Brasil

ANO	EVENTO
1808	Chegada da Família Real ao Brasil.
1837	A Língua Inglesa foi incluída no currículo do recém-criado Colégio Pedro II.
1889	Com a Proclamação da República e a criação dos Ministérios as línguas inglesa e alemã tornaram-se opcionais.
1892	Ministério de Fernando Lobo voltou a ser obrigatório o ensino de inglês e alemão.
1900	Ministério de Epiácio Pessoa voltou a ser obrigatório o ensino de inglês e alemão.
1911	Criação da Lei Rivadávia Corrêa ou Reforma Rivadávia Corrêa.
1931	O Ministro da Educação e Saúde Pública, o Dr. Francisco de Campos, estabeleceu uma reforma no ensino.
1931	Implantação do Método Direto como método oficial.
1934	Nasceu a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa (SBCI).
1942	Reforma de Capanema.
1961	LDB.
1971	LDB.
1980	O primeiro seminário nacional com foco no ensino de Língua Inglesa para Fins Específicos reuniu linguista ingleses e brasileiros.

1985	Fundação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo – APLIESP.
1996	A Associação de Linguística Aplicada – ALAB promoveu o 1º Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas – I ENPLE. Ao final do evento, foi divulgada a Carta de Florianópolis.
1996	LDB que torna o ensino de LE obrigatório a partir da 5ª série do ensino fundamental.
1998	Parâmetros Curriculares Nacionais.
2000	PCNEM.
2006	OCEM.
2007	PCN+.
2010	O Exame Nacional do Ensino Médio conta pela primeira vez com questões de língua estrangeira – inglês e espanhol.
2011	Instituição do Programa Inglês sem Fronteiras (<u>IsF</u>).
2011	O PNLD iniciou a distribuição de livros didáticos de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) para estudantes dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e também para estudantes do ensino médio.
2017	BNCC.
2019	Currículo Paulista.

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho (2022)

Nas próximas seções, trataremos da BNCC e do Currículo Paulista com maior exatidão e com ênfase no Componente Curricular de LI.

1.2 Documentos Oficiais da Língua Inglesa

1.2.1 BNCC 2017

Considerando o contexto histórico para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o referido documento já era previsto no artigo 210 da nossa Constituição Federal: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Alguns anos depois, a LDB de 1996, em seu artigo 26, também retomava a criação de uma base comum:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Assim, em 2017, após todas as discussões e contribuições, o texto da versão final da BNCC é aprovado e se torna o documento oficial vigente que norteia as políticas educacionais do país. É diferente dos documentos anteriores que tinham caráter apenas orientador, a base, é lei e, assim, se torna de cunho obrigatório; conforme aponta o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, na apresentação do documento: “Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas”. (BNCC, 2017, p. 5, grifo nosso).

O referido documento pauta a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2017). Contudo, segundo Tílio (2019, p. 12), “Como ignorar a dimensão do nosso país, com toda a sua diversidade e peculiaridades regionais?”.

Realmente, a extensão territorial e a diversidade cultural do nosso Brasil não possibilitaria tal homogeneização. E nós, como educadores, precisamos descobrir e, ao mesmo tempo, planejar vias para que nossos alunos, dentro de suas particularidades e territorialidade, se tornem os alunos “ideais” projetados pelo documento. Eu, como educadora, considero a ideia de aluno ideal muito fantasiosa e

concordo com Amorim e Silva quando consideram a desigualdade social como um dos fatores negativos para a homogeneização do documento:

A ideia de igualdade que subjaz ao documento é, entretanto, falaciosa: tendo força de lei e estabelecendo as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em ‘todos os alunos’, a BNCC desconsidera nossa desigualdade social estruturante, nossa pluralidade cultural e regional. (AMORIM e SILVA, 2019, p. 154)

A BNCC foi escrita em menos de quatro anos, e é importante, nós como profissionais da educação, termos conhecimento das etapas da implementação do documento que rege o ensino no Brasil. Concordo com Rajagopalan (2014) quando defende que os professores devem conhecer a política linguística de seu país.

Segue o quadro abaixo organizado por Tílio (2019, p.10-11) para contextualizar a implementação da BNCC:

Quadro 2 – Contextualização da implantação da BNCC

DATA	OCORRÊNCIA
25 de junho de 2014	A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
19 a 23 de novembro de 2014	É realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.

17 a 19 de junho de 2015	Acontece I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNCC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.
16 de setembro de 2015	A 1ª versão da BNCC é disponibilizada.
2 a 15 de dezembro de 2015	Houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC.
3 de maio de 2016	A 2ª versão da BNCC é disponibilizada.
23 de junho a 10 de agosto de 2016	Aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários.
Agosto de 2016	Começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2.
Abril de 2017	O MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de

	<p>Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.</p>
20 de dezembro de 2017	<p>A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.</p>
22 de dezembro de 2017	<p>O CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.</p>
06 de março de 2018	<p>Educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira.</p>
02 de abril de 2018	<p>O Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A partir daí o CNE iniciou um</p>

	processo de audiências públicas para debatê-la.
05 de abril de 2018	Institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC.
02 de agosto de 2018	Escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento.
14 de dezembro de 2018	O ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

Fonte: Tílio, 2019, p. 10-11.

De acordo com Tílio (2019) ao observamos essa contextualização é imprescindível que nos atentemos para o contexto sócio-histórico em que a BNCC foi elaborada, já que transpôs a gestão de seis ministros da Educação (além de um interino) em duas presidências (devido ao impeachment em 2016). Apesar da organização da BNCC ter contado com a participação de educadores de todo o país, não sabemos como as opiniões e sugestões foram tabuladas e, para Tílio (2019, p. 11), “é de se duvidar se algumas dessas contribuições foram sequer consideradas e incorporadas”. Além disso, há a presença marcante de instituições e fundações privadas que apoiaram a implantação do documento e ainda, segundo Tílio (2019), é nesse contexto que o novo presidente de forma arbitrária modifica toda a estrutura do ensino médio mediante a imposição da Medida Provisória (MP746/2016).

Segundo Fortes (2019), a semelhança entre a BNCC e o *Common Core* (base curricular americana) é bem explícita, pois em ambos os documentos o setor privado aparece como investidor. Para Pontes (2020), o *Common Core Movement* destaca o estudo do inglês e da matemática, enfatiza o pensamento crítico, a colaboração, a comunicação e a criatividade, que são caracterizadas como habilidades do século XXI. Porém, de acordo com Pontes (2020), surgem dois lados opostos. O primeiro realça que os alunos devem possuir determinadas características para se adaptarem ao mundo contemporâneo, o segundo, que estimula o reducionismo curricular, está vinculado a testagem em larga escala de habilidades.

Assim, nós professores, devemos começar a refletir sobre quais são os verdadeiros interesses por trás da nossa BNCC:

Se ignorássemos a materialidade histórica, política e social do documento, talvez caíssemos até no engodo de superficialmente defendê-lo, mas a BNCC, como já expusemos, não nasce no vazio, e sua existência é interessada na uniformização do pensamento, com vistas à sustentação de um projeto de escola que forme estudantes orientados por uma única verdade: aquela de que fazem uso as elites dominantes para se manter nos centros de poder. (AMORIM e SILVA, 2019, p. 155).

Partindo dos aparatos que permeiam o neoliberalismo, Giroux (2004) acentua que documentos como a base curricular apresentam vantagens do ponto de vista neoliberal de governar a distância salas de aula e de ao mesmo tempo suprimir a emancipação da escola e a autonomia do professor. Além de propiciar diretamente o mercado editorial, já que este pode criar o mesmo material didático para todas as escolas do país independente das características específicas de cada região.

Ao analisar BNCC, Tílio (2019, p. 13) enfatiza que:

Embora a parte teórica da BNCC traga um discurso academicamente coerente, até mesmo com 154 ocorrências de itens lexicais relacionados à ideia de criticidade (crítica(s), crítico(s), criticamente, criticidade), tal discurso teórico contradiz com o que é de fato proposto na discriminação dos conteúdos a serem abordados em cada Disciplina, para cada ano de escolaridade. Sob os títulos de “unidades temáticas” e “objetos de conhecimento”, encontra-se a prescrição de conteúdos obrigatórios, muitos deles de caráter puramente estrutural, a serem abordados.

Helena Singer (2017) também concorda com a contradição existente no discurso apresentado pela BNCC em sua introdução, e no que, de fato, consiste a sua proposta. Segundo a autora, o documento aponta um compromisso com a educação

integral e uma ruptura da fragmentação disciplinar do conhecimento. Todavia, esse mesmo documento delimita competências e habilidades para cada componente curricular.

O historiador Jurandir Malerba (2017), através da passagem abaixo, faz uma relação da BNCC com as diretrizes de fundo liberal:

Não é necessário nenhum esforço maior de exegese para se inferir que os fundamentos pedagógicos das Bases Curriculares comuns são guiados por uma diretriz pragmática, utilitária, de fundo liberal (que deposita ênfase na construção e prioridades do indivíduo – e não da coletividade); e mais, com desvelada vocação de formar contingentes de mão de obra para o mercado de trabalho, de preferência imunes a qualquer aparato crítico. (MALERBA, Jurandir. Uma análise da base comum curricular. Café história, 10 de abr de 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 01 de jun. de 2021.).

A partir da avaliação de Malerba (2017), é possível inferirmos que o indivíduo se torna responsável pelo seu sucesso ou fracasso e isenta o governo dos problemas oriundos das políticas educacionais mal planejadas. Ou seja, os que não conseguirem ser bem-sucedidos devem à falta de mérito e esforço próprio. Szundy (2019) contextualiza a ideia ao afirmar que os indivíduos são preparados para uma interação competente e hábil, porém, sem criticidade para questionamentos.

Do outro lado, há os defensores da BNCC que, de acordo com Domingues (2019), a justificam por ser apenas uma base podendo ser complementada com os conteúdos pertinentes ao público local. Porém, ao analisarmos a quantidade de habilidades listadas para cada ano escolar, fica difícil compreender como é possível trabalhar tantos conteúdos em apenas 10 meses de um ano letivo e ainda acrescentarmos mais. Fica nítida a discrepância entre um documento idealizado e a realidade brasileira:

...quando se está falando de um país no qual há quase 2,5 milhões de crianças e adolescentes fora da escola, e no qual, segundo o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2016, entre os alunos que conseguem concluir o ensino médio, apenas 9% estão plenamente alfabetizados, a construção de uma base curricular deveria ter se voltado com mais concretude para a realidade nacional. (DOMINGUES, 2019, p. 249).

A estrutura da BNCC está dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e o nosso foco nas próximas seções será o Ensino Fundamental - Anos Finais e o Componente Curricular de Língua Inglesa.

1.2.2 O componente curricular língua inglesa na BNCC

A língua inglesa nesta última versão da BNCC é vista como uma língua franca⁵ e não mais como uma língua estrangeira. Segundo o referido documento, a mudança de termo é um conceito muito importante para o ensino de inglês, já que dessa maneira, de acordo com Trevisan (2018), em um artigo da revista Nova Escola, o inglês é legitimado não só como a língua falada em países como os Estados Unidos ou a Inglaterra, mas os usos que dela fazem falantes espalhados pelo mundo.

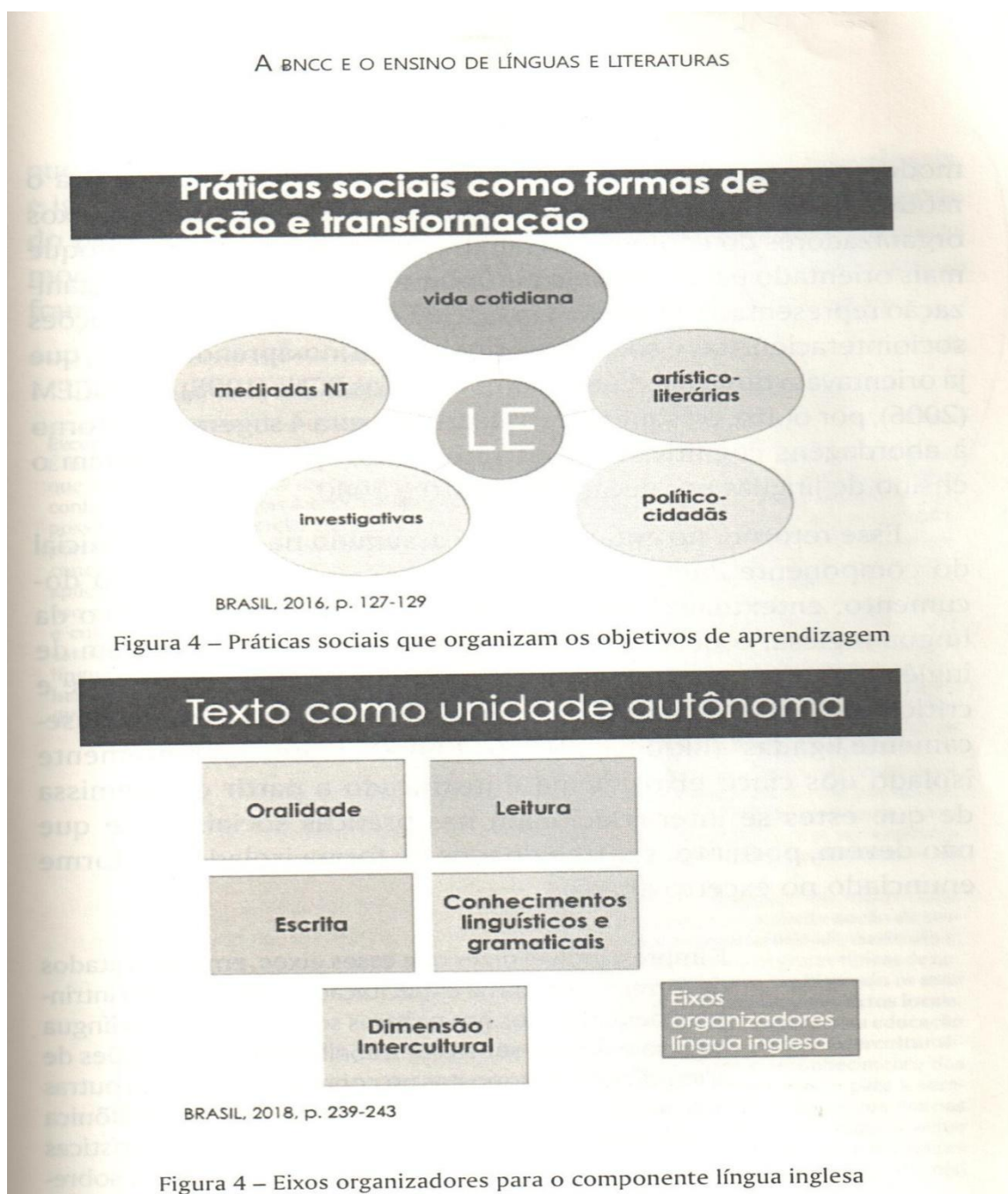
Segundo Junior e Fernandez (2019), “a adoção exclusiva do inglês contraria discussões iniciais da BNCC, que atribuíam igual valor às diferentes LE, e rompe com o princípio de plurilinguismo presente na LDB de 1996”.

Para Szundy (2019) essa mudança arbitrária, sem o devido debate, ignora as práticas de linguagens de muitas regiões de fronteira, onde o espanhol desempenha papéis de destaque nas interações locais. E, no entanto, segundo a autora, não só a nomenclatura do componente sofreu alteração, mas também, toda a estruturação do processo de construção do conhecimento.

Vejamos a imagem abaixo:

⁵ Segundo Jordão (2014, p.22): “posicionar o inglês como língua franca constitui-se em uma tentativa de retirá-lo da normatividade centralizadora dependente das regras estabelecidas pelos falantes nativos”.

Figura 1: Eixos organizadores para o componente de língua inglesa



Fonte: Szundy, 2019, p. 141.

De acordo com Szundy (2019), os círculos referindo-se a ciclos inter-relacionados sugerem um modelo ideológico dos letramentos e um diálogo com as concepções sociointeracionistas e sócio-históricas de ensino-aprendizagem, enquanto que os retângulos sugerem um modelo autônomo e um retorno a abordagens cognitivistas e estruturalistas que caracterizaram o ensino de línguas nas décadas de 1970 e 1980.

De acordo com a BNCC:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p. 8)

A ênfase em competências e habilidades pode nos direcionar a um ensino tecnicista, o qual, segundo Szundy (2018, p.131): “Busca-se, portanto, preparar indivíduos para (inter) agir de forma competente e hábil na sociedade neoliberal, mas com pouco (ou nenhum) aparato crítico para questionar suas iniquidades”.

Para os anos finais do ensino fundamental, o documento da BNCC, contempla seis competências específicas para a língua inglesa e também orienta a proposta pedagógica em cinco eixos entendidos como elementos organizadores. São eles: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

O eixo da oralidade abrange a linguagem com cerne na escuta e na fala, com ou sem contato facial. No eixo leitura e escrita, são sugeridas práticas de linguagem resultantes da interação do leitor com o texto escrito e as práticas de produção de textos, respectivamente. O trabalho com gêneros verbais e híbridos, intensificados principalmente pelos meios digitais, viabiliza vivenciar maneiras distintas de aprender a língua. Os conhecimentos linguísticos são fortalecidos pelas práticas de uso, observação e reflexão sobre a língua, sempre de acordo com o contexto, estruturado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. A dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re) construção.

Seguindo a composição do componente curricular de LI, há as unidades temáticas que são definidas pela BNCC como um arranjo de objetos de conhecimento adequado às particularidades dos diferentes componentes curriculares; os objetos de conhecimentos que são compreendidos como conteúdo, conceitos e processos e as 88 habilidades que expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes.

Na próxima seção, analisaremos o Currículo Paulista do Estado de São Paulo.

1.2.3 Currículo Paulista

O Currículo Paulista define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 11)

O fato de se ter um currículo elaborado pode nos trazer uma falsa sensação de que tudo esteja sob controle, visto que as definições dos dicionários nos direcionam para essa interpretação imediata: “as matérias constantes de um curso” é o que aponta o Dicionário Escolar de Língua Portuguesa Aurélio Junior. Já o Grande Dicionário Houaiss menciona algo semelhante: “programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada”. Para Rajagopalan (2019), ao adotar uma postura pragmática, o conteúdo em si, nem é tão importante, mas o essencial é a maneira como ele está sendo trabalhado em sala de aula e se o professor está atento aos anseios dos discentes.

Em uma primeira leitura, esse documento envolve a atenção docente, uma vez que tem por objetivo abranger o estudante em todas as suas dimensões (intelectual, física, socioemocional e cultural) e propõe que o discente esteja no centro do processo de aprendizagem e seja compreendido a partir de suas diversidades, pluralidades e singularidades. Dessa maneira torna-se um guia para que nós, como professores, e a escola, como instituição de ensino, juntos possamos de forma autônoma tentar organizar uma proposta que contemple além de uma aprendizagem global, as peculiaridades do nosso público local. Porém, há um questionamento acerca da proposta do referido documento. Como abranger a todos se cada sujeito é singular?

Esta pergunta permaneceu nos meus pensamentos quando refletia sobre o documento e, procurando por respostas, durante minhas leituras, deparei-me com esse excerto:

Quando se propõe um mesmo remédio para um universo tão diverso, estamos de fato imaginando um sujeito ideal como receptor do tratamento. Acontece que os sujeitos reais espalhados pelo vasto território nacional têm, cada um a seu modo, necessidades e carências que lhes são próprias. Não é verdade, como os defensores de currículo unificado imaginam, que as necessidades e carências específicas dos aprendizes, bem como suas expectativas e aspirações, possam ser atingidas da mesma maneira – possibilidade essa fadada a conduzir à frustração inevitável e ao eventual desencanto. (RAJAGOPALAN, 2019, p. 29)

Concordo com Rajagopalan, pois, sendo uma docente na ativa, é possível perceber durante as aulas que cada aluno desenvolve no seu tempo e à sua maneira o aprendizado, e designar que o currículo seja a salvação de todos os problemas é ilusório. Claro que todo o ensino deve ter uma direção, mas é necessário também, que essa trilha possa ser traçada através de outras perspectivas, e não só pela exposta no documento. É fundamental que o estágio em que se encontra o discente e sua trajetória sejam considerados.

Vejamos agora o quadro abaixo que nos fornece uma breve retrospectiva das discussões curriculares no Estado de São Paulo:

Quadro 3 - Breve retrospectiva das discussões curriculares no estado de São Paulo

ANO	EVENTO
1971	Lei Federal nº5.692: Formulação das propostas curriculares pelos Estados.
1980	As Unidades Federativas iniciaram discussões com vistas à elaboração e revisão dos seus currículos, o Estado de São Paulo entre elas, contando com a participação de vários educadores.
1983	A implantação do Ciclo Básico (Decreto Nº 21.833, de 21/12/1983), representou uma das primeiras iniciativas para reorganização do então Ensino de 1º Grau, com vistas a democratizar a oferta e imprimir qualidade ao ensino e à aprendizagem dos estudantes da 1ª e da 2ª série das escolas do Estado.

1985	Processo de discussão curricular que resulta na elaboração de propostas curriculares para todos os componentes.
1988	As propostas curriculares para o Ensino do 1º Grau ganham nova inflexão: destacam a necessidade de o professor apropriar-se também de conhecimentos pedagógicos sobre como os estudantes aprendem e o comprometimento com a democratização da gestão escolar.
1996	Início do processo de municipalização do Ensino Fundamental, etapa até então inteiramente sob a responsabilidade do Estado.
2000	A partir desse período, a Educação Infantil passou a integrar a rede de escolas das Secretarias Municipais de Educação, com a ampliação dos segmentos creche e pré-escola.
2008	A rede estadual lança dois programas: para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o “Programa Ler e Escrever” e, para os

	Anos Finais e Ensino Médio, o “São Paulo Faz Escola”.
2013	A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) promove discussões curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Ciências, História, Arte e Educação Física que resultaram em documentos de Orientações Curriculares publicados entre 2013 e 2015.
2018	Após a homologação da BNCC, o Estado de São Paulo inicia a elaboração do Currículo Paulista, por meio de um processo intenso e continuado de colaboração entre Estado e Municípios.
2019	Homologação do Currículo Paulista após as consultas públicas e seminários regionais.

Fonte: Currículo Paulista (2019)

Todo esse processo de reforma curricular e os seus impactos no trabalho docente foi estudado por Ortega (2019), e concordo com suas considerações finais ao enfatizar que:

Currículos fechados e o controle sobre o processo pedagógico tendem a gerar consequências negativas, pois não contribuem para uma avaliação das escolas que diagnostique as desigualdades e necessidades de formação dos professores, impedindo que sejam formuladas medidas que levem ao aperfeiçoamento docente. Esse controle sobre o processo pedagógico cria uma ilusão de que é possível elevar a qualidade do ensino de forma rápida e com baixos custos.

Nós, professores, somos parte importante desses processos e não podemos ter nossas vozes caladas. Reconheço a necessidade de se ter um documento orientador, porém, temos que nos atentar e refletir “a que” e “a quem” esse documento serve, e se está nos sendo proporcionada a liberdade de ministrar o conteúdo de acordo com a demanda do nosso público alvo.

Na próxima seção, contemplaremos as propostas do componente curricular de LI para os anos finais do Currículo Paulista.

1.2.3.1 O componente curricular de LI no Currículo Paulista

O componente curricular de LI integra a área de linguagens do Currículo Paulista (2019) em consonância com a BNCC. De acordo com o documento, é estabelecido para o ensino da LI:

O Currículo Paulista estabelece, para o componente de Língua Inglesa, os conhecimentos, as competências e as habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, juntamente aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 283)

Nesse panorama, a educação integral, o protagonismo, a autoria devem estar presentes durante toda a educação básica, e o processo de aprendizagem da LI precisa estar vinculado a um propósito de cooperação e interesse entre os colegas acerca dos temas que lhes interessam. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019)

O componente curricular de LI do Currículo Paulista reitera o de LI da BNCC em todos os seus aspectos: adota o conceito de língua franca; mantém os eixos organizadores (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural); preserva as competências e as habilidades específicas de LI para os anos finais do ensino fundamental.

Apesar de o documento estar alinhado às premissas da BNCC, no componente curricular de LI, encontramos a seguinte afirmação:

No entanto, no processo de elaboração das Propostas pedagógicas nas Unidades Escolares, prevê-se a escolha dos gêneros orais ou escritos a serem trabalhados, assim como metodologias e abordagens a serem adotadas para o ensino da Língua Inglesa e a definição de projetos, que visem a melhorar as aprendizagens promovendo avanços previstos pela comunidade escolar. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019 p. 290)

Diante do exposto, podemos inferir que a elaboração das propostas pedagógicas, as escolhas dos gêneros, as metodologias e abordagens para o ensino da LI ficarão a cargo das unidades escolares, ou seja, a forma de promover o avanço da aprendizagem é função da escola e do professor, porém, o conteúdo é, ainda, ditado pelo currículo. Portanto, concordamos com Rajagopalan (2019), quanto ao papel do currículo:

Muitas pessoas exageram o papel do currículo quando discorrem sobre o assunto, deixando transparecer a impressão de acreditar piamente na posição de que basta elaborar um bom currículo e pronto, o ensino vai transcorrer bem! (RAJAGOPALAN, 2019, p. 26)

Em relação ao componente curricular de LI no Currículo Paulista, observamos que, em grande parte, ele segue consoante com a BNCC. Dessa maneira, trataremos, de forma mais precisa, o referido componente nos documentos oficiais vigentes no que tange à educação linguística, no capítulo de análise dos dados.

Na próxima seção, discorreremos acerca do conceito teórico da Educação Linguística.

1.3 Educação Linguística

Dedicamo-nos a construir o conceito de educação linguística à luz de Ferraz (2018), Duboc (2018), Britto (2012), Bagno e Rangel (2005), Bechara (2005), Lomas (2003), Travaglia (2003) e Spolsky (1974).

Em relação à educação linguística por meio das LE, Ferraz ressalta:

Vale ressaltar que falar de educação linguística em LE na escola pública regular no Brasil é deveras complexo, por diversas razões: 1. Recentemente, as posições extremamente conservadoras em relação à educação como um todo e à educação linguística retrógradas e teoricamente mal fundamentadas (por exemplo, a BNCC, a Reforma do Ensino Médio ou o Projeto Escola sem Partido); 2. Ao mesmo tempo, há dissonâncias e tensões nos campos da Linguística e Linguística Aplicada (e educação, ensino, educação linguística) que apontam para fragmentação, falta de diálogo e disputas de poder simbólico entre os acadêmicos reconhecidos como “criadores” de teorias. (FERRAZ, 2018, p. 23)

Concordo com as afirmações de Ferraz, já que ao tratarmos de educação linguística no contexto escolar é necessário nos apropriarmos de seus preceitos e o que ela realmente propõe.

Para Duboc (2018, p. 10) “a aula de inglês como língua estrangeira – assim como outras línguas – pode e deve se transformar numa arena de problematização dos usos da linguagem como prática social, dando as boas – vindas a questões como

crítica, ética e responsabilidade”.

Duboc (2018) assevera que, desde o período colonial, as línguas estrangeiras têm uma trajetória ora de destaque ora de tangenciamento, e critica o caráter monolíngue que atingiu na mais recente BNCC: “vamos compreendendo a naturalização do (não) lugar das línguas estrangeiras nas escolas e, mais grave, da sua questionável função no currículo”. (DUBOC, 2018, p. 9).

Para Britto, a educação linguística é definida como:

[...] ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender a viver sua subjetividade. (BRITTO, 2012, p. 84)

O excerto acima enfatiza a concepção de que o professor é que vai mostrar ao aluno como desenvolver o repertório que ele já traz consigo e, ainda, se esse professor possuir o ato reflexivo e crítico como características próprias, o objetivo a ser alcançado terá vasta chance de ser atingido.

Partindo das constantes transformações e evoluções decorrentes do mundo globalizado, não podemos mais compactuar com a simples educação bancária que trata nossos educandos como apenas receptores de informações e conteúdo (FREIRE, 1970), é preciso que o senso crítico caminhe ao lado do aprender. Segundo Ferraz (2018, p.39), “a primeira ideia de crítico (ser crítico, pensar criticamente, criticar) diz respeito à suspensão das verdades, dos discursos e das grandes narrativas”.

Assim, pontuamos algumas concepções da educação linguística para que possamos refletir sobre como a criticidade se faz importante no contexto escolar. De acordo com Bagno e Rangel:

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 63)

A partir do exposto, não considerar as relações e a língua como prática social dos indivíduos se torna algo arbitrário e até pode nos causar uma sensação de insensatez, já que é nítida a influência sociocultural durante as interações, como

afirmam os autores.

Para Bechara, o saber que o aluno traz deve ser valorizado e a partir daí outros saberes serão adicionados:

A educação linguística põe em relevo a necessidade de que deve ser respeitado o saber linguístico prévio de cada um, garantindo-lhe o curso na intercomunicação social, mas também não lhe furta o direito de ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio inicial. (BECHARA, 2005, p. 11)

Nesse sentido, Lomas (2003) corrobora a realidade dos falantes:

(...) o objetivo essencial da educação linguística é a aquisição e o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidades que permitem, nas nossas sociedades, um desempenho adequado e competente nas diversas situações e contextos da nossa vida quotidiana. (LOMAS, 2003, p.14)

Dessa maneira, é importante que se reflita sobre o uso formal da língua, já que tal formato não consegue atender todas as necessidades dos indivíduos nas diferentes situações diárias.

Travaglia (2003) também define o termo educação linguística:

O conjunto de atividades de ensino aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s). (TRAVAGLIA, 2003, p. 26)

Assim, o estudante deve ter acesso às várias possibilidades que o uso da linguagem possa fornecer, e usá-las de acordo com o propósito do contexto.

Na década de 1960, há uma expansão nas pesquisas relacionadas à educação. É nesse contexto político e econômico que o fenômeno da globalização começa a se difundir e o inglês se torna a língua comum para diversos tipos de falantes. No campo da Linguística Aplicada (LA), surge o interesse em investigar as relações entre o ensino e a aprendizagem de línguas, mas como a LA abarca também outros enfoques, Bernard Spolsky (1974) propôs tratar sobre a linguística educacional:

dentro da linguística aplicada há um subgrupo que merece ser reconhecido como uma unidade lógica. Esse conjunto de atividades, para o qual eu proponho o título "linguística educacional", forma um campo coerente e unificado. O escopo da linguística educacional é a interação da educação formal com a língua. Esse escopo está comprometido em descrever e em analisar a educação linguística em todos os seus aspectos. Esse

compromisso envolve a avaliação da competência comunicativa de uma criança quando da sua entrada na vida escolar, nos estágios subsequentes da sua educação, e em todas as demais atividades relacionadas ao sistema educacional que promovam mudanças nos repertórios linguísticos dos alunos. Essas mudanças podem estar relacionadas ao enriquecimento, à supressão, à alteração do uso, ou à adição de um ou mais estilos, variedades ou línguas. (SPOLSKY, 1974b, p. 2. apud OSS, 2013)

No fragmento acima, é visível como Spolsky considera o ambiente escolar o local no qual o indivíduo faz o uso efetivo da linguagem em contexto socializado.

Após apresentarmos os conceitos referentes à educação linguística, concordamos com Ferraz e Duboc, já que a perspectiva crítica no âmbito escolar é capaz de proporcionar possíveis mobilizações nos contextos locais através do resgate da função social e política que uma LE pode oferecer. Por isso que uns dos propósitos deste trabalho é pesquisar a educação linguística no componente curricular de LI nos documentos oficiais vigentes.

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia que foi utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA

Após a fundamentação teórica necessária para a investigação deste trabalho, apresentamos, no presente capítulo, a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. Na primeira seção, discorreremos sobre a abordagem que fundamentou a análise, a saber, a abordagem qualitativa e também o instrumento de coleta de dados utilizado, a pesquisa documental. Na segunda seção, trataremos do contexto da pesquisa.

2.1 A natureza da pesquisa

Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, com viés interpretativista, orientada por fundamentos teóricos que caracterizam tal abordagem.

Quanto à abordagem qualitativa-interpretativista, concordamos com Paiva (2019) que diz que a pesquisa qualitativa acontece no mundo real em contextos individuais ou coletivos.

No modelo interpretativista, o pesquisador busca compreender a realidade por meio da interpretação dos seus autores. O pesquisador deve considerar que o sujeito e o objeto são interdependentes, portanto, o conhecimento gerado é subjetivo. (CRESWELL, 2014).

Segundo Lakatos e Marconi (1992, p. 43), “A pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade e descobrir verdades parciais”. Dessa forma poderemos obter respostas para nossos questionamentos partindo de análises críticas e reflexivas sobre o objeto.

Para Negri:

A pesquisa documental tem suas origens no campo da História, com pesquisas historiográficas e arqueológicas, em que os objetos de estudos eram documentos deixados por antepassados, contendo fatos de suas atividades naquele tempo. Dessa forma, pensamos o pesquisador como o historiador, aquele que escreveu suas interpretações a partir desses documentos. (NEGRI, 2019)

De acordo com Gil (2002, p. 45) “a pesquisa documental, vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa”.

Para Silva, Almeida e Guindani:

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009)

A metodologia adotada enquadra-se no viés da pesquisa documental, já que analisaremos documentos oficiais, BNCC e Currículo Paulista, respectivamente. E caracteriza-se por ser exploratória, já que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. (GIL, 2002).

De acordo com o dicionário Houaiss, a palavra documento significa “o que elucida, instrui, prova ou comprova científica ou oficialmente algum fato, acontecimento, dito etc.” Cellard (2008, p. 296) afirma que documento é “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte”.

Desta maneira, podemos assegurar que esta pesquisa é segura, rica em fontes estáveis de dados, de baixo custo e de não subjetividade; já que os documentos que serão analisados são oficiais.

2.2 O contexto da pesquisa

O contexto da pesquisa se insere em analisar como é abordada a educação linguística no o componente curricular de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental na BNCC e no Currículo Paulista.

Justificamos a escolha da realização de pesquisa documental com foco nos documentos oficiais para esta investigação, pois, nós, educadores, não agimos aleatoriamente. Nosso fazer como professores é direcionado pelas legislações educacionais e também por documentos que regem o ensino no nosso país. Sendo assim, em 2017, houve a promulgação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, no Estado de São Paulo, em 2019, o Currículo Paulista e a partir das homologações dos respectivos documentos, faz-se obrigatório que as escolas os sigam. Porém, muitas vezes, não é proporcionado aos educadores um estudo mais amplo sobre as novas propostas de ensino.

Como aponta Negri (2019) “a inserção da pesquisa documental na Linguística Aplicada pode contribuir para novas dimensões do fazer científico nessa área, fortalecendo o caráter multifacetado e transdisciplinar da LA”.

Assim, nesta pesquisa, tenho como finalidade o estudo dos referidos documentos, afim de aprofundar os aspectos relacionados à educação linguística no componente curricular de língua inglesa.

Dessa maneira, no próximo capítulo, analisaremos através de excertos, da BNCC e do Currículo Paulista, como a educação linguística é abordada nos referidos documentos.

CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Critérios utilizados para análise dos documentos oficiais

Antes de começar a análise dos documentos oficiais vigentes, é necessário retomarmos as perguntas de pesquisas feitas na introdução desta dissertação. São elas:

- 1) Como a BNCC e o Currículo Paulista abordam a questão da educação linguística no componente curricular de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental?
- 2) Como a educação linguística sugere a abordagem a ser adotada pelos professores de LI?

De acordo com as perguntas de pesquisa, o recorte do trabalho será pautado na abordagem da educação linguística nos referidos documentos e abrangerá o componente curricular de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental.

A BNCC é um documento extenso e aborda vários tópicos, sendo assim, para nossa pesquisa, foi necessário selecionarmos apenas os itens que vão nos ajudar a responder as perguntas de pesquisa. São eles:

Apresentação. Introdução. A Base Nacional Comum Curricular. Os marcos legais que embasam a BNCC. Os fundamentos pedagógicos da BNCC. O pacto interfederativo e a implementação da BNCC. O ensino fundamental no contexto da educação básica. A área de Linguagens. Competências específicas de Linguagens para o ensino fundamental. Língua Inglesa. Competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental. Língua inglesa no ensino fundamental – anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. (BNCC, 2018).

Mostraremos em seguida, o recorte que será utilizado para a análise do Currículo Paulista. Serão selecionados também, como na BNCC, apenas os itens que irão nos auxiliar a responder as perguntas de pesquisa. Seguem abaixo os itens do sumário que serão selecionados para análise:

Apresentação. Introdução. Os fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista. Competências Gerais da BNCC, reiteradas pelo Currículo Paulista. A etapa do ensino fundamental. Área de linguagens. Língua inglesa. (CURRICULO PAULISTA, 2019)

A partir das escolhas dos tópicos citados, na próxima seção, iremos analisar como a educação linguística é apresentada nos referidos documentos.

3.2 BNCC : apresentação

Logo no início da última versão da BNCC, homologada em 2018, com a inserção do novo ensino médio, temos a apresentação do documento, que é feita pelo ex - Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva. Nessa apresentação, o ex - ministro enaltece a relevância do documento e afirma que uma Base Nacional pode ser o caminho para uma aprendizagem de qualidade. Nas suas palavras: “A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente , e a BNCC é uma peça central nessa direção...” (BNCC, 2018, p.5). Concordamos em parte com a afirmação, uma vez que sabemos que para ocorrer um ensino de qualidade, são necessárias políticas públicas eficientes e não apenas um documento orientador.

A apresentação não cita claramente a expressão “educação linguística”, no entanto, ao ler o excerto abaixo:

Com a Base , vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros , seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade do estudos. (BNCC, 2018, p.5 grifo nosso)

Observamos que o documento faz menção à formação integral do estudante.

Continuando a busca pelo termo educação linguística, na próxima seção, observaremos a introdução do documento.

3.2.1 BNCC : introdução

No item “a”, da introdução, nos é apresentado a Base Nacional Comum Curricular. Neste tópico, como na apresentação, é reforçado o caráter normativo do documento; sua função como referencial para a construção dos currículos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, afim de garantir um patamar comum de aprendizagens.

É realçada também a ideia de que as aprendizagens essenciais encaminhem

os estudantes a desenvolverem durante toda a educação básica as dez competências gerais. Assim, a BNCC define competência como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p.8)

Como observamos, o conceito de competência está também vinculado ao mercado de trabalho.

Após a definição do conceito de competência, são mostradas as dez competências gerais que circundam a educação básica. Apesar de elas apresentarem vocábulos como: reflexão, análise crítica, consciência crítica e protagonismo, o termo educação linguística ainda não aparece no documento.

O item “b” na introdução apresenta os marcos legais que embasam a BNCC. Nesse item, mostram-se as legislações que fundamentaram a criação da BNCC. Foram elas: A Constituição Federal de 1988; LDB de 1996; Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) de 2010; PNE de 2014 e alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017. Como podemos observar, esse item só se dedica às questões normativas. Assim, mais uma vez, não encontramos o termo educação linguística.

No item “c”, da introdução, descrevem-se os fundamentos pedagógicos da BNCC. Nesse item, ressalta-se que as decisões pedagógicas devem estar relacionadas com o desenvolvimento das competências e, também, o compromisso com a educação integral, a qual visa ao desenvolvimento humano no sentido global.

Apesar de o termo educação linguística não ter sido mencionado, no excerto abaixo, é possível inferirmos que o sentido do trecho esteja relacionado a ideia de educação linguística defendida por Bagno e Rangel (2005), no que tange às questões de práticas sociais dos indivíduos:

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BNCC, 2018, p. 14)

No item “d”, da introdução, aponta-se: “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC”. Neste último item, enfatiza-se que a igualdade, a diversidade e a equidade devem permear as propostas pedagógicas nos currículos para que todos os estudantes tenham acesso às aprendizagens, independente de suas singularidades e particularidades.

Diferente dos demais itens, é visível, logo nas primeiras linhas, o sentido da educação linguística, como apontam Bagno e Rangel (2005), no que diz respeito aos fatores socioculturais, os quais os indivíduos estão inseridos:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BNCC, 2018, p. 15)

Dessa maneira, o documento considera que os sistemas de ensino, redes escolares e instituições de ensino tenham autonomia para adequarem seus currículos de acordo com o contexto local. Assim, a BNCC aponta também, algumas ações a serem realizadas em conjunto com as famílias e comunidade local, tendo como objetivo a materialização do currículo em ação.

Seguem as ações:

Quadro 4 – Ações sugeridas pela BNCC

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;

- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

Fonte: BNCC, 2018, p.16-17.

Diante das ações propostas, o documento considera que o conteúdo seja significativo à realidade local e que a cultura de origem dos estudantes também seja vista como parâmetro para o alcance da aprendizagem, concluímos que os preceitos da educação linguística estejam presentes nesses aspectos. Contudo, a BNCC ainda prevê que sejam incorporados, de forma contextualizada nos currículos, temas contemporâneos e relevantes:

Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004²²), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010). (BNCC, 2018, p. 18-19)

Concordamos com a relevância dos temas citados, já que os professores nas mais diversas situações pedagógicas, podem conduzir discussões reflexivas que

despertem o pensamento crítico dos estudantes.

Seguindo a busca pelo termo educação linguística, na próxima seção, contemplaremos a etapa do ensino fundamental.

3.2.2 BNCC: etapa do ensino fundamental

O ensino fundamental tem duração de nove anos, atende à faixa etária de seis a quatorze anos, e é dividido em: anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). Os anos iniciais exigem um olhar bem atento na elaboração dos currículos, já que atendem os alunos que saem do ensino infantil e também aqueles que vão para os anos finais.

Em relação aos anos iniciais, destacamos no documento:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BNCC,2018, p. 58)

Diante do excerto acima, compreendemos que, de certa forma, os preceitos da educação linguística estão presentes ao estimular o pensamento crítico e o ato de argumentar, ao valorizar as experiências em contexto familiar, social e cultural.

No que se refere aos anos finais, é importante que os professores retomem e ressignifiquem as aprendizagens dos anos anteriores para que os estudantes tenham condições de aprofundarem seu repertório.

No decorrer do documento, o texto aponta que:

“...é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação...” (BNCC, 2018, p.60)

Ainda, na parte dos anos finais:

[...] É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao

conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. (BNCC, 2018, p. 61)

Podemos deduzir que, apesar do termo educação linguística não estar presente nos referidos fragmentos, é certo que, ao mencionar a autonomia e a interação crítica, os autores do documento relacionam esses aspectos com os princípios do termo.

Prosseguindo a busca pelo termo educação linguística, na próxima seção, analisaremos a área de linguagens.

3.2.3 BNCC: área de linguagens

A área de linguagens na BNCC é composta pelos seguintes componentes curriculares: língua portuguesa, arte e educação física nos anos iniciais e anos finais. E nos anos finais, temos a inserção da língua inglesa. O documento define a finalidade dessa área:

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BNCC, 2018, p. 63)

Assim, nos anos iniciais, foca-se, no geral, na cultura infantil tradicional e contemporânea, e, na alfabetização, nos dois primeiros anos do segmento. Já, nos anos finais, as práticas de linguagens são ampliadas e há a inclusão da língua inglesa.

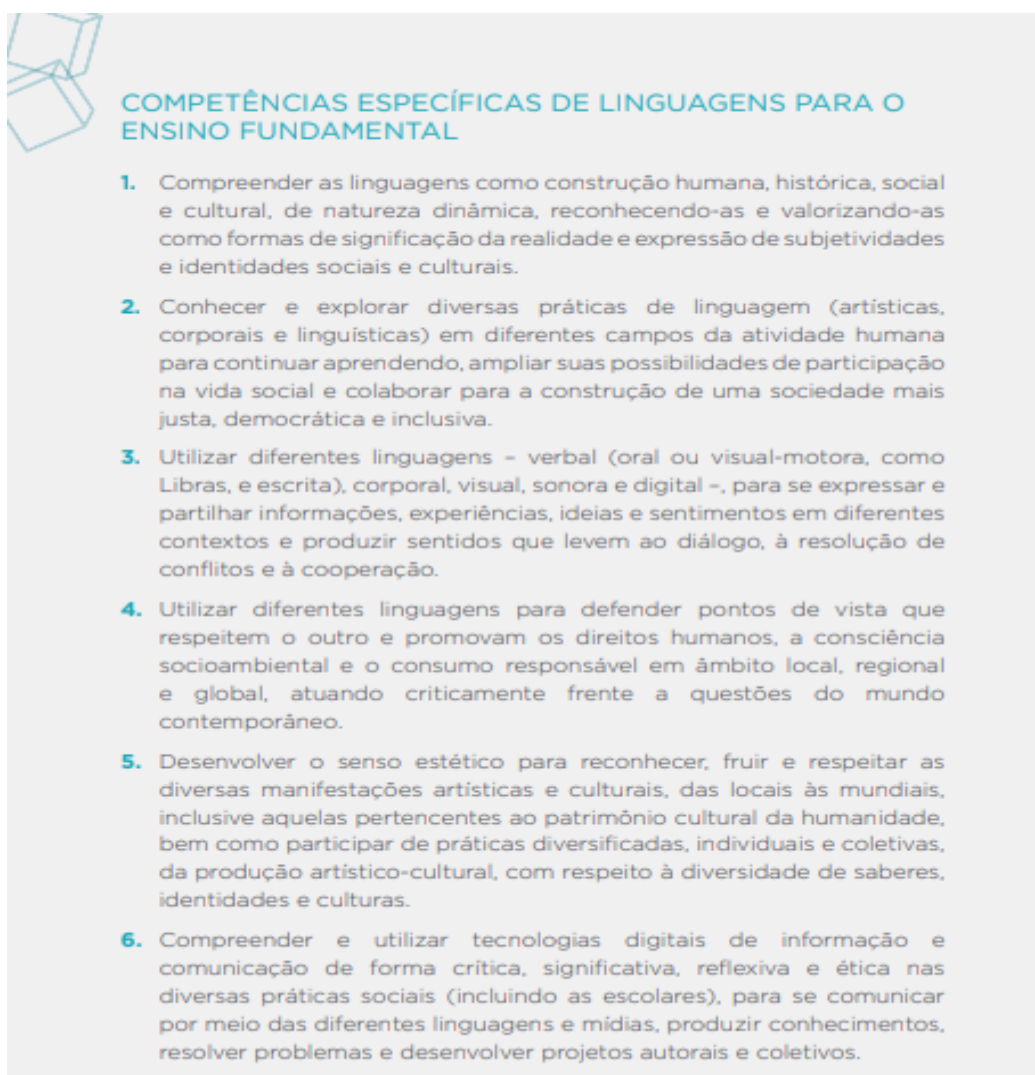
Dessa maneira, o documento nos traz uma consideração relevante:

É importante considerar, também, o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes. Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões. (BNCC, 2018, p. 64)

Mais uma vez, apesar de o termo educação linguística não estar explícito, é possível verificarmos no trecho acima, que a BNCC se empenha em trazer no seu texto questões que tangem a reflexão crítica.

Desse modo, a área das linguagens contempla, também, seis competências específicas, que articuladas com as competências gerais da educação básica, devem garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes. São elas:

Figura 2 – Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental



Fonte: BNCC, 2018, p. 65.

Analisando as seis competências específicas para o ensino fundamental, não notamos a presença do termo educação linguística, porém, de acordo com Szundy, há a escolha de verbos que ensejam a reflexão e o posicionamento crítico (SZUNDY, 2019).

Diante do exposto, Szundy (2019), afirma:

Apesar de as seis competências específicas acima inscreverem a Área de Linguagens em uma perspectiva situada das línguas(gens), percebemos também nelas o apagamento de reflexões sobre o papel dos usos que fazemos de recursos semióticos na promoção de iniquidades sociais e na hierarquização de determinadas práticas em detrimento de outras. Ao coincidir com a falta de menção e/ou problematização na versão final da BNCC de questões de identidade de gênero, sexualidade e racismo, entre outras, esse silenciamento parece responder tanto a uma guinada mais conservadora na sociedade brasileira quanto ao ideal neoliberal de que o desenvolvimento de certas competências garantirá a produção de conhecimentos socialmente valorizados, a cooperação e a resolução de problemas e conflitos. (SZUNDY, 2019, p. 139)

Assim, concordamos com Szundy (2019), quando a autora aponta que somente as competências não seriam capazes de garantir a produção de conhecimentos. E ainda, como menciona Gerhardt (2019), que o ensino voltado para as competências pretende vender uma ideia de que as pessoas resolvem problemas profissionais e ascendem socialmente, mas as estruturas a sua volta permanecem inalteradas.

Na próxima seção, continuaremos a busca pelo termo educação linguística no componente curricular de língua inglesa, anos finais, do ensino fundamental.

3.2.4 BNCC: língua inglesa

Assim que se inicia o componente curricular de Língua Inglesa, já nos deparamos como a expressão educação linguística, no primeiro parágrafo:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (BNCC, 2018, p. 241, grifo nosso.)

Dessa maneira, como apontou Ferraz (2018) podemos compreender que o ensino da língua inglesa por meio da educação linguística se configura como um ensino crítico e político que reflete o papel da língua na sociedade.

Logo em seguida, o documento apresenta a língua inglesa como língua franca e faz relação entre a educação linguística e a interculturalidade:

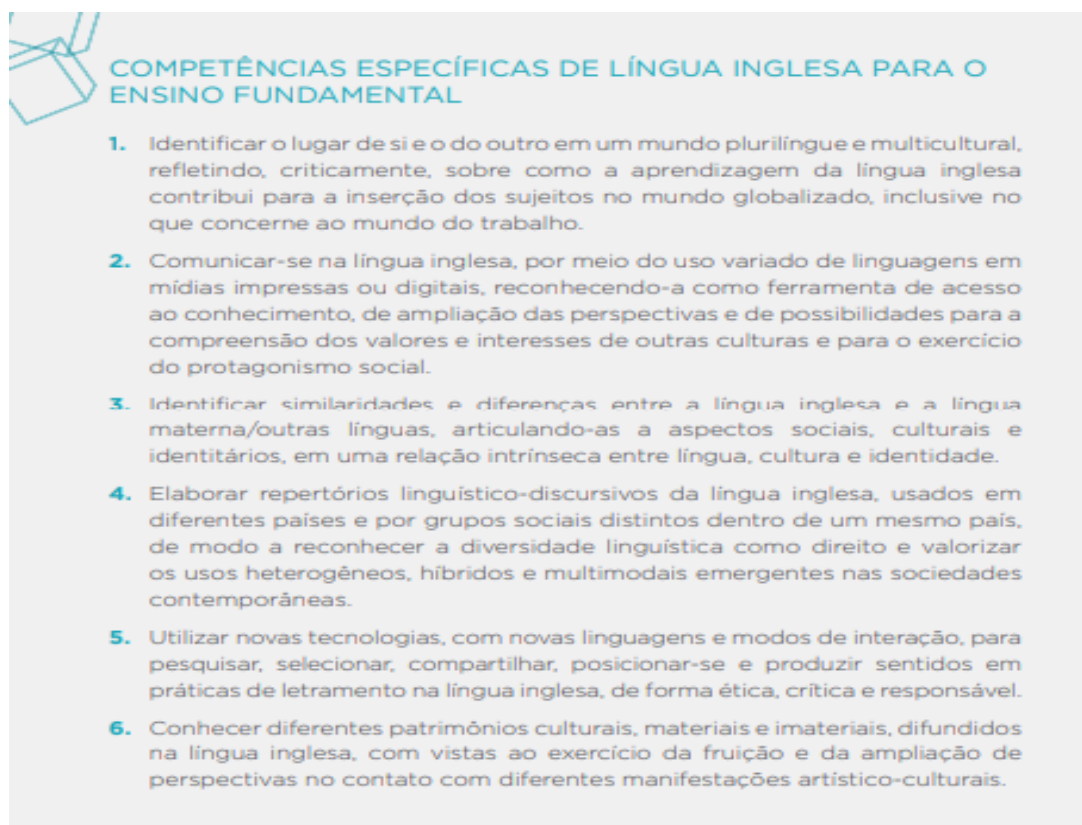
[...] o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BNCC, 2018, p. 242)

Desse modo, notamos que há um foco na função social e política da língua que deseja conduzir para o ensino de inglês sem marcação de territorialidade.

Apesar de a BNCC defender um ensino de língua inglesa sob a perspectiva da educação linguística, observamos que os eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural, por estarem fragmentados, aludem, de certa forma, às quatro habilidades: ouvir, escrever, ler e falar - utilizadas no ensino tradicional.

Para o componente curricular de língua inglesa, a BNCC apresenta seis competências específicas para o ensino fundamental em consonância com as competências para a área de linguagens, listadas na figura abaixo:

Figura 3 – Competência específicas de língua inglesa para o ensino fundamental



BNCC, 2018, 246.

Ao analisarmos essas competências, notamos a presença de colocações importantes, como a identificação de si e do outro em realidades e contextos plurilíngues e multiculturais.

Na próxima seção, contemplaremos os eixos, as unidades temáticas, os objetos de conhecimentos e as habilidades que integram o componente curricular da

língua inglesa do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental.

3.2.5 BNCC: língua inglesa no ensino fundamental – anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades

Para o 6º ano, o documento prescreve vinte e seis habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos nessa etapa do ensino. São contemplados também, os cinco eixos já citados anteriormente. As unidades temáticas tendem a se repetir e, intrínseca a elas, estão os objetos de conhecimentos e as habilidades correspondentes.

Szundy (2019) ao refletir sobre as habilidades de leitura afirma:

As habilidades de leitura para o 6º ano parecem se ancorar na ideologia linguística de que os textos constituem unidades de sentidos autônomas cujos significados podem ser depreendidos a partir da utilização de estratégias de leitura e aquisição de vocabulário. (SZUNDY, 2019, p. 145)

Concordo com a autora ao remeter as habilidades de leituras no sentido de texto como unidades autônomas, já que o documento propõe um ensino de natureza formativa.

Para o 7º ano, a BNCC prevê vinte e três habilidades a serem desenvolvidas pelos discentes e é importante apontarmos que há habilidade gramatical com foco na pronúncia: “(EF07LI16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (-ed)” (BNCC, 2018, p. 255), esse exemplo torna contraditório todo o aspecto de desprender-se do falante nativo ao considerar variantes específicas, ou seja, o caráter de língua franca não está sendo observado.

Para o 8º ano, a BNCC propõe vinte habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Ressaltamos, novamente, o enfoque gramatical em duas habilidades:

(EF08LI16) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, some, any, many, much
(EF08LI17) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (who, which, that, whose) para construir períodos compostos por subordinação. (BNCC, 2018, p. 259)

Diante do exposto e de acordo com Bagno e Rangel (2005) podemos inferir que trazer a gramática de maneira fragmentada não condiz com a perspectiva da educação linguística.

Para o 9º ano, a BNCC estabelece dezenove habilidades a serem desenvolvidas pelos educandos e é relevante destacarmos o argumento de Szundy (2019) no que diz respeito ao enfoque de inglês como língua franca apresentado nas habilidades:

(EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.

(EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.

(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado. (BNCC, 2018, p. 263)

De acordo com a autora,

apesar da escolha por verbos que requerem processos mentais mais complexos – debater, analisar, discutir – as dimensões políticas e as consequências da expansão global da língua inglesa não são contempladas nas três habilidades. (SZUNDY, 2019, p. 146)

Assim, percebemos uma divergência nas habilidades específicas em relação ao que defende o texto introdutório no que tange ao caráter formativo e político.

Na próxima seção, analisaremos a questão da educação linguística no Currículo Paulista.

3.3 Currículo Paulista: apresentação

Ao lermos a apresentação do documento, identificamos como foi sua construção, algumas de suas propostas e os seus fundamentos pedagógicos. Segue abaixo *checklist* elaborado pela própria autora deste trabalho sobre esse processo de acordo com o referido documento:

- ✓ O Currículo Paulista é o resultado da construção colaborativa entre os professores das redes municipais, estadual e privada;
- ✓ A associação de saberes, procedimentos, reflexões e experiências a respeito da prática docente devem estar presentes nos diferentes componentes curriculares;
- ✓ Especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada um dos 645 municípios do Estado de SP;

- ✓ Contemplação das competências gerais da BNCC;
- ✓ Define e explicita as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano;
- ✓ Orientação da (re) elaboração do Projeto Pedagógico de cada escola do território estadual;
- ✓ A diversidade da população paulista advém de várias influências culturais de outros países como, também, de outras regiões do Brasil;
- ✓ O censo de 2015 totalizou 10.051.652 estudantes matriculados nas escolas do Estado de SP. Um número que desafia o Estado em assegurar uma educação de qualidade a todos os estudantes;
- ✓ O Estado de SP tem por objetivo garantir um patamar comum de aprendizagens através do Currículo Paulista;
- ✓ A trajetória das discussões curriculares do Estado de SP começou a partir da Lei Federal nº 5.692, de agosto de 1971;
- ✓ No decorrer dos anos, tanto as redes municipais quanto a estadual reafirmaram a escola como um direito democrático de todo o cidadão;
- ✓ A educação Integral deve ser a base da formação dos estudantes do Estado de SP, independente da rede de ensino que frequentem e da jornada que cumprem;
- ✓ Compromisso de assegurar a equidade na educação;
- ✓ Desenvolvimento dos estudantes em sua dimensão intelectual, física, socioemocional e cultural;
- ✓ Autonomia e mobilização para o desenvolvimento das competências.

Após todas as discussões e contribuições, o Currículo Paulista foi homologado em 01 de agosto de 2019 pelo Secretário Estadual da Educação e assevera como objetivo principal o compromisso com a educação integral

O Currículo Paulista considera a Educação Integral como a base da formação dos estudantes do Estado, independente da rede de ensino que frequentam e da jornada que cumprem. Dessa maneira, afirma o compromisso com o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 28)

Assim sendo, a partir da reiteração das dez competências contempladas pela BNCC, o Currículo Paulista acredita que alcançará o pleno desenvolvimento do estudante. Contudo, sabemos que considerar somente esse aspecto não é satisfatório.

Nesta apresentação do documento, não encontramos a expressão educação linguística, mas notamos que há indícios de seus preceitos no seguinte trecho:

[...] a escola vem se fortalecendo como espaço privilegiado para a experiência do autoconhecimento, da construção identitária e de projetos de vida; para a autoria, a crítica e a criatividade na produção de conhecimentos; e para práticas participativas, colaborativas e corresponsáveis com o âmbito local e planetário. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 31)

Destarte, ao propiciar um ambiente crítico e de interações, a escola, é capaz de promover uma aprendizagem pautada no pensamento crítico- reflexivo. Assim, o documento destaca a importância de as competências socioemocionais serem trabalhadas nas práticas escolares na perspectiva do pensamento crítico vinculado à construção do conhecimento como apontam Ferraz e Duboc (2018) que perspectiva crítica no âmbito escolar é capaz de proporcionar possíveis mobilizações nos contextos locais através do resgate da função social e política que uma LE pode oferecer.

De acordo com o documento,

Para que o conjunto das competências gerais possa ser efetivamente garantido, é necessário enxergar o estudante de uma nova forma, reconhecendo todo o seu potencial de desenvolvimento. É necessário acreditar que todos podem aprender e, ainda, ter a necessária flexibilidade para a adoção de estratégias metodológicas que promovam o protagonismo e a autonomia dos estudantes. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 33)

Sendo assim, é importante ressaltar que o Currículo Paulista busca incentivar o protagonismo e a autonomia discente. Seguindo essa linha, o documento articulado

à BNCC, enfatiza algumas práticas pedagógicas:

Quadro 5 - Exemplos de algumas práticas pedagógicas

- O compromisso com a formação e o desenvolvimento humano em toda sua complexidade, integrando as dimensões intelectual (cognitiva), física e afetiva;
- Uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, de suas ações e pensamentos, bem como do professor, nos âmbitos pessoal e profissional;
- O acolhimento das pessoas em suas singularidades e diversidades, o combate à discriminação e ao preconceito em todas as suas expressões, bem como a afirmação do respeito às diferenças sociais, pessoais, históricas, linguísticas, culturais;
- A necessidade de construir uma escola como espaço de aprendizagem, de cultura e de democracia, que responda ao desafio da formação dos estudantes para atuar em uma sociedade altamente marcada pela tecnologia e pela mudança.

Fonte: Currículo Paulista, 2019, p. 33-34.

A partir dos exemplos das práticas pedagógicas acima que são apoiadas pelo Currículo Paulista, podemos concluir que elas estão caminhando para alcançar, de certa maneira, um ensino voltado para a educação linguística que contempla aspectos críticos, culturais e políticos.

Seguindo a leitura do documento, notamos que este coloca como ambientes de aprendizagens não somente todo o espaço escolar, mas também, os ambientes não formais, como: museus, praças, parques, teatros, cinemas entre outros. Consequentemente, os alunos ao terem acesso a essas outras vivências, torna relevante no processo de formação integral.

As competências gerais da BNCC são reiteradas pelo Currículo Paulista, como também sua definição:

[...] o Currículo Paulista define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p.35)

Dessa maneira, através das competências como na BNCC, os estudantes são

direcionados para o desenvolvimento de demandas da vida diária e do mundo do trabalho com o objetivo de garantir que:

[...] ao final do Ensino Fundamental, o estudante paulista se constitua como cidadão autônomo, capaz de interagir de maneira crítica e solidária, de atuar de maneira consciente e eficaz nas ações que demandam análise criteriosa e na tomada de decisões que impactam o bem comum, de buscar e analisar criticamente diferentes informações e ter plena consciência de que a aprendizagem é demanda para a vida toda. (CURRÍCULO, 2019, p. 36)

Diante do sujeito que o documento quer construir, não podemos deixar de mencionar que o aluno estará na faixa etária de 14-15 anos e que vive em um estado de grande extensão e de muitas peculiaridades na qual, pode residir em algum local que não proporcione todas essas possibilidades.

Ainda, nesse contexto citado acima, o documento propõe o desenvolvimento de um projeto de vida individualizado, no qual os educandos irão refletir sobre os seus objetivos e definir metas.

O Currículo Paulista tem um compromisso com a alfabetização e, como meta, que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do ensino fundamental em todas as redes de ensino. No documento, a alfabetização é entendida:

[..]como aprendizagem da leitura, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de compreender e analisar criticamente diferentes gêneros que circulam em diferentes esferas da atividade humana em diversas linguagens, bem como a aquisição da escrita alfabética. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 36)

Além disso, o documento enfatiza o letramento e multiletramento:

O letramento e o multiletramento garantem a participação dos estudantes nas práticas sociais mediadas pela leitura e a escrita e os habilitam também a produzirem textos que envolvem as linguagens verbal, a não-verbal e a multimodal, presentes nos diferentes gêneros que circulam nas mais diferentes esferas da atividade humana. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p.38)

Desse modo, é explícito que os estudantes não se apropriem apenas do código, mas que desenvolvam habilidades de práticas diversificadas de leitura e escrita.

No que se refere às tecnologias o Currículo Paulista defende:

É preciso considerar que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e Tecnologias de Informação e Comunicação precisa ser trabalhada na escola associada ao desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à resolução de situações problema, ao estímulo ao protagonismo e à autoria. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 40)

Sendo assim, para garantir que os educandos saibam lidar e tenham acesso às mais diversas informações, o documento prevê que essa temática seja abordada nos vários componentes curriculares durante toda a educação básica.

Terminando a seção de apresentação, o documento aponta que a avaliação dos estudantes deve acontecer de modo processual, ser realizada a partir de vários instrumentos e o professor refletir acerca das práticas adotadas. Continuando a busca pelo termo educação linguística, na próxima seção, analisaremos o ensino fundamental do Currículo Paulista.

3.3.1 Currículo Paulista: ensino fundamental

O documento apresenta as transformações da nomenclatura ensino fundamental ao longo dos anos: na LDB de 1961, era denominado ensino primário, com obrigatoriedade a partir dos sete anos; na LDB de 1971, a denominação é alterada para primeiro grau e a idade de sete anos é mantida; em junho de 2005, o CNE amplia o ensino fundamental para nove anos e a idade de ingresso passa a ser seis anos.

De acordo com o Currículo Paulista:

Com nove anos de duração, essa é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos que, ao longo desse período, experimentam mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, que favoreçam a superação das rupturas, as quais ocorrem entre as etapas da Educação Básica e entre as duas etapas do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 82)

Sendo assim, o Currículo Paulista reitera que aos seis anos, todas as crianças têm direito ao ensino fundamental e cabe aos estados e municípios a inserção delas em um ambiente educativo e plural.

É relevante ressaltar que:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de

informação e comunicação, possibilita aos estudantes ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 84)

Diante do excerto e de acordo com Bagno e Rangel (2005) é possível identificarmos características da educação linguística no que diz respeito ao estímulo do pensamento criativo, lógico e crítico nas interações culturais

Os anos finais, devido a várias mudanças tanto físicas quanto identitárias dos alunos, requerem, por parte dos educadores, uma maior atenção no que diz respeito às expressões linguísticas que fazem parte da vivência dos jovens. Dessa maneira, é necessário que:

os professores estabeleçam uma relação sensível e compromissada com os estudantes, a fim de construir um ambiente de confiança e respeito, em que as aulas representem oportunidades de desenvolver conhecimentos, valores e atitudes. Para tanto, é necessário mediar conflitos, ter abertura para uma escuta ativa, estimular o protagonismo e a autoria, para que os estudantes se percebam como co-criadores de suas aprendizagens, e reconheçam potencialidades e desafios na sua formação. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 87-88)

Sendo assim, é necessário que a escola também seja um ambiente acolhedor, de escuta, para que os jovens, em suas diversidades, desenvolvam os princípios da formação integral durante seu percurso escolar. Da mesma forma é importante que:

a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 90)

Por conseguinte, nota-se como a educação linguística é importante na formação dos indivíduos, já que muitos aspectos da educação básica perpassam os preceitos que ela defende.

Na próxima seção, abordaremos a área de linguagens em busca do termo educação linguística.

3.3.2 Currículo Paulista: área de linguagens

O Currículo Paulista compreende as linguagens como:

As Linguagens são aqui entendidas como práticas que pressupõem a interação entre sujeitos socialmente situados, que atuam e se inter-relacionam nos mais diversos campos da atividade humana. Essa interação entre sujeitos sociais se dá por meio das mais diversas linguagens e traduz um dado momento histórico, social e cultural, assim como valores estéticos, cognitivos, pragmáticos, morais e éticos constitutivos do sujeito e da sociedade em que ele vive. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 95)

Apesar do trecho acima não explicitar o termo educação linguística, podemos relacioná-lo às práticas sociais de linguagens.

Da mesma maneira que a BNCC organiza os componentes curriculares, o Currículo Paulista o faz, como também, reitera as seis competências específicas para as linguagens. Assim, o documento sugere:

Em cada componente, o trabalho com as linguagens deve considerar que todo diálogo sempre envolve os sentidos crítico, estético e ético, em situações comunicativas ligadas às instâncias do verbal, do corporal, do visual, da sonoridade e/ou do digital. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 95).

E no que diz respeito às competências, estas definem as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver em todos os componentes curriculares respectivos a essa área.

Na próxima seção, iremos analisar, o componente curricular de língua inglesa, anos finais, no Currículo Paulista, em busca do termo educação linguística.

3.3.3 Currículo Paulista: língua inglesa

Logo no primeiro parágrafo desta seção no documento, o Currículo Paulista determina para o componente de língua inglesa:

O Currículo Paulista estabelece, para o componente de Língua Inglesa, os conhecimentos, as competências e as habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, juntamente aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (CURRÍCULO, 2019, p. 283)

E na perspectiva da educação integral, afirma:

é fundamental estimular a autoria e o protagonismo, ao longo da escolaridade básica. Por isso, a aprendizagem da Língua Inglesa deve estar vinculada a um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender e interagir de forma cooperativa com os colegas em torno de temas de seu interesse. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 283)

Diante do que apontam os excertos, inferimos que os conceitos da educação linguística estão presentes no que abarca o sentido do ser político e crítico nas interações sociais.

O documento enfatiza que o ensino da LI é ofertado desde a educação infantil, em algumas redes particulares e municipais e, também, que adota o conceito de língua franca explicitado na BNCC.

O Currículo Paulista mantém as seis competências específicas e os eixos organizadores definidos pela BNCC e reforça que:

É imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada, estão intrinsecamente ligados às práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 288)

No que se refere às habilidades, o documento reitera as propostas feitas pela BNCC e não promove alterações ou ampliações. Sendo assim, não será necessária a análise dessas habilidades no componente curricular de língua inglesa no Currículo Paulista.

Concluídas a discussão e a análise dos dados, no próximo capítulo trataremos das considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento das análises dos documentos oficiais, é possível responder às duas perguntas de pesquisa inicialmente propostas, sendo a primeira delas:

- 1) Como a BNCC e o Currículo Paulista abordam a questão da educação linguística no componente curricular de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental?

Com base no levantamento e na análise das partes selecionadas dos referidos documentos, os resultados demonstraram que em alguns excertos tanto na BNCC, quanto no Currículo Paulista, há preceitos da teoria que abarcam a educação linguística. Apesar do termo não ter aparecido explicitamente no Currículo Paulista, na BNCC, ele foi citado duas vezes na abertura do componente curricular de língua inglesa.

Dessa maneira, concluímos que os documentos trazem e apoiam a ideia de um ensino voltado por meio da educação linguística, na qual, as práticas sociais, o pensamento crítico e reflexivo permeiem a aprendizagem dos estudantes. Contudo, em algumas partes em ambos os documentos, notamos que determinados conteúdos nos são apresentados de forma fragmentada contrariando assim, a formação integral.

- 2) Como a educação linguística sugere a abordagem a ser adotada pelos professores de língua inglesa?

A análise demonstrou que, quando decidimos utilizar determinada teoria para direcionar a nossa prática pedagógica, devemos atentar-nos a todos os aspectos que envolvem os seus preceitos. No caso da abordagem feita pelo documento em relação à educação linguística, verificamos que em alguns momentos o conceito não coincidia com determinada competência ou habilidade apresentada nos documentos. Assim, a educação linguística sugere aos professores de língua inglesa que abordem a sua teoria independente dos conteúdos, sempre de maneira crítica, política e reflexiva.

Investigamos, na presente pesquisa, como foi feita a abordagem da educação linguística no componente curricular de língua inglesa dos anos finais do ensino fundamental na BNCC e no Currículo Paulista, por meio da análise dos respectivos documentos e dos pressupostos teóricos da educação linguística. Neste sentido, observamos nos documentos como eram as propostas que direcionavam os fundamentos pedagógicos do componente escolhido.

Visto que a pesquisa surgiu a partir de uma inquietação minha desde que os documentos foram homologados, percebi que era necessário realizar um estudo acerca dos documentos que regem a prática docente, especialmente no que concerne a língua inglesa.

A pesquisa teve como motivação a necessidade de nós, professores, conhecermos os documentos e as leis que direcionam o ensino do nosso país. Para isso, a pesquisa apresentou o percurso do ensino da língua inglesa no Brasil, as propostas dos documentos oficiais e o conceito teórico da educação linguística. A escolha da BNCC e do Currículo Paulista para análise se justifica por serem os documentos orientadores da minha prática como docente de língua inglesa de um município no Estado de São Paulo.

Ao analisar cada documento separadamente, verificamos que ambos defendem um ensino de língua inglesa voltado para a educação linguística, embora o termo não tenha ficado totalmente explícito nos textos dos documentos.

Desse modo, esperamos que a pesquisa tenha contribuído tanto para os professores de língua inglesa na ativa, quanto para os que ainda estão em formação e buscam, nas pesquisas, conhecimentos relevantes na sua área.

Este trabalho apresenta apenas uma delimitação do que se pode compreender acerca da educação linguística nos documentos oficiais. Estudos relacionados aos materiais que são distribuídos pelo Estado, como o Currículo em Ação, podem ser realizados.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. B. A. **Um galo sozinho não tece um (a) manhã: O papel de uma associação de professores de inglês no desenvolvimento da competência profissional de seus associados.** 2010. 299f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/7211>. Acesso em: 13 jul. 2021.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. História do ensino de línguas no Brasil. **Edição comemorativa de 10 anos.** Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/86-principal/principal/129-a-pagina-helb>. Acesso em: 12 jul. 2021.

AMORIM, M. A.; SILVA, T. C. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re) existências possíveis. In: GERHARDT, A. L. M.; AMORIM, M. A. A (Orgs): **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 154 - 155.

BAGNO, M.; RANGEL, E.O. **Tarefas da educação linguística no Brasil.** Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 1, 2005, p.63.

BECHARA, E. **Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?** 11ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação.** Versão aprovada em 15 de dezembro 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7961-1-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. de 2021

BRASIL. **Currículo Paulista**. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Decreto de 2 de dezembro, 1837. **Convertendo o Seminário de S. Joaquim em collegio de instrucção secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html#:~:text=Convertendo%20o%20Seminario%20de%20S,Pedro%20II%2C%20e%20outras%20disposi%C3%A7%C3%B5es. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Decisão nº 29, de 22 de junho de 1809. **Crea nesta cidade uma cadeira de Arithmetica, Algebra e Geometria, uma de Inglez e uma de Francez**. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18321>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 20.833 de 21 de dezembro de 1931. **Extingue cargos de professores no Colégio Pedro II e dispõe sobre o ensino de línguas vivas estrangeiras no mesmo Colégio**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2 graus, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Portaria Mec nº 1.466 de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. Disponível em: <https://www3.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2012/Portarias/Portaria%201.466,%20de%2018%20de%20dezembro%20de%202012.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Resolução nº58/76, de 22 de dezembro de 1976 do CEF. Altera dispositivos da Resolução nº8, de 1º de dezembro de 1971, e dá outras providências. *In: Documenta nº193*, Rio de Janeiro, dez 1976. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao_n.58-1976_altera_dispositivos_da_resolucao_n.8.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

CELANI, M. A. A. et al. **The Brazilian ESP Project: an Evaluation.** São Paulo: EDUC, 1988.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa.** 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

COLOMER, T. O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In: LOMAS, C. (orgs). **O valor das palavras: falar, ler e escrever nas aulas.** 1ª Ed. Lisboa 2003.

CURY, C. R. J. **A desoficialização do ensino no brasil: a reforma Rivadavia.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LH9bkKhhg6G9rZ8pcLRBmnM/?format=pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.

DOMINGUES, D. Qual é o lugar da educação de jovens e adultos na Base Nacional Comum Curricular? In: GERHARDT, A. L. M; AMORIM, M. A. A (Orgs): **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 249.

DUBOC, A. P. M. Prefácio. In: FERRAZ, D. M; KAWACHI – FURLAN, C. J. (Orgs): **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 9 -10.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FERRAZ, D. M. Os sentidos de “crítico” na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais. In: FERRAZ, D. M; KAWACHI – FURLAN, C. J. (Orgs): **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 39.

FERRAZ, D. M. Ensino e aprendizagem de línguas e Educação linguística em tempos contemporâneos. In: FERRAZ, D. M; KAWACHI – FURLAN, C. J. (Orgs): **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 23.

FERRAZ, D. M. Educação Linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R; SILVESTRE, V. P. V. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Parábola, 2018.

FORTES, O. B. S. **Neoliberalismo e educação contemporânea: professores de inglês entre a criticidade, a neutralidade e a censura**. 2019. 146f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós – Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09122019-160548/publico/OLIVIA_BUENO_SILVA_FORTES_rev.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. **The terror of Neoliberalism. Authoritarianism and the Eclipse of Democracy.** Garamond, Press. 2004.

GOMES, R. B. **O método direto para o ensino de inglês no Brasil: instituição e recepção.** Cadernos do Tempo Presente, n.23, mar./abr. 2016, p. 113-125. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/tempo>. Acesso em: 13 jul. 2021.

JÚNIOR, A. F. S; FERNÁNDEZ G. E. Ausência da Língua Espanhola na Base Nacional Comum Curricular: Quais implicações esperar? In: GERHARDT, A. L. M; AMORIM, M. A. A (Orgs): **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 181 - 208.

HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL. **Linha do tempo – 1º Evento com foco no ensino de Língua Inglesa para Fins Específicos – Inglês Instrumental.** Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1056-1980/82-1d-evento-com-foco-no-ensino-de-lingua-inglesa-para-fins-especificos-ingles-instrumental>. Acesso em: 12 jul. 2021.

HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL. **Linha do tempo – Publicação dos PCNS 5ª a 8ª séries – Parâmetros Curriculares Nacionais.** Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1042-1998/70-publicacao-dos-pcns-5o-a-8o-series--parametros-curriculares-nacionais>. Acesso em: 12 jul. 2021.

JORDÃO, C. M. **ILA, ILF, ILE, ILG: quem dá conta?** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, jan./mar. 2014.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M.A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R. de; SAUNDERS, M. do C. **História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos**. Revista HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MALERBA, J. Uma análise da Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 01 de jun. de 2021.

NEGRI, M. **Representações sociais e interculturalidade: um estudo documental sobre elementos provocadores e roteiros de interação do exame Celpe- Bras**. 2019. 200f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12034/NEGRI_Marcia_2019.pdf?sequence=9&isAllowed=y. Acesso em: 21. abr. 2022.

OLIVEIRA, L.E.M. de. **A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino do inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999.194f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses/tese19.doc>. Acesso em: 13 jul. 2021.

ORTEGA. D. V. **A reforma curricular paulista e a percepção docente acerca de sua implementação: Estudo de caso de uma escola interiorana**. 2019. 241f. Dissertação (Mestrado- (Universidade Estadual Paulista – Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/183162/ortega_dv_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 12 jul. 2021.

OSS, D. B. **Educação linguística e formação de professores de inglês**. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 677-709, 2013.

PAIVA, V.L.M.O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PAVA, V.L.M.O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2019, p. 13.

PONTES, L. A. F. (2020). O movimento norte-americano de reforma educacional: sinopse de sua evolução, desafios e associação com as habilidades do século 21. *Pesquisa E Debate Em Educação*, 4(1), 149–166. Recuperado de <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32040>. Acesso em: 05 out. 2022.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância de seu entrosamento na política linguística de seu país. In: CORREA, D. A. (org). **Política linguística e ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 73-82.

RAJAGOPALAN, K. Reforma Curricular e Ensino. In: GERHARDT, A. L. M; AMORIM, M. A. A (Orgs): **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 23 - 39.

SARMENTO, Simone. **ReVEL na Escola: Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira**. ReVEL, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/pt>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SILVA, J. R. S. S; ALMEIDA, C. D; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** Ano I - Número I - Julho de 2009.

SINGER, H. **Afinal, o que os brasileiros precisam saber?** 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/afinal-o-que-os-brasileiros-precisam-saber/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, A. L. M; AMORIM, M. A. A (Orgs): **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 141.

SZUNDY, P. T. C; "A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens)", p. 77 - 98. In: **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017.

TÍLIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, A. L. M; AMORIM, M. A. A (Orgs): **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 11 - 13.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática Ensino plural**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, Editora, 2003. V. 01. 239p.

TREVISAN, R. Nova Escola. **O que a BNCC propõe para o Ensino de Língua Inglesa**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/77/o-que-a-bncc-propoe-para-o-ensino-de-lingua-inglesa>. Acesso em: 12 jul. 2021.

ORTEGA. D. V. **A reforma curricular paulista e a percepção docente acerca de sua implementação: Estudo de caso de uma escola interiorana**. 2019. 241f. Dissertação (Mestrado- (Universidade Estadual Paulista – Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/183162/ortega_dv_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 12 jul. 2021.