



3ª. VERSÃO

LEITURA CRÍTICA – COMPONENTE LÍNGUA INGLESA

Nina Coutinho, Diretora para Língua Inglesa, British Council

Janeiro, 2017

Proposta deste trabalho de Leitura Crítica

O presente documento, elaborado a partir de discussões internas entre especialistas do British Council, tem por objetivo apresentar uma leitura crítica do texto relativo ao componente Língua Inglesa, ou Língua Estrangeira, da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental II (EFII, 6º. ao 9º. Anos).

Um pressuposto essencial que utilizamos para realizar este trabalho foi a manutenção dos objetivos de ensino (ou direitos de aprendizagem e desenvolvimento) refletidos nas competências gerais e específicas da área de linguagens, conforme apresentados no documento do MEC.

Nos pontos em que introduzimos sugestões de alterações, buscamos fornecer exemplos práticos para sua implementação, incluindo, conforme aplicável, breves considerações teóricas e metodológicas sobre a linha ou abordagem que se está recomendando adotar (com as necessárias referências para efeito de clareza e embasamento), sempre de forma a atingir os objetivos de ensino e aprendizado contidos no documento fornecido pelo MEC.

Vale ressaltar também que, para facilitar a leitura e o entendimento do que se está propondo, foi utilizada fonte de cor azul na apresentação das sugestões de alteração.

NOTA IMPORTANTE: Uma detalhada análise preliminar foi empreendida pela equipe do British Council envolvida nas discussões que precederam a elaboração do presente documento. Buscou-se entender mais claramente fatores relevantes, tais como o contexto em que se insere a BNCC; o histórico brasileiro da documentação na área de diretrizes curriculares, aí incluídas a primeira e a segunda versões da BNCC; os pressupostos que parecem ter balizado a elaboração das três versões do documento e de que forma eles aparentam ter se alterado ao longo do processo de construção das diferentes versões; etc. Essas considerações – as quais foram fundamentais para embasar o trabalho posterior, de leitura crítica propriamente dita, e permitir comentários que acreditamos e esperamos que sejam pertinentes e úteis – podem ser encontradas nos apêndices II a IV deste documento. Elas serviram como pano de fundo para contextualizar o documento objeto da análise crítica (4.3.4 – Língua Inglesa), cujo detalhamento e apreciação são tratados na sequência.

NOTA: No APÊNDICE I pode ser encontrado um Quadro Resumo das principais modificações sugeridas ao longo deste documento.

A proposta curricular para Língua Inglesa

O componente curricular “Língua Inglesa”, situado na área de linguagens, deverá contribuir para o desenvolvimento das competências específicas da área, elencadas no documento do MEC (a lista dessas competências específicas pode ser encontrada no APÊNDICE III). A apresentação da apreciação que se segue foi organizada na ordem em que o texto do componente de Língua Inglesa da BNCC, 3ª. versão, encontra-se apresentado.

Considerações sobre o texto introdutório

O texto inicia-se abruptamente com a afirmação das possibilidades trazidas pelo estudo da língua. Entretanto, cremos ser necessário que o documento traga na sua parte introdutória uma explicação para a elaboração de proposta específica para língua inglesa, juntamente com os propósitos que se quer atingir. Neste sentido, sugerimos a seguinte redação:

4.3.4 Língua Inglesa

A aprovação da Medida Provisória 746/2016, que introduziu modificações na Lei 9394/1996, dentre outras medidas, trouxe também a definição de que a língua inglesa deverá ser ensinada a partir do 6º. ano do ensino fundamental. Compreende-se, desta forma, estar sendo reconhecido na legislação o caráter de língua franca de comunicação internacional assumido pela língua inglesa, bem como seu papel central na mediação de práticas interculturais, o que lhe confere um papel central para o desenvolvimento e aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental.

Tomar a língua inglesa como língua franca de alcance global, no entanto, não significa rejeitar a noção de que vivemos em um mundo plural, no qual múltiplas linguagens constituem as atividades sociais em que nos engajamos. Significa que o lugar da língua inglesa no currículo escolar poderá servir como ponto de partida para reflexões sobre língua, poder e identidade em sociedades contemporâneas. O aprendizado da língua inglesa poderá, ainda, contribuir para a conscientização intercultural, afastando-se de concepções monolíticas de culturas e permitindo aos/às estudantes ampliar sua consciência do Outro. Mais do que isso, o conhecimento dessa língua possibilita que o/as estudantes façam sentido de muitas vivências nas quais o inglês está presente, permitindo-lhes construir identidades de agência, isto é, se colocarem como protagonistas frente às problemáticas das comunidades às quais pertencem. Ao participarem de atividades sociais nas quais o inglês esteja presente, podem gradativamente apropriar-se da língua para atuação em diferentes contextos, desde interações cotidianas até aquelas que requerem maior formalidade.

Assim, além de permitir o desenvolvimento de maior consciência crítica de linguagens, o estudo da língua inglesa poderá proporcionar aos(as) estudantes alargamento de seus horizontes de ação no mundo, por meio de participação em atividades comunicativas em diferentes campos de atuação, em intercâmbios culturais, acadêmicos, profissionais e científicos.

Ainda na parte introdutória, são apresentadas as concepções de língua norteadoras da proposta. A língua inglesa é entendida como desterritorializada, língua de comunicação internacional, “utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro” cuja realização se dá em multimodalidades que requerem múltiplos letramentos, em consonância com a visão de língua como prática social. Paradoxalmente, porém, quando são sugeridos os objetivos de aprendizagem parece haver o entendimento de que a língua inglesa está vinculada aos países onde ela é língua nativa ou nativizada (e.g. países da Língua Inglesa das Américas, Reino Unido, Ásia, África e Oceania), afastando-se da concepção de inglês como uma língua que não pertence a um território específico. Assim, o documento da BNCC 3ª. Versão não contempla os usos de inglês por falantes não-nativos, distinção feita em diversas explicações de propósitos das práticas de oralidade ou educação intercultural. *Consideramos relevante a revisão dessa questão, com o prévio restabelecimento de foco no conceito de língua franca que se propôs adotar, de forma que os objetivos de aprendizagem propostos não venham a contradizer esse pressuposto.*

Uma das decorrências da perspectiva de inglês como língua desterritorializada diz respeito ao desenvolvimento da interculturalidade como um dos enfoques a serem adotados. Na proposta, esse enfoque aparece sob o eixo da educação intercultural. A interculturalidade pode ser vista como a capacidade de “desestabilizar a pretensa ‘universalidade’ dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas e promover o diálogo entre diversos conhecimentos e saberes” (CANDAU, 2012, p.246). Neste sentido, a perspectiva de inglês como língua franca permite questionamentos acerca das normatividades que orientam as práticas linguístico-discursivas e o fato deste componente curricular pertencer à área de Linguagens permite articulações diretas com outros componentes curriculares, especialmente a Língua Portuguesa, para desenvolvimento de consciência crítica de linguagens. Deste modo, a interculturalidade convida a um trabalho interdisciplinar e é por ele reforçada.

Sugerimos que a redação desta parte do texto seja:

Tendo em vista a necessidade de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, cognitivas e comunicativas no componente curricular “Língua Inglesa”, quatro enfoques buscam responder às demandas atuais por uma educação linguística ativa, reflexiva e crítica. O primeiro diz respeito ao fato de a língua inglesa ser na atualidade desterritorializada, isto é, não se vincular somente aos falantes nativos de países anglófonos, mas servir como meio de comunicação para indivíduos de diferentes nacionalidades com diferentes repertórios linguístico-culturais. A adoção da perspectiva de inglês como língua franca permite que sejam questionadas as ideologias linguísticas que sustentam seu ensino como, por exemplo, a de que o único inglês correto é o falado por norte-americanos ou britânicos. Assim, desvincula-se de territórios específicos e, conseqüentemente, de culturas típicas de comunidades facilmente identificáveis. Esse entendimento cria a necessidade de rever concepções sobre as relações entre língua e cultura, favorecendo uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento e respeito às diferenças, assim como para a compreensão de como elas são produzidas, contribuindo para desestabilizar a universalidade de conhecimentos e visões de mundo, constituindo, portanto, o segundo enfoque. O terceiro enfoque diz respeito aos letramentos, não mais restritos a textos verbais e escritos, mas às diferentes linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), com repercussões sobre os processos de significação. Práticas sociais no mundo digital, por exemplo, criam novas possibilidades de identificar-se, expressar ideias, sentimentos e valores. Daí a importância da interdisciplinaridade (quarto enfoque), pois o diálogo da língua inglesa com outros componentes curriculares poderá contribuir para o desenvolvimento de consciência sobre usos da língua em ambientes virtuais e não-virtuais e em diferentes esferas de circulação.

Esses quatro enfoques são inter-relacionados e deverão portanto estar integrados, de forma a dar sustentação à proposta de organização curricular para atingir os objetivos de aprendizagem da língua inglesa.

A organização curricular deverá, portanto, ser coerente com as concepções apresentadas e refletir esses enfoques. Assim, não parece provável que uma visão da língua como um objeto de estudo que pode ser fragmentado em eixos (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação intercultural) possa levar ao alcance dos propósitos almejados. Embora o texto faça a ressalva de que os eixos estão “intrinsecamente ligados nas práticas sociais em que estão inseridos”, os avanços necessários no ensino de língua inglesa demandam abordagens que consideram a língua como um todo e como parte integrante de práticas sociais. A divisão em eixos como proposto não indica caminhos para a superação da visão estrutural da língua, ainda tão arraigada em certos círculos, e se mostra incoerente com os pressupostos até então apresentados.

Considerando a tradição escolar de foco em aspectos sistêmicos da língua, o fato de apresentar conhecimentos linguísticos e gramaticais como um eixo separado, ainda que com propósitos apenas programáticos, acabando por deixar a(o) professor(a) a tarefa de integrar os eixos nas diferentes atividades em sala de aula, pode levar educadores a priorizarem justamente o aspecto linguístico e gramatical, diante da necessidade de elencar prioridades. Por esse motivo, consideramos relevante renomear os eixos de modo a promover maior sintonia com visões de língua como prática integrante de uma rede de outras práticas sociais que têm papel fundamental no modo como construímos modos de ser, representar e agir no mundo. Sua renomeação como “práticas de compreensão e produção oral”, “práticas de compreensão e produção escrita”, “conscientização linguística” e “conscientização intercultural” é condizente com a definição de letramentos como “o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que se vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral (SOARES, 2002, P. 3).

Entendemos que a BNCC deve apontar horizontes futuros, mostrar caminhos desejados, sem, contudo, inibir decisões locais dependentes de análises contextuais e condições de ensino-aprendizagem. A organização curricular, portanto, deve se manter aberta e flexível, permitindo que a ampla diversidade geográfica, social e cultural brasileira seja contemplada em decisões locais, nas escolas, pelo conjunto de atores envolvidos no projeto educativo.

Considerando seu possível impacto sobre demais políticas dela decorrentes, é desejável que a BNCC procure ter um caráter inovador, desafiando educadores e educandos a romperem com visões estritamente linguísticas da língua. A organização nos eixos propostos, ainda que compreensível para os interlocutores com quem se quer dialogar através da BNCC, não levará necessariamente ao entendimento da língua como “híbrida, polifônica e multimodal” (p.1). Ao contrário, ao apresentar-se em formato familiar, essa organização poderá levar à sensação de que nada há de novo e, portanto, bastaria fazer mais do mesmo que já está sendo feito em sala de aula.

Competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental

Uma comparação com os PCNs

A mesma sensação de repetição parece reforçada na lista de competências específicas, associadas ao conjunto de competências pessoais e sociais, cognitivas e comunicativas. Essas competências específicas guardam semelhança com os objetivos para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental, de acordo com que é apresentado nos

Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), mostrados abaixo na cor cinza para facilitar a distinção e a comparação entre o elencado nos dois documentos:

1. Identificar-se em um mundo global e multicultural, compreendendo o papel da língua inglesa para sua inserção nesse mundo;

Identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico.

2. Comunicar-se em língua inglesa com outro e refletir sobre si e sobre suas visões de mundo, reconhecendo que a língua amplia as possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas;

Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo.

3. Construir conhecimento sistêmico sobre a estrutura, organização e normas que regem o uso da língua inglesa em diferentes contextos de comunicação;
4. Fazer uso, tanto da língua escrita como falada, nas situações de comunicação, tendo por base os conhecimentos da língua materna, reconhecendo as similaridades e diferenças entre as duas línguas;

Construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna.

5. Desenvolver consciência linguística e consciência crítica dos usos da língua inglesa, em suas várias dimensões e registros;

Construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo.

6. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação para buscar, produzir, compartilhar e divulgar conhecimentos em língua inglesa;

Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

7. Reconhecer a leitura como instrumento de prazer e de acesso à informação, ao desenvolvimento de estudos e pesquisas e à compreensão e valorização de sua cultura e a de outros povos.

Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados.

O movimento de aparente retorno aos parâmetros estabelecidos há quase duas décadas parece indicar, nessa terceira versão, a não concordância com as duas primeiras versões da BNCC, as quais apontavam objetivos para fortalecimento de identidades, de vínculos e de protagonismo responsável com vistas a “desnaturalizar o conhecido e desenvolver a capacidade de acessar, selecionar e usar, de modo criativo e confiante, fontes de informação e conhecimentos para lidar com os desafios humanos e sociais do mundo em que vivem” (BNCC, segunda versão). Enquanto nos PCN estava subjacente uma postura de aprendizado da língua sem direcionamento explícito sobre ações dele decorrentes, nas duas primeiras versões da BNCC optou-se pela valorização do respeito às diferenças culturais, sociais, de crenças, de gênero e de etnia e assumiu-se uma concepção de língua como discurso, que coloca a ênfase na produção de sentidos por parte dos estudantes e língua como forma de ação no mundo. O rompimento com essa perspectiva está visível na terceira versão pela redação dada, a qual sugere competências específicas que separam a língua dos sujeitos, enfraquecendo a perspectiva de língua como prática social (re)produtora de identidades e cidadania. Como exemplos de objetivos que ilustram essa separação e trazem o enfraquecimento mencionado, podemos citar: recitar o alfabeto em língua inglesa (6º. Ano), discriminar sujeito de objeto e utilizar pronomes a eles relacionados, de modo adequado (7º. Ano), compor períodos compostos por coordenação e subordinação, fazendo uso de conectores (8º. Ano).

Além disso, enquanto a leitura é privilegiada no item 7, na atualidade busca-se reforçar a noção de letramentos, a qual, como bem se sabe, não se resume a práticas de leitura.

Buscando garantir uma maior sintonia das competências específicas do componente curricular Língua Inglesa com os textos introdutórios a esse mesmo componente, e visando simultaneamente o estabelecimento claro de uma relação com as competências específicas da área de Linguagens, sugerimos que as competências específicas do componente Língua Inglesa sejam redigidas como segue:

Competências específicas da Área	Competências específicas do componente curricular “Língua Inglesa”	Competências gerais
Compreender as linguagens como construção humana, histórica e social e o seu caráter constitutivo de organização e significação da realidade.	Compreender a língua inglesa como língua de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas e seu papel nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas entre nações e indivíduos. (CE1)	COG
Reconhecer as linguagens como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua	Reconhecer a língua inglesa como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano	COG SOC

representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social.	na vida social, assim como seu papel no acesso a informações e conhecimento, em comparação com outras línguas que fazem parte de seu repertório linguístico-comunicativo. (CE2)	
Desenvolver uma visão crítica das linguagens, tendo por base o estudo da natureza, gênese e função delas para operar com a pluralidade das formas de expressão.	Desenvolver consciência linguística crítica sobre linguagens a partir de reflexões sobre usos da língua inglesa em diferentes práticas, esferas de circulação e modalidades. (CE3)	COG
Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas, prevendo a coerência de sua posição e a dos outros, para partilhar interesses e divulgar ideias com objetividade e fluência frente a outras ideias.	Vivenciar práticas de comunicação em língua inglesa em situações que permitam a expressão de pontos de vista, partilhando interesses e divulgando ideias, com vistas à construção e divulgação de saberes e conhecimento. (CE4)	COM SOC COG
Respeitar e preservar as diferentes linguagens utilizadas por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização	Vivenciar práticas de comunicação em língua inglesa em situações de interação que digam respeito a regras de convivência em espaços de diversidade, a responsabilidades individuais e coletivas, a direitos e deveres do cidadão. (CE5)	COM SOC COG
Usufruir do patrimônio linguístico, artístico e de práticas corporais nacionais e internacionais, com suas diferentes visões de mundo, pelo acesso ao acervo e possibilidades de construção de categorias de diferenciação, apreciação e criação.	Usufruir do patrimônio linguístico em língua inglesa em sua diversidade ao redor do mundo, participando de atividades que envolvam a criatividade imaginativa e a reflexão sobre si e os grupos de pertencimento. (CE6)	SOC COM
Interagir pelas linguagens, em situações subjetivas e/ou objetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores, colocando-se como protagonista no processo de produção/recepção, para compartilhar os valores fundamentais de interesse social e os direitos e deveres dos cidadãos, com respeito ao bem comum e à ordem democrática.	Vivenciar práticas de comunicação em língua inglesa que tratem de relações que os sujeitos estabelecem com o uso de recursos tecnológicos na sua vida para buscar, produzir, compartilhar, divulgar e construir conhecimentos e participar de comunidades de interesse, de modo ético e responsável. (CE7)	COM SOC COG

Organização curricular: Aspectos e Desafios

NOTA: Previamente à nossa análise dos aspectos e desafios que estão refletidos na 3ª. Versão da BNCC, componente Língua Inglesa, e antes de propormos recomendações para contornar os desafios detectados, elaboramos uma reflexão sobre os eixos organizadores propostos no documento. Essa reflexão, que pode ser encontrada no APÊNDICE IV, nos permitiu concluir que a 3ª. Versão subscreve uma visão de língua como prática contextualizada, sendo a sua aprendizagem o resultado de processos socioculturais. É nossa opção aqui, em consonância com a constatação que expressamos no apêndice mencionado, não abordar aspectos metodológicos em detalhe, bastando mencionar que as opções metodológicas deverão visar o alcance das competências específicas listadas.

Equidade e autonomia são centrais para a BNCC. Como instrumento que busca assegurar unidade nacional em meio à diversidade regional, seu texto aponta as “aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos”, não sendo, portanto, limitadora de outros propósitos e objetivos de aprendizagem, pactuados localmente. Assim, a organização curricular sugerida em torno de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades (objetivos de aprendizagem), leva em conta os quatro enfoques já mencionados e os aspectos a serem melhorados, conforme seção anterior.

Nota-se um descompasso entre a concepção de ensino-aprendizagem apresentada nos eixos e sua realização do 6º. Ao 9º. Anos. Cabe primeiramente destacar o entendimento apresentado pela versão acerca do conceito de **unidades temáticas**. Ao passo que o texto menciona “participação oral na sala de aula em língua inglesa” como uma unidade temática (Oralidade, 6º.ano), em nosso entender trata-se de uma estratégia de ensino-aprendizagem, não cabendo aí o termo unidade temática. A seguir citamos alguns outros exemplos semelhantes de inadequações de terminologia – há outros ao longo do texto: “produção escrita em língua inglesa” (Escrita, 6º.ano), “estratégias de leitura de textos em língua inglesa: durante a leitura” (Leitura, 7º. Ano), “comunicação intercultural” (Educação Intercultural, 8º.ano), “atitudes favoráveis à aprendizagem: aprender a aprender língua estrangeira” (Conhecimentos linguísticos e gramaticais, 9º. Ano). É relevante considerar também que há repetição das mesmas chamadas “unidades temáticas” em diferentes anos, pouco contribuindo para entendimento sobre o aspecto de progressão que é desejável ao longo de um currículo.

Para efeito de padronização da terminologia utilizada, **unidades temáticas** poderiam referir-se a assuntos passíveis de interesse para a faixa etária correspondente ao ano escolar e que seriam desenvolvidos a partir de atividades didáticas ou dos tipos de participação desejados, como se elenca na segunda versão da BNCC, que informa

serem essas participações que orientariam “a seleção de gêneros do discurso e dos textos que os constituem” (BNCC, segunda versão, p. 376). Já esses gêneros e textos seriam os objetos de conhecimento. Assim, unidades temáticas representariam o fio condutor para as várias atividades a serem desenvolvidas para atingir os objetivos de aprendizagem. Esses temas poderiam ser transversais e estabelecer articulações com outros componentes curriculares. Há vantagens e desvantagens neste tipo de organização: ao mesmo tempo em que procura garantir que determinados temas sejam abordados, ela pode restringir outras possibilidades de temas, que poderiam vir a ser gerados a partir de contextos específicos. Por isso, os temas propostos devem ser considerados como mínimos.

Em relação aos **objetos de conhecimento**, nota-se uma certa mistura de entendimentos sobre o que sejam: ao longo do documento da 3ª. versão, o termo objeto de conhecimento pode se referir tanto a ações por parte do/as estudantes (“participação em atividades”, “desempenho na reprodução oral de textos”), como a aspectos de linguagem (“recursos da linguagem verbal”, “palavras cognatas”, “formas verbais”, “multiplicidade de sentidos”), a processos cognitivos (“construção da argumentação”, “compreensão de textos”), a procedimentos metodológicos (“técnicas de pré-escrita”, “avaliação para correção de textos”) e até mesmo a locais (“As Américas”, “Reino Unido e o desenvolvimento da língua inglesa”).

Sugerimos que se definam os **objetos de conhecimento** como sendo os focos de aprendizagem e desenvolvimento a serem abordados nas especificidades deste componente curricular em particular. Nas sugestões de reformulação, buscou-se manter adesão aos eixos renomeados como objetos do conhecimento, considerando a visão de ensino-aprendizagem endossada e as competências específicas elencadas.

As **habilidades**, por outro lado, corresponderiam ao que os/as estudantes seriam capazes de fazer, como desdobramentos das competências específicas estabelecidas para o componente curricular e tendo em vista os eixos orientadores da proposta. Aqui as habilidades de comunicação e expressão oral e escrita poderiam ser associadas a gêneros textuais de diversas esferas comunicativas. As atividades reflexivas, centradas na conscientização linguística e intercultural complementam e integram o conjunto de práticas que mediarão a aprendizagem. Não são consideradas estanques em relação às práticas de linguagem nas quais o/as estudantes estão engajados/as.

Progressão curricular: um desafio em particular

Uma questão que frequentemente se coloca em diretrizes e orientações curriculares é como se concebe a progressão. Nesta seção, apresentamos os problemas encontrados relativamente a esse aspecto na 3ª. versão para, na sequência, esboçar uma proposta de progressão para cada eixo, ao longo de todo o Ensino Fundamental II.

Na 3ª. Versão da BNCC, afirma-se que a proposta oferece um crescente grau de consolidação. Contudo, a repetição de focos em determinadas unidades temáticas e até mesmo nos objetos de conhecimento pode não levar a essa compreensão. Além disso, os objetivos de aprendizagem explicitados também podem não permitir sensação de progresso, como demonstram os exemplos a seguir:

Oralidade

6º. Ano	7º. Ano	8º. Ano	9º. ano
Demonstrar autoconfiança, sem medo de errar e de falar em público em língua inglesa.	Reproduzir oralmente textos em língua inglesa (canções, poemas, entre outros), como ritmo, pausas e entonação adequados para o sentido do texto.	Demonstrar fluência na leitura dramática de textos em língua inglesa (esquetes, diálogos, poemas, trava-línguas, entre outros).	Produzir textos orais em língua inglesa, com adequação dos níveis de formalidade à situação comunicativa e do interlocutor.

Além de não se verificar progressão, esperar que uma criança de 10-11 anos fale sem medo de errar no 6º. ano parece inadequado e inexecutável.

Leitura

6º. Ano	7º. Ano	8º. Ano	9º. ano
Formular hipóteses sobre a finalidade de gêneros discursivos em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.	Identificar informação(ções)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).	Relacionar elementos como fotos, gráficos, ilustrações, tabelas, entre outros, a elementos verbais em um texto.	Estabelecer relações entre texto, contexto de produção e circulação e escolha de palavras, graus de formalidade e registro.

Os objetivos do 8º. ano parecem oferecer menor complexidade que os do 6º. ano.

Escrita

6º. Ano	7º. Ano	8º. Ano	9º. ano
Estruturar a produção escrita com base em conhecimentos sobre a organização textual e elementos gráficos de gêneros discursivos em língua inglesa.	Planejar a escrita de textos descritivos em língua inglesa, identificando o objetivo do texto, o conteúdo a ser comunicado, a quem será comunicado, a relação do conteúdo aos interesses do público e o formato em que será comunicado.	Planejar textos narrativos [...] levantando e aprimorando ideias para o desenvolvimento de fatos e personagens, de modo a fazer sentido para o leitor.	Planejar um texto para expor um ponto de vista [...]

Todos os objetivos parecem ter a mesma complexidade.

No caso da proposta reformulada que apresentamos a seguir, a progressão pode ser observada nos objetivos de aprendizagem, os quais deverão ser dosados de acordo com as situações contextualizadas.

Progressão curricular: uma proposta de reformulação

Compreensão e produção oral			
6º. Ano	7º. Ano	8º. Ano	9º. Ano
<p>Participar de interações orais sobre atividades do dia-a-dia, tais como saudações, cumprimentos, despedidas, solicitação de esclarecimento, etc., em ambientes presenciais ou virtuais.</p> <p>Participar de interações orais sobre o lugar onde se vive, convivência na família e na comunidade, grupos a que pertence e ideias com que se identifica.</p> <p>Participar de interações orais que permitam reconhecer a existência de diferentes sotaques em língua inglesa.</p>	<p>Participar em interações orais que possibilitem ouvir e contar histórias, permitindo conhecer modos de viver e perceber o mundo.</p> <p>Participar de interações orais que promovam diálogo sobre as mudanças, ao longo da história, na relação entre seres humanos e a natureza.</p> <p>Participar de interações orais que permitam conhecer e expressar opiniões sobre diferentes artefatos culturais (e.g. músicas, filmes, peças de teatro) e/ou celebridades.</p>	<p>Participar de interações orais sobre diferenças nos costumes, valores e crenças de comunidades ao redor do mundo.</p> <p>Participar em interações orais no mundo virtual, fazendo uso de repertórios de linguagens para comunicar-se de modo inteligível.</p> <p>Participar de interações orais que discutam direitos humanos e suas violações (e.g. depoimentos, relatos).</p>	<p>Participar de interações orais típicas de ambientes acadêmicos (e.g. apresentações, debates).</p> <p>Participar de interações orais para intercâmbio de ideias sobre padrões de consumo em diferentes regiões do mundo.</p> <p>Participar em interações orais que possibilitem posicionar-se frente às dimensões sociais e éticas do mundo do trabalho</p>

Neste eixo, a progressão aqui proposta parte de um olhar reflexivo inicial de si e de seu entorno, para gradualmente expor-se em interações com outros interlocutores sobre temas de interesse mais geral.

Compreensão e produção escrita			
6º. Ano	7º. Ano	8º. Ano	9º. ano
<p>Ler e escrever textos que organizam o cotidiano (e.g. agendas, calendários, convites, regras de convivência).</p> <p>Ler e escrever notas</p>	<p>Ler, escrever e divulgar textos de cunho narrativo, a partir de experiências pessoais ou não, em diferentes suportes.</p>	<p>Ler e produzir textos de diferentes gêneros (e.g. vídeo-clips, imagens, poemas, questionários)</p> <p>expondo opiniões sobre as diferenças</p>	<p>Ler e produzir textos da esfera acadêmico-científica, buscando estabelecer a confiabilidade de informações disponíveis na</p>

(auto)biográficas e perfis, identificando e expressando informações pessoais Ler e escrever textos que demonstrem como um mesmo assunto pode ser representado em diferentes modalidades (verbal, visual, verbo-visual).	Ler e produzir relatos de experiências de preservação do meio ambiente. Ler e produzir textos de apreciação de produtos culturais e/ou aspectos da notoriedade de celebridades	culturais e situando-se em relação a elas. Explorar ambientes virtuais de informação e socialização para obter fontes específicas para trocas e intercâmbios. Ler e produzir textos (verbais e não verbais) sobre direitos humanos, identificando possibilidades de ação em relação a situações concretas de sua violação.	internet. Ler e produzir textos da esfera publicitária (e.g. anúncios, cartazes, placas, folders). Ler e produzir textos de opinião sobre a relação trabalho/lazer no seu entorno.
--	---	--	--

No eixo da compreensão e produção escrita, valorizam-se em um primeiro momento práticas relacionadas ao próprio aluno e suas vivências cotidianas, para posteriormente conhecer experiências de outros e, finalmente, reconhecer-se protagonista.

Conscientização linguística			
6º. Ano	7º. Ano	8º. Ano	9º. ano
Compreender as consequências das escolhas linguísticas para os efeitos comunicativos que se quer alcançar, priorizando questões de inteligibilidade. Compreender que identidades são reveladas nos modos de apresentação e na forma como os grupos sociais se comunicam. Reconhecer a existência de várias línguas no mundo e conscientizar-se a respeito da diversidade do inglês no seu uso como	Compreender os elementos constitutivos da estrutura textual da narrativa e a importância desta para os vínculos sociais, tradição e identidades. Refletir sobre as diferentes maneiras de se referir às transformações no meio ambiente e suas ligações com possibilidades de ação no mundo. Refletir sobre como as diferentes modalidades de linguagem	Refletir sobre a relação entre textos verbais e não-verbais e como colaboram para criar as representações sobre diferentes culturas, inclusive para reforço de estereótipos. Explorar as variações na língua inglesa em diferentes fontes digitais, compreendendo-as como parte das transformações linguísticas engendradas por novos meios de comunicação. Refletir sobre o direito	Refletir sobre como as convenções dos gêneros acadêmicos regulam o que conta como conhecimento legítimo. Analisar criticamente os contextos de produção e recepção de textos da esfera publicitária. Compreender como a linguagem colabora para inclusão ou exclusão no mundo do trabalho.

língua franca de alcance global.	contribuem para construir as imagens de pessoas ou produtos culturais.	ao aprendizado de línguas.
----------------------------------	--	----------------------------

As habilidades relacionadas à conscientização linguística buscam desenvolver práticas analíticas e reflexivas com relação à língua em uso, progressivamente compreendo-a como instrumento de saber/poder.

Conscientização intercultural			
6º. Ano	7º. Ano	8º. Ano	9º. ano
Estabelecer comparações entre diferentes formas de organização escolar no Brasil e em outros países. Reconhecer que diferentes comunidades se expressam de modos distintos, constitutivos de suas identidades. Compreender como a diversidade linguística está relacionada à diversidade cultural e como isto afeta como as pessoas se veem e veem umas às outras.	Comparar textos de tradição oral e escrita (lendas, mitos, histórias em quadrinhos) e suas convenções com gêneros semelhantes em língua portuguesa. Conhecer o modo como diferentes comunidades se relacionam com a natureza e comparar com as práticas de seu entorno. Comparar diferentes manifestações estéticas e suas valorações em diferentes comunidades.	Comparar diferentes manifestações culturais brasileiras e suas influências Compreender diferenças e semelhanças entre comunicar-se presencialmente e em ambientes virtuais. Compreender de que modo diferentes grupos culturais entendem a questão dos direitos humanos.	Compreender como sujeitos em diferentes comunidades se utilizam de recursos tecnológicos para buscar, produzir, compartilhar e divulgar conhecimentos. Compreender o papel da língua inglesa na produção de identidades de consumidores de produtos materiais e culturais. Refletir sobre como se constrói o mundo do trabalho em diferentes culturas.

A partir das unidades temáticas, avança-se de temas mais vinculados aos contextos próximos do/as estudantes para os com mais forte vinculação com perspectivas de atuação futuras. O foco está em comparações que reforcem a noção da diferença como constitutiva das sociedades.

Habilidades (Objetivos de Aprendizagem) para os anos finais: uma proposta de revisão

A seguir são apresentadas sugestões para cada ano, limitadas a um objetivo por eixo/unidade temática, e que poderão – e deverão - ser complementadas localmente.

6º. ANO		
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades (objetivos de aprendizagem)
ESCOLA E SEU ENTORNO	Práticas de compreensão e produção oral	Participar de interações orais sobre atividades do dia-a-dia, tais como saudações, cumprimentos, despedidas, solicitação de esclarecimento, etc., em ambientes presenciais ou virtuais.
	Práticas de compreensão e produção escrita	Ler e escrever textos que organizam o cotidiano (e.g. agendas, calendários, convites, regras de convivência).
	Conscientização linguística	Compreender as consequências das escolhas linguísticas para os efeitos comunicativos que se quer alcançar, priorizando questões de inteligibilidade.
	Conscientização intercultural	Estabelecer comparações entre diferentes formas de organização escolar no Brasil e em outros países.
FAMÍLIA E COMUNIDADE	Práticas de compreensão e produção oral	Participar de interações orais sobre o lugar onde se vive, convivência na família e na comunidade, grupos a que pertence e ideias com que se identifica.
	Práticas de compreensão e produção escrita	Ler e escrever notas (auto)biográficas e perfis, identificando e expressando informações pessoais.
	Conscientização linguística	Compreender que identidades são reveladas nos modos de apresentação e na forma como os grupos sociais se comunicam.
	Conscientização intercultural	Reconhecer que diferentes comunidades se expressam de modos distintos, constitutivos de suas identidades.

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA	Práticas de compreensão e produção oral	Participar de interações orais que permitam reconhecer a existência de diferentes sotaques em língua inglesa.
	Práticas de compreensão e produção escrita	Ler e escrever textos que demonstrem como um mesmo assunto pode ser representado em diferentes modalidades (verbal, visual, verbo-visual).
	Conscientização linguística	Reconhecer a existência de várias línguas no mundo e conscientizar-se a respeito da diversidade do inglês, no seu uso como língua franca de alcance global.
	Conscientização intercultural	Compreender como a diversidade linguística está relacionada à diversidade cultural e como isto afeta como as pessoas se veem e veem umas às outras.

7º. ANO		
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades (objetivos de aprendizagem)
HISTÓRIAS PESSOAIS E COLETIVAS	Práticas de compreensão e produção oral	Participar de interações orais que possibilitem ouvir e contar histórias, permitindo conhecer modos de viver e perceber o mundo.
	Práticas de compreensão e produção escrita	Ler, escrever e divulgar textos de cunho narrativo, a partir de experiências pessoais ou não, em diferentes suportes.
	Conscientização linguística	Compreender os elementos constitutivos da estrutura textual da narrativa e a importância desta para os vínculos sociais, tradição e identidades.
	Conscientização intercultural	Comparar textos de tradição oral e escrita (lendas, mitos, histórias em quadrinhos) e suas convenções com gêneros semelhantes em língua portuguesa.

MEIO AMBIENTE E NATUREZA	Práticas de compreensão e produção oral	Participar de interações orais que promovam diálogo sobre as mudanças, ao longo da história, na relação entre seres humanos e a natureza.
	Práticas de compreensão e produção escrita	Ler e produzir relatos de experiências de preservação do meio ambiente.
	Conscientização linguística	Refletir sobre as diferentes maneiras de se referir às transformações no meio ambiente e suas ligações com possibilidades de ação no mundo.
	Conscientização intercultural	Conhecer o modo como diferentes comunidades se relacionam com a natureza e comparar com as práticas de seu entorno.
INDÚSTRIA CULTURAL	Práticas de compreensão e produção oral	Participar de interações orais que permitam conhecer e expressar opiniões sobre diferentes artefatos culturais (e.g. músicas, filmes, peças de teatro) e/ou celebridades.
	Práticas de compreensão e produção escrita	Ler e produzir textos de apreciação de produtos culturais e/ou aspectos da notoriedade de celebridades.
	Conscientização linguística	Refletir sobre como as diferentes modalidades de linguagem contribuem para construir as imagens de pessoas ou produtos culturais.
	Conscientização intercultural	Comparar diferentes manifestações estéticas e suas valorações em diferentes comunidades.

8º. ANO

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades (objetivos de aprendizagem)
DIVERSIDADE CULTURAL	Práticas de compreensão e produção oral	Participar de interações orais sobre diferenças nos costumes, valores e crenças de comunidades ao redor do mundo.
	Práticas de compreensão e produção escrita	Ler e produzir textos de diferentes gêneros (e.g.

		vídeo-clips, imagens, poemas, questionários) expondo opiniões sobre as diferenças culturais e situando-se em relação a elas.
	Conscientização linguística	Refletir sobre a relação entre textos verbais e não-verbais e como colaboram para criar as representações sobre diferentes culturas, inclusive para reforço de estereótipos.
	Conscientização intercultural	Comparar diferentes manifestações culturais brasileiras e suas influências.
MUNDO DIGITAL	Práticas de compreensão e produção oral	Participar de interações orais no mundo virtual, fazendo uso de repertórios de linguagens para comunicar-se de modo inteligível.
	Práticas de compreensão e produção escrita	Explorar ambientes virtuais de informação e socialização para obter fontes específicas para trocas e intercâmbios.
	Conscientização linguística	Explorar as variações na língua inglesa em diferentes fontes digitais, compreendendo-as como parte das transformações linguísticas engendradas por novos meios de comunicação.
	Conscientização intercultural	Compreender diferenças e semelhanças entre comunicar-se presencialmente e em ambientes virtuais.
DIREITOS HUMANOS	Práticas de compreensão e produção oral	Participar de interações orais que discutam direitos humanos e suas violações (e.g. depoimentos, relatos).
	Práticas de compreensão e produção escrita	Ler e produzir textos (verbais e não verbais) sobre direitos humanos, identificando possibilidades de ação em relação a situações concretas de sua violação.
	Conscientização linguística	Refletir sobre o direito ao aprendizado de línguas.
	Conscientização intercultural	Compreender de que modo diferentes grupos culturais entendem a questão dos direitos humanos.

9º. ANO		
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades (objetivos de aprendizagem)
CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Práticas de compreensão e produção oral	Participar de interações orais típicas de ambientes acadêmicos (e.g. apresentações, debates).
	Práticas de compreensão e produção escrita	Ler e produzir textos da esfera acadêmico-científica, buscando estabelecer a confiabilidade de informações disponíveis na internet.
	Conscientização linguística	Refletir sobre como as convenções dos gêneros acadêmicos regulam o que conta como conhecimento legítimo.
	Conscientização intercultural	Compreender como sujeitos em diferentes comunidades se utilizam de recursos tecnológicos para buscar, produzir, compartilhar e divulgar conhecimentos.
SOCIEDADE DE CONSUMO	Práticas de compreensão e produção oral	Participar de interações orais para intercâmbio de ideias sobre padrões de consumo em diferentes regiões do mundo.
	Práticas de compreensão e produção escrita	Ler e produzir textos da esfera publicitária (e.g. anúncios, cartazes, placas, folders)
	Conscientização linguística	Analisar criticamente os contextos de produção e recepção de textos da esfera publicitária.
	Conscientização intercultural	Compreender o papel da língua inglesa na produção de identidades de consumidores de produtos materiais e culturais.
TRABALHO E LAZER	Práticas de compreensão e produção oral	Participar em interações orais que possibilitem posicionar-se frente às dimensões sociais e éticas do mundo do trabalho.
	Práticas de compreensão e produção escrita	Ler e produzir textos de opinião sobre a relação trabalho/lazer no seu

		entorno.
	Conscientização linguística	Compreender como a linguagem colabora para inclusão ou exclusão no mundo do trabalho.
	Conscientização intercultural	Refletir sobre como se constrói o mundo do trabalho em diferentes culturas.

Considerações adicionais

O papel das editoras

A maioria dos estados e municípios pode não contar com os recursos necessários para desenvolver localmente, de forma efetiva, os seus currículos. Nesse contexto, pode-se esperar como provável que as editoras elaborem coleções e as identifiquem como sendo “baseadas na BNCC”, ou algo do gênero. É preciso levar em conta que tais materiais didáticos, ao ser distribuídos em âmbito nacional, acabarão, na prática, por constituir, em cada localidade, uma espécie de manifestação da própria BNCC.

É fato que a influência exercida pelos materiais didáticos disponibilizados pelas editoras é comum a todos os componentes curriculares. No entanto, a tendência é que essa influência seja ainda mais marcante no caso da língua inglesa. Isso porque se trata de um componente novo no Ensino Fundamental – componente esse em relação ao qual se conta, no país, com experiência bastante limitada no desenvolvimento de currículos, treinamento de professores, etc.

Essa reflexão convida a antecipar o enorme efeito que certamente a BNCC deverá ter sobre os materiais didáticos que serão publicados a partir dela – daí a importância de que sejam envidados todos os esforços no sentido de garantir que as diretrizes nela contidas, embora breves e gerais, sejam pedagogicamente adequadas. Nesse sentido, reforçamos nosso convite no sentido de que sejam realizadas as revisões dos pressupostos teóricos já propostas.

Treinamento de docentes

É fundamental considerar que o atingimento dos objetivos de ensino e aprendizado propostos estará necessária e fortemente vinculado a questões relativas aos docentes. Algumas dessas questões, tais como a escassez de professores de língua inglesa, a ausência de um programa de formação

continuada para esses profissionais, ou mesmo as limitações à formação metodológica inicial específica ao ensino do idioma oferecida pelas faculdades, são amplamente conhecidas, entre outras. Sugerimos que o texto da BNCC faça breve menção a essas questões, reconhecendo que a docência poderá apresentar áreas de formação e competências profissionais que precisem de urgente atenção e convidando à reflexão nas localidades.

Escopo do documento

Sugere-se que o texto da BNCC mencione que seu conteúdo não é exaustivo, garantindo tão somente os elementos mínimos e os aspectos mais importantes, com exemplos de pontos a ser cobertos.

Nível-alvo de proficiência

Embora reconheçamos que talvez este não seja, ainda, o momento adequado para uma discussão e estabelecimento de uma meta a ser atingida, em termos do conhecimento e proficiência da língua inglesa apresentado por estudantes ao completar o Ensino Fundamental II, nos parece importante sugerir que o texto da BNCC já preveja e inclua a necessidade de uma reflexão e debate futuros, visando a fixação de uma meta desse tipo.

Vale mencionar aqui que há diversas métricas que poderão vir a ser adotadas com vistas a realizar essa avaliação de conhecimento. Como é de conhecimento geral, a mais utilizada na Europa é o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR), segundo o qual a proficiência é aferida com base em 6 (seis) níveis previamente estabelecidos – sendo dois níveis elementares, A1 e A2; dois níveis intermediários, B1 e B2; e dois níveis avançados, C1 e C2. Da mesma forma que a BNCC, o CEFR também é organizado tendo por base as habilidades linguísticas. Essa similaridade estrutural entre os dois documentos contribuirá para facilitar o trabalho futuro de autoridades, instituições e docentes e demais participantes no processo decisório, no sentido de definir os níveis de conhecimento a ser atingidos. Poder-se-ia exprimir, em termos de porcentagem em relação ao total de estudantes, a incidência almejada de atingimento, ao final de determinado período de estudo, de níveis conforme definições do CEFR. Medições efetuadas junto a uma população de estudantes que atingissem o final do período permitiriam verificar o sucesso no atingimento das metas.

Referências

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

Brasil. PCN+ Ensino Médio. *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>

Brasil. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

Candau, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

Ferreira, Marília Mendes. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. *Revista Intercâmbio*, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. XXI, p. 38-61, 2010.

Gazzoti, Danielle; Canuto, Maurício. Letramento crítico multimodal nas aulas de inglês. In: Liberali, Fernanda Coelho (org) *Inglês em atividades sociais*. São Paulo, Blucher, 2016.

Jenkins, Jennifer. ELF and WE: competing or complementing paradigms? Disponível em <<https://www.researchgate.net/publication/311913858>>. Acesso: 10 jan 2017.

Soares, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2002.

APÊNDICE I

SUGESTÕES DE ALTERAÇÃO – QUADRO RESUMO

Item	Sugestão
Referência ao componente curricular como língua estrangeira ou como língua inglesa	Padronizar em todos os textos.
Omissão quanto à possibilidade de aprendizagem de LI nos anos iniciais do ensino fundamental.	Fazer referência ao fato de que em muitos municípios isto já é uma realidade, que precisa ser compatibilizada de modo a não servir de desestímulo aos estudantes, adotando uma organização em espiral, i.e. que os objetos de aprendizagem sejam retomados e não apresentados como novidades.
Indefinição quanto ao significado de inglês como língua franca (ILF), pois sinaliza para entendimento de variantes nativas ou nativizadas.	Esclarecer qual sentido de ILF se deseja endossar, bem como o papel da língua padrão no currículo escolar.
Falta de explicitação e coerência dos pressupostos teóricos (visão de língua e de aprendizagem).	Explicitar os enfoques principais que norteiam a proposta e suas inter-relações.
Competências específicas desarticuladas da visão de língua como prática social (re)produtora de identidades e cidadania.	Revisar as competências que deverão manter sintonia com as competências gerais para a área de linguagens.
Visão fragmentada da língua como estrutura coexistindo com concepção de língua como prática, o que em última análise configura adesão a uma proposta mais tradicional de ensino do que aquela sugerida nos textos introdutórios.	Rever a organização por eixos tal como proposto. Renomear os eixos de modo a serem compreensíveis e, ao mesmo tempo, sinalizadores de inovações.

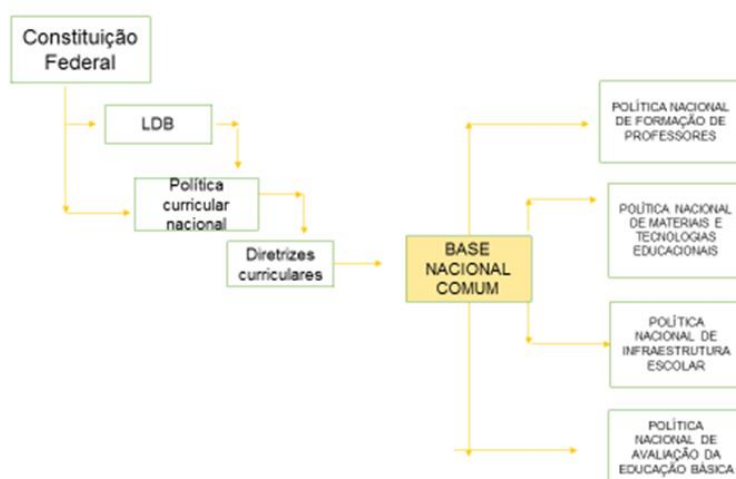
Item	Sugestão
Visão de aprendizagem centrada no desenvolvimento de habilidades e conhecimento sistêmico.	Estabelecer uma visão da aprendizagem como participação em práticas sociais em uma comunidade de aprendizagem (abordagem sociocultural), mais adequada aos objetivos (competências) que se quer alcançar. Nesse contexto, os itens linguísticos decorrem das tarefas e atividades nas quais os estudantes se engajem a partir de temas.
Estratégias de aprendizagem inadequadamente tratadas como unidades temáticas e repetidas em diferentes anos sem que haja senso de progressão	Definir unidades temáticas a partir de temas transversais mínimos, a serem complementados localmente a partir dos interesses da comunidade escolar.
Objetos do conhecimento estabelecidos a partir de diferentes perspectivas (tarefas, aspectos linguísticos, processos cognitivos, procedimentos metodológicos e locais)	Definir objetos de aprendizagem a partir dos eixos de práticas de linguagem e conscientização linguística e intercultural.
Habilidades definidas de modo errático e sem relação com as competências específicas e visão de língua endossada	Sugerir a associação de habilidades com gêneros textuais apropriados para as unidades temáticas a partir de decisões locais.
Explicação para cada eixo desconectada das habilidades	Incorporar o entendimento explicitado para cada eixo por ano no arcabouço teórico.
Falta de progressão curricular	Sugerir progressão que permita primeiramente identificação de si e de seu entorno para gradualmente ir se apropriando da língua com vistas a tratar de questões públicas e coletivas, visando a agência cidadã na comunidade onde se vive.
Ausência de interligações com as propostas dos demais componentes curriculares da área de Linguagens.	Costurar, no texto, as inter-relações entre as demais propostas e a língua inglesa.

Item	Sugestão
Aspectos relacionados ao conhecimento linguístico e metodológico dos docentes serão determinantes no atingimento dos objetivos propostos	Incluir, no texto, menção à questão do treinamento inicial e continuado dos docentes, provocando a reflexão
Ausência de metas de conhecimento a ser atingidas para grupos de estudantes no EFII	Prever, no texto, a necessidade de discussão futura e fixação de metas e métricas.

APÊNDICE II

A BNCC – Uma breve análise do contexto

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1996, a oferta de uma língua estrangeira no currículo escolar tem sido objeto de diversas normativas que buscam direcionar objetivos de aprendizagem e orientar a tomada de decisão relativa aos currículos, a elaboração de materiais didáticos, a avaliação escolar e a própria formação para a educação básica, conforme demonstra a representação visual abaixo:



Fonte: BNCC, segunda versão, p. 27.

Como se vê, o texto da BNCC é parte de uma rede de textos que o antecedem e lhe são subsequentes, assumindo um papel central nos desdobramentos das políticas educacionais. Em virtude dessa centralidade e dos possíveis efeitos do texto na produção dos textos dela decorrentes, a BNCC reveste-se de fundamental importância e sua implementação depende de outras decisões no bojo dessas demais políticas. Além disso, na organização curricular é preciso atentar para questões de continuidade, e é desejável que as diversas etapas da escolarização sejam vistas como um percurso integrado de aprendizagens.

Como parte de uma política curricular nacional, nas últimas décadas assistimos à elaboração de diversos documentos normativos que trouxeram orientações para o ensino de línguas estrangeiras, nos níveis fundamental e médio. Foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (BRASIL, 1998), os PCN+ (BRASIL, online) e as Orientações Curriculares Nacionais – OCEM (BRASIL, 2006). Durante as últimas quase duas décadas, esses documentos oficiais têm servido de referência para o ensino de línguas estrangeiras.

A proposta de uma nova Base Nacional Curricular Comum segue essa trajetória e pretende atualizar currículos em sintonia com desenvolvimentos sociais, culturais e políticos recentes. A BNCC está em sua terceira versão, e visa ao cumprimento da atribuição do MEC de encaminhar ao Conselho Nacional de Educação uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos de todas as etapas de escolarização.

É importante destacar que, diferentemente das duas versões anteriores, a proposta da terceira versão leva em consideração a alteração proposta pela Medida Provisória 746/2016, que tramita no Senado Federal, com expectativa de votação na reabertura dos trabalhos em 2017, uma vez que teve sua vigência prorrogada para 2 de março de 2017, data limite para sua votação em Plenário.

A MP propõe a alteração do parágrafo 5º. do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9394/1996), cuja redação é *“§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”*, para *“§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”*. Essa mudança rompe com o compromisso com o plurilinguismo que vinha caracterizando as duas primeiras versões da BNCC e sinaliza para a oferta obrigatória da língua inglesa no ensino fundamental. Conforme se verá adiante, essa definição ainda não está estabelecida, pois depende da aprovação da MP, e o texto em análise revela essa dubiedade.

A ruptura com uma visão de aprendizagem de língua estrangeira para uma de inglês como língua franca de alcance global representa uma guinada histórica, cujas repercussões podem ser antevistas nos protestos contra a MP 746/2016. Portanto, será preciso acompanhar a tramitação da referida MP para que a Base prevista para a Língua Inglesa possa ser divulgada.

Apêndice III

Terceira versão da BNCC: Ensino Fundamental

A estrutura da BNCC

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão estruturados na BNCC a partir de competências gerais desenvolvidas nas diversas etapas de escolarização: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O objetivo é “uma formação humana integral, orientada por princípios éticos, políticos e estéticos que visam à construção de uma sociedade mais justa e democrática” (A estrutura da BNCC, p. 1). As competências gerais, orientadas por esses princípios, são reunidas em três grupos inter-relacionados que perpassam todos os componentes curriculares: competências pessoais e sociais (SOC), competências cognitivas (COG) e competências comunicativas (COM). No ensino fundamental essas competências gerais “são garantidas por meio de competências específicas para cada uma das quatro áreas do conhecimento”. As competências específicas, ligadas às competências gerais, “orientam e integram a definição de habilidades (objetivos de aprendizagem) dos componentes curriculares”. No item “língua inglesa” (4.3.4) são também listadas as competências específicas desse componente curricular, conforme se verá adiante.

Os componentes curriculares estão organizados em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas que, por sua vez, se realizam nos componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, **Língua Estrangeira Moderna/Língua Inglesa**, Matemática, Ciências, História e Geografia. Nota-se a incerteza quanto à elaboração curricular para língua estrangeira ou para língua inglesa (BNCC, 4 – A etapa do ensino fundamental, p. 5). Assim, no item 4.3 em que se apresenta a área de Linguagens no ensino fundamental (BNCC – 4.3 Área de Linguagens, p. 1), são elencados componentes diferentemente do texto anterior: Língua Portuguesa, Língua materna para populações indígenas, **Língua estrangeira Moderna**, Arte e Educação Física. Aqui, além de incluir língua materna para populações indígenas, não há direcionamento para uma língua estrangeira específica. Entretanto, à página 2, faz referência a **Língua Estrangeira Moderna/Língua Inglesa**. *Será preciso uniformizar os textos, de modo a demonstrar coerência. Nossa sugestão é no sentido de que todas as menções sejam feitas à língua inglesa, supondo a aprovação, sem emendas, do parágrafo 5º. do art. 26, na MP 746/2016.*

Os componentes curriculares estão organizados em unidades temáticas que permitem relacionar as habilidades (objetivos de aprendizagem) aos seus respectivos objetos de conhecimento. No caso da língua inglesa, a hierarquização nos anos finais do ensino fundamental se dá como segue:



A etapa do ensino fundamental

O ensino fundamental se divide nos anos iniciais (1º. ao 5º. Ano) e anos finais (6º. ao 9º. Ano), compreendendo a faixa etária entre 6 e 14 anos. O documento procura caracterizar essa fase da vida e suas relações com a escolarização. No que diz respeito aos anos finais, nos quais se dará a aprendizagem da língua inglesa, afirma-se que é importante retomar aprendizagens dos anos iniciais e ressignificá-las, visando seu aprofundamento e ampliação do repertório do/as estudantes. Entretanto, embora haja iniciativas para inserção de uma língua estrangeira (especialmente a língua inglesa) nos anos iniciais do ensino fundamental, esta proposta ainda não foi oficializada. De acordo com a segunda versão da BNCC (p. 120),

No que se refere à língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não há disposições legais ou orientações curriculares para seu ensino. Ao mesmo tempo em que se reconhece a existência de projetos locais de oferta de Língua Estrangeira Moderna nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em diversas redes municipais e estaduais brasileiras, e que se considera necessário avaliar a relevância e o impacto de tais iniciativas, cabe à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tratar dos objetivos de aprendizagem para as etapas previstas nas leis e regulamentos vigentes.

Cabe aqui uma observação de que, se é realidade em muitas escolas brasileiras a oferta de uma língua estrangeira nos anos iniciais, seria desejável que o texto da BNCC fizesse menção a esse fato, pois em algumas localidades e situações a nova proposta curricular poderá representar uma repetição e não constituir uma primeira experiência de aprendizagem da língua inglesa. Se o que se quer é continuidade de aprendizagem,

será preciso prever as particularidades e contingências locais. Por outro lado, os legisladores que estão propondo alterações na LDB por meio de Medida Provisória poderiam igualmente aprovar um parágrafo que contemplasse esse reconhecimento de que, nas localidades em que há uma oferta preexistente de ensino de língua estrangeira, é preciso que a legislação ofereça suficiente abertura para acomodar situações de municípios que tenham optado por incluí-la nos anos iniciais do ensino fundamental.

Área de Linguagens

Ao organizar o currículo em áreas do conhecimento, a proposta da BNCC encoraja a interdisciplinaridade, pressupondo a interlocução entre língua inglesa e os diversos componentes curriculares como Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, embora o texto mencione especificamente Língua Inglesa e Língua Portuguesa (p. 4).

Linguagem é compreendida como “atividade humana, histórica e social” e seu ensino-aprendizagem entendido como uma “forma de ação interindividual, orientada para uma finalidade específica”, cuja razão principal é a “produção de sentido”, que se dá pela interação no mundo e “construção de significados coletivos”. Como finalidades para a área de linguagens, o documento aponta: “propiciar aos estudantes aprendizagens relativas à expansão das possibilidades de uso das práticas de linguagem com vistas à ampliação de suas capacidades expressivas, à compreensão de como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas e ao reconhecimento de que as práticas de linguagem são produtos culturais que organizam e estruturam as relações humanas”.

A língua inglesa reafirma os pressupostos da língua portuguesa (“representa o conjunto estruturado e sistemático em diferentes variedades linguísticas, de recursos expressivos da língua de uma comunidade”) e por “seu distanciamento como outra língua” qualifica a compreensão das possibilidades de visões de mundo de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e comunicação internacionais necessárias para o desenvolvimento pleno do indivíduo na sociedade atual”. É preciso notar que ao partilhar dos pressupostos da língua portuguesa, o documento sinaliza para compreensão da língua inglesa no paradigma de “World Englishes” e não necessariamente de língua franca (ELF), embora estes possam ser complementares (Jenkins, 2017). Essa abordagem aparentemente indica que, embora se mencione o uso de inglês como língua franca, não se trata de levar em consideração pesquisas nesse campo, mas simplesmente de reconhecer que a língua inglesa é hoje empregada em diferentes regiões do mundo como instrumento de comunicação - sem problematizar, portanto, as implicações para as decisões pedagógicas como, por

exemplo, como lidar com a variedade de padrões da língua inglesa e quais critérios empregar para julgar correção e propriedade no uso da língua.

O documento reforça a ideia de que a aprendizagem e desenvolvimento das linguagens somente são possíveis nas práticas, inclusive nas situações de simulação escolar. Nos anos finais do ensino fundamental considera-se que as linguagens poderão ter maior adensamento teórico e reflexivo crítico, dada a “maior capacidade de abstração dos estudantes”.

As competências específicas de linguagem são elencadas no documento:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica e social e o seu caráter constitutivo de organização e significação da realidade.
2. Reconhecer as linguagens como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social.
3. Desenvolver uma visão crítica das linguagens, tendo por base o estudo da natureza, gênese e função delas para operar com a pluralidade das formas de expressão.
4. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas, prevendo a coerência de sua posição e a dos outros, para partilhar interesses e divulgar ideias com objetividade e fluência frente a outras ideias.
5. Reconhecer as linguagens como parte do patrimônio cultural material e imaterial de uma determinada coletividade e da humanidade.
6. Respeitar e preservar as diferentes linguagens utilizadas por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização.
7. Usufruir do patrimônio linguístico, artístico e de práticas corporais nacionais e internacionais, com suas diferentes visões de mundo, pelo acesso ao acervo e possibilidades de construção de categorias de diferenciação, apreciação e criação.
8. Interagir pelas linguagens, em situações subjetivas e/ou objetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores, colocando-se como protagonista no processo de produção/recepção, para compartilhar os valores fundamentais de interesse social e os direitos e deveres dos cidadãos, com respeito ao bem comum e à ordem democrática.

APÊNDICE IV

Aprendizagem e os eixos organizadores

Com relação à seção **4.3.4.1 – aprendizagem de língua inglesa nos anos finais**, a proposta detalha procedimentos metodológicos em torno dos eixos organizadores do conteúdo programático, bem como sugere recursos didáticos autênticos.

Assim, na **oralidade** se destaca sua natureza interativa, com foco na negociação de significados entre interlocutores. A aprendizagem de elementos constitutivos da fala (pronúncia, entoação, ritmo), bem como estratégias de compreensão e de negociação poderá se realizar em diferentes “contextos discursivos”. Esta explicação se coaduna com uma vertente do ensino comunicativo, que embora possa contribuir para a aprendizagem de algumas funções comunicativas, não contempla uma abordagem discursiva mais condizente com o amplo espectro de competências que se quer alcançar, especialmente se considerarmos uma perspectiva educacional crítica. Nessa perspectiva o que se almeja é que os/as estudantes possam vivenciar o uso da língua inglesa dentro e fora da sala de aula, refletir sobre esses usos e construir identidades de protagonismo. *Consideramos que seria importante reforçar no texto da BNCC esse aspecto, de vivência e reflexão sobre o uso da língua.*

A **leitura** também se apresenta como oportunidade para construção de significados envolvendo não apenas processos de decodificação, mas de compreensão dos gêneros textuais que circulam na sociedade. São exemplificadas estratégias de reconhecimento textual, bem como de investigação sobre contextos de produção como produtores de sentidos. A natureza híbrida dos textos possibilita “vivenciar de modo significativo e situado diferentes modos de ler [...] e diferentes finalidades da leitura”. A sugestão de situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura como procedimento metodológico não parece colaborar para a compreensão desses aspectos. Assim como na oralidade, este eixo aposta nas estratégias de aprendizagem e reconhece a natureza contextual das práticas de linguagem. Entretanto, não aponta para a possibilidade de práticas transformadas advindas desses processos de leitura. Em uma perspectiva de letramento crítico, a leitura não é apenas um instrumento para interpretar, expressar e negociar significados, mas um instrumento de empoderamento (GAZZOTTI, CANUTO, 2016, p. 44).

A natureza processual e colaborativa da **escrita** é reconhecida na proposta que também exemplifica progressão, diferentemente dos eixos anteriores: esta se dá pela extensão dos textos, com predomínio inicial de descrições evoluindo para textos considerados mais complexos envolvendo narração e persuasão. O caráter autoral dessa escrita se dará gradativamente, de acordo com a proposta. Neste eixo não se faz referência aos gêneros textuais.

Assim como a oralidade engloba compreensão e produção oral, consideramos que seria desejável que também leitura e escrita fossem tratadas conjuntamente. A divisão pode levar ao entendimento de que se trata de habilidades linguísticas estanques e, portanto, contradizer a noção de textos híbridos. Entendemos que a proposta desta terceira versão procura dialogar com organizações curriculares mais sedimentadas, uma vez que o rompimento com esse tipo de organização, o qual havia sido proposto na segunda versão, parece não ter tido a aceitação esperada. No entanto, o estabelecimento de foco em uma concepção de aprendizagem de línguas como participação em práticas sociais situadas sugeriria uma outra forma de organização, justamente como a que apresenta a segunda versão da BNCC (práticas da vida cotidiana, práticas artístico-literárias, práticas político-cidadãs, práticas investigativas, práticas digitais, práticas do mundo do trabalho). Assim, sugerimos que sejam ambas as habilidades (leitura e escrita) reunidas sob o rótulo de “compreensão e produção escrita”, sem ignorar que em práticas sociais situadas essas divisões não acontecem de modo estanque, sendo possível, por exemplo, escutar e escrever, escutar e ler, escrever e falar, etc.

De acordo com a proposta, os **conhecimentos linguísticos e gramaticais** desenvolvem-se a partir de análises e reflexões sobre a língua, de modo contextualizado. Neste eixo, afirma-se que “para além da definição do que é certo ou errado, essas descobertas devem propiciar reflexões sobre adequação e inteligibilidade e, de modo contrastivo, sobre relações de semelhança e diferença entre a língua inglesa, a língua portuguesa e outras línguas que porventura o aluno também conheça”. Subjacente a esta proposta está a noção de conscientização linguística sobre a diversidade e critérios de correção nas interações sociais mediadas pela linguagem, o que sugere sua renomeação como *consciência linguística*. Este eixo permite, de modo mais claro, a interlocução entre os diferentes componentes curriculares da área de linguagens.

A **educação intercultural** como eixo organizador do currículo é justificada pela elaboração contínua de culturas, especialmente na “sociedade digital contemporânea”, levando à (re)construção de identidades.

Em suma, nesta terceira versão da BNCC endossa-se uma visão de língua como prática contextualizada e de sua aprendizagem como resultante de processos socioculturais. Seria desejável que em um documento de natureza mais abrangente aspectos metodológicos não fossem detalhados e se fizesse apenas a indicação de que se endossa uma abordagem sociocultural de aprendizagem de língua inglesa, amplamente difundida (inclusive nos próprios PCN) (FERREIRA, 2010), ressaltando o papel de mediação do/a professor/a, da interação e das ferramentas nesse processo.