

PARECER DE LEITURA CRÍTICA
Componente Curricular: Língua Estrangeira Moderna
Nova Versão

Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc
Faculdade de Educação
Universidade de São Paulo

1. Introdução

Este parecer crítico tem como objetivo analisar o texto referente ao componente curricular Língua Estrangeira Moderna no que diz respeito à consistência de seus princípios orientadores e à adequação do conjunto de aprendizagens previsto ano a ano ao longo da etapa final do Ensino Fundamental.

Por constituir-se parte integrante de um documento mais amplo, a análise do componente não poderia deixar de considerar os princípios gerais que orientam a nova BNC bem como os fundamentos teóricos da área de Linguagens. No que diz respeito à análise dos quadros em que são elencadas as habilidades (objetivos de aprendizagem) em relação às unidades temáticas e objetos de conhecimento, pretende-se avaliar a consistência teórico-metodológica entre os elementos constituintes dos quadros e os princípios orientadores do componente, especificamente.

No que tange os princípios gerais da nova BNC, a análise busca recuperar a ênfase do documento aos **direitos de aprendizagem** em relação a princípios **éticos, políticos e estéticos**, na medida em que o texto introdutório da nova BNC afirma que “(...) para que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam garantidos, faz-se necessária sua devida transposição em termos das aprendizagens efetivamente esperadas ao longo da Educação Básica.” (p.06). Assim é que a análise procurará verificar a maneira como o componente curricular em tela responde aos direitos previstos pela nova BNC, sobretudo em suas competências específicas. Estas, por sua vez, serão também analisadas à luz dos princípios orientadores e das competências gerais da área de Linguagens.

Por uma questão didática, o parecer está organizado da seguinte forma: inicia-se com algumas ponderações acerca da área de Linguagens; logo após, tece considerações sobre o texto introdutório do componente, e sobre cada eixo organizador; mais adiante, problematiza e propõe sugestões de alteração para a redação dos componentes específicos; finaliza a análise do componente com ponderações acerca dos quadros que organizam o conjunto de aprendizagens para os anos finais do Ensino Fundamental, seguidas de considerações finais.

2. Da Área de Linguagens

No que tange à seção referente à área de Linguagens, composta por Língua Portuguesa, Língua materna para populações indígenas, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física, vejo de forma positiva a fundamentação teórica sob orientação discursiva, que toma a linguagem como prática social e como construção da realidade. Alguns aspectos, porém, são merecedores de revisão, a saber:

i. se a língua materna dos povos indígenas ganha legitimidade como componente curricular obrigatório nessa BNC, por que o texto reserva um parágrafo para cada um dos demais componentes, negligenciando as especificidades da educação linguística em comunidades indígenas?

ii. Em plena era digital, em que novos gêneros textuais e novos usos das linguagens emergem com as múltiplas semioses ou multimodalidades, como explicar a ausência ou negligência do debate dos multiletramentos? A esse respeito, a seção pareceu-me descolada da seção que a antecede, (4.1 O Ensino Fundamental no Contexto da Educação Básica), a qual enfatizara as mudanças sociais significativas decorrentes da cultura digital, marcando o protagonismo juvenil no uso dessas novas mídias. Ainda a esse respeito, a seção anterior sinalizara a importância da escola em estimular a análise e reflexão crítica desses jovens quanto ao que leem/veem e escrevem/produzem nessas mídias digitais, ressaltando a necessidade de serem incorporadas no espaço escolar essas novas linguagens, bem como o aproveitamento de todo o potencial de comunicação em plena era digital. Tais aspectos foram, para a minha surpresa, negligenciados na seção que versa sobre a área de Linguagens.

iii. A reflexão crítica de que trata o texto ainda parece priorizar a análise metalinguística, aproximando-se de uma acepção de crítica como discernimento em detrimento do

conceito de crítica como exercício de problematização. De fato, é de suma importância que o aluno saiba comparar, contrastar, categorizar, classificar, explicar e descrever fenômenos linguísticos por meio da necessária sistematização do saber. Contudo, se a linguagem está sendo concebida aqui como prática social, a reflexão crítica deveria, a meu ver, relacionar os usos variados da linguagem a aspectos culturais, identitários, políticos, econômicos, sociais, ideológicos. Em outras palavras, a teorização e reflexão crítica que deseja a área de Linguagens não deveria reduzir-se à explicação e categorização de natureza metalinguística, mas, sim, propiciar meios para que o jovem estudante possa ler a palavra, ler o mundo, e ainda, “ler se lendo” em um exercício de letramento crítico (Menezes de Sousa, 2011), fazendo jus à ideia mesma de linguagem como prática social, portanto, constitutiva da realidade e de nós mesmos.

iv. No que diz respeito ao componente curricular Língua Estrangeira Moderna, recomendo deletar a barra entre Língua Estrangeira Moderna/Língua Inglesa, a qual sugere o uso intercambiável entre ambos os termos, conforme justifico mais adiante, na seção em que trato do componente curricular. Além disso, sugiro revisar o parágrafo, sobretudo o início, em que se afirma o “distanciamento como outra língua” de forma vaga e confusa. Por fim, interpreto um veio instrumental no parágrafo que versa sobre a Língua estrangeira, na medida em que esta aparece, de certo modo, reduzida a instrumento de acesso à informação e comunicação entre povos, desmerecendo toda uma discussão fértil e robusta já existente na literatura brasileira da área quanto ao papel social e político das línguas estrangeiras no currículo escolar.

3. Do Componente Curricular LEM

3.1 Considerações gerais

Ao ler o texto do componente, causou-me profundo estranhamento encontrar o termo “Língua Inglesa” em substituição ao termo Línguas Estrangeiras Modernas (doravante LEM). A própria seção voltada para a área de Linguagens faz menção à LEM (e não Língua Inglesa), revelando uma inconsistência que necessita ser corrigida de modo que o componente responda às disposições legais para os anos finais do Ensino Fundamental, as quais, até o presente momento da escrita deste parecer, garantem a liberdade da escolha da língua estrangeira pela comunidade escolar. Recuperando a

LDB (9394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010)¹ afirmam que:

Art. 15.

§ 2º A LDB inclui o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações.

Aliás, vale ressaltar o grande desafio posto aos colegas autores do componente: o de esclarecer a escolha da terminologia face ao surgimento de diversas nomenclaturas: língua estrangeira, língua adicional, língua franca. A complexidade ganha corpo, sem dúvida, se considerarmos a língua inglesa, em particular, cujas terminologias tradicionalmente postas à época dos bem definidos círculos concêntricos de Kachru (1985) são expandidas consideravelmente nesses últimos anos (*ELF – English as Lingua Franca; EIL – English as International Language; EAL – English as an Additional Language; EGL – English as a Global Language, WE - World Englishes, Singlish, Spanglish*, para citar alguns). Não cabe, neste parecer, esgotar essa longa discussão teórica, mas, sim, sinalizar a pertinência de trazer, na introdução deste componente, uma breve contextualização do surgimento desses novos acrônimos, os quais, em linhas gerais, expandem/problematizam/revisam a noção de “língua estrangeira”.

Embora a teorização do componente seja muito modesta e sucinta, a orientação discursiva que permeia o texto é condizente com as tendências do campo e já familiar em documentos reguladores, fundamentada em uma concepção de linguagem como prática social que dá boas vindas ao hibridismo, à polifonia e à multimodalidade.

No que diz respeito às finalidades do ensino e aprendizagem da língua inglesa (ou, de LEM, considerando as ponderações iniciais), julgo que o texto traz uma importante reflexão: o de repensarmos as línguas estrangeiras como componente formativo, numa perspectiva de educação linguística consciente e crítica, em que se consideram as dimensões pedagógicas e políticas. Em outras palavras, o texto prima pela aprendizagem da língua inglesa com vistas à “ampliação de horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico”, a “novas formas de engajamento e participação social” e à “consciência crítica”, evidenciando o comprometimento de romper com a tradição estruturalista ainda ressoante em muitos

¹ Resolução CNE/SEB Nº 4, de 13 de julho de 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso 26 Jan 2017.

contextos escolares. Para tanto, o texto afirma ser necessário revisar a relação entre língua, território e cultura no mundo global contemporâneo, uma discussão pertinente, mas muito tímida nessa versão e merecedora de adensamento.

Outra questão que também exige adensamento se volta para a menção ao termo letramento. O texto afirma que a revisão da relação entre língua, território e cultura é tributária da ampliação da própria visão de letramento. Sugiro expandir essa argumentação e, principalmente, marcar suas escolhas discursivas: letramento, em sua forma singular? Letramentos, na forma plural? Ou letramento(s) associado(s) aos modificadores circulantes no campo dos estudos sobre linguagem, como em novos letramentos, multiletramentos, letramento visual, letramento digital, letramento(s) crítico(s)? Na medida em que o eixo organizador da escrita prevê, conforme consta nos quadros mais adiante, “práticas de produção de textos verbais, não-verbais, verbo-visuais, multimodais, multimidiáticas, de diversos gêneros”, há de se tratar com prioridade desses aspectos ainda na parte introdutória do componente. Não podemos pressupor que todos os professores das escolas brasileiras conheçam esses termos, motivo pelo qual a BNC necessita priorizar em seus textos introdutórios uma fundamentação teórica de melhor qualidade e consistência.

3.2 Sobre os Eixos Organizadores

O componente curricular em tela se estrutura em cinco eixos organizadores. A seguir, compartilho minhas ponderações para cada um dos eixos:

Oralidade:

Recomendo adensar e problematizar a resposta frequentemente dada à pergunta “*Por que aprender uma língua?*”. A não problematização do senso comum “para falar com outras pessoas” pode pressupor, a meu ver, uma postura conivente do componente curricular. A esse respeito, vale recuperar as contribuições de colegas pesquisadores brasileiros, cujas produções acadêmicas vêm discutindo a função social e política de se aprender uma LEM, em particular, a língua inglesa tomada como língua internacional, global ou franca. (cf. Jordão, 2014; Moita Lopes, 2008; Rajagopalan, 2011; Siqueira, 2011, 2013; Siqueira e dos Anjos, 2012, para citar alguns).

Percebo, também, certa negligência na temática da diversidade linguística e na questão do preconceito linguístico recorrente, sobretudo, nos usos orais da língua. A esse respeito, a seção pareceu-me tímida e rasa ao tratar dos comportamentos e atitudes nas situações discursivas. Com sua crítica ao modelo eurocêntrico e a

necessidade de romper com o modelo do falante nativo, os recentes estudos pós-coloniais ou sobre descolonização (cf. Jordão, 2013a; Kumaravadivelu, 2012, 2104; Rajagopalan, 2011) ajudariam a compreender as origens da insegurança e ansiedade no arriscar-se a falar o inglês, cujo histórico de aprendizagem é marcado, por longas décadas, por categorias como precisão, pureza e imitação. Disso decorre meu questionamento: Que língua estrangeira queremos circular em nossas escolas brasileiras? Uma língua supostamente “pura”, “límpida”, “precisa” tal como prescrevem as situações comunicativas romantizadas e triviais em muitos dos livros didáticos importados com que muitos brasileiros fomos educados a aprender o inglês? Que vozes, sotaques, cores, jeitos e trejeitos queremos levar para os alunos de nossas escolas? Se à BNC não cabe definir questões de ordem metodológica, deveria, a meu ver, trazer essas problematizações atuais de modo a oferecer pistas (pistas, vale dizer, não receitas!) ao professor quanto às escolhas durante o planejamento pedagógico.

Leitura:

Em minha análise, o trecho que trata da leitura apresenta um dilema merecedor de revisão. Se por um lado, os autores do componente haviam sinalizado a necessidade de se ampliar a visão de letramento no processo de repensar a finalidade da LEM no currículo escolar, por outro, a análise preliminar desse curto texto revela uma acepção de leitura aquém da acepção de letramento como prática social (cf. Cervetti et al, 2001). Ao repetir as mesmas preocupações postas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), elaborados há quase vinte anos, o componente preserva o viés instrumental ao priorizar o desenvolvimento das chamadas estratégias de leitura. Sem dúvida, o valor dessas estratégias é inquestionável, na medida em que auxiliam a compreensão do texto. Ocorre que, decorridas mais de duas décadas, o recente debate dos novos letramentos/multiletramentos, fundamentados sob uma perspectiva crítica e sociológica, traz à tona a expansão do conceito de leitura como decodificação, reiterando sua natureza social e ideológica. Em outras palavras, os sentidos do texto não se encontram prontos, acabados, sendo simplesmente identificados/localizados, mas, sim, advém da relação entre o sujeito-leitor e o texto, em cujo processo interpretativo operam os fatores sócio-histórico-culturais. As práticas de letramento das quais os jovens participam hoje revelam mudanças expressivas, alterando o que se entende por linguagem, leitura, escrita e autoria. A mera menção aos chamados “gêneros verbais e híbridos” não me parece dar conta da necessária atualização, motivo pelo qual recomendo aos colegas autores uma melhor apropriação do conceito de letramento(s) e uma revisão aprofundada do eixo voltado à leitura.

Escrita:

A natureza processual e colaborativa da escrita condiz com a concepção de linguagem como prática social que fundamenta o texto. Porém, há apenas um questionamento quanto à sua finalidade (questionamento, aliás, que se estende para os usos orais de linguagem): escrevemos para comunicarmos algo, cumprindo uma “função comunicativa”? Ou escrevemos para nos mobilizarmos socialmente, fazendo jus ao papel político de uma língua estrangeira? Voltarei a essa discussão mais adiante, na análise das habilidades (objetivos de aprendizagem).

Conhecimentos linguísticos e gramaticais:

O trecho está bem escrito e condizente com as tendências do campo da linguagem, as quais apontam para o ensino contextualizado da gramática. Sugiro apenas que os autores repensem a denominação desse eixo, pois o uso do termo “gramaticais” parece-me redundante. Aspectos gramaticais já não estariam contemplados nos “conhecimentos linguísticos”?

Educação Intercultural:

A inserção de um eixo voltado para questões culturais é muito pertinente. Porém, se a relevância atribuída às relações entre língua, cultura e identidade for, de fato, levada a cabo, recomendo que o texto seja mais enfático em sua crítica à marginalização e trivialização de aspectos culturais que por vezes encontramos em alguns contextos de ensino de LEM. Outra recomendação diz respeito à escolha terminológica: para o eixo organizador, os autores optaram pelo prefixo *inter-* em “intercultural”. Mais adiante, a primeira competência específica fala em “multicultural”. Sugiro que o trecho traga, ainda que brevemente, uma contextualização dos diversos prefixos que permeiam o tema, como em multiculturalismo, interculturalidade e, mais recentemente, transculturalidade (Kubota, 2014; Monte Mór, 2014; Welsch, 1999), marcando sua opção teórica.

3.3 Sobre as Competências Específicas

As competências específicas devem responder de forma coerente e consistente ao todo do documento que ora se apresenta. Por essa razão, apresento algumas sugestões de alteração para o conjunto das competências apresentadas nessa versão.

A alteração mais expressiva que recomendo é, sem dúvida, como já fora sinalizado aqui, **a substituição do termo Língua Inglesa por LEM** de modo que o componente curricular responda às disposições legais para os anos finais do Ensino Fundamental quanto à liberdade da escolha da língua estrangeira pela comunidade escolar (a menos que o governo federal intencione alterar o artigo da LDB que dispõe do caráter facultativo na oferta das línguas estrangeiras nos anos finais do Ensino Fundamental, a exemplo da Medida Provisória nº 746, de 2016, atualmente em tramitação no Senado Federal, a qual estabelece a língua inglesa como língua estrangeira de oferta obrigatória no Ensino Médio).

De todo modo, além dessa irregularidade diante da legislação vigente, a escolha deliberada – e autoritária – da Língua Inglesa como a língua estrangeira moderna apresenta-se na contramão da orientação plurilíngue e intercultural pretendida no documento e tão cara à sociedade global contemporânea, correndo o risco de cair nas armadilhas da lógica monolíngue e colonialista (Pennycook, 2013), cujos efeitos nocivos já vêm sendo denunciados por estudos pós-coloniais e por teóricos (brasileiros, inclusive) da Linguística Aplicada Crítica.

Dessa alteração suscita a necessidade premente de começarmos a pensar currículos voltados para as línguas estrangeiras dentro de uma lógica menos mono e mais multi/inter/transdisciplinar, em um exercício saudável de comparação e contraste entre línguas, culturas, povos não como atividade de mera constatação da diversidade, mas como exercício de problematização crítica e de ampliação de perspectivas na relação do eu e do outro. Em outras palavras, uma **orientação plurilíngue e intercultural** não se resumiria à mera comparação entre estruturas ou léxicos entre línguas e dentro da própria língua – ou, em termos culturais, a típica constatação da diversidade por meio daquilo que Kalantzis e Cope (2011) denominam “*tourist-postcard view of other countries and cultures*”. Pelo contrário, é necessário recuperar e firmar a função social e política das línguas estrangeiras modernas no currículo escolar conforme vêm sinalizando colegas pesquisadores em nossa área. O contato com o outro numa perspectiva dialógica e crítica para além da constatação trivial torna-se premente, motivo pelo qual recomendo que o termo “**crítica**” apareça com maior destaque nas competências específicas.

Embora a relação identidade-alteridade já se faça presente nas competências apresentadas, questiono: quem será o outro neste modelo de currículo de LEM proposto pela BNC? Se o componente curricular vem sinalizando o seu compromisso em revisar a relação entre língua, território e cultura e os novos papéis do inglês, em particular, então que “outros” serão acolhidos na referida proposta? À BNC não compete pré-estabelecer conteúdos; contudo, recomendo aos colegas autores que tanto as

competências específicas quanto as habilidades (objetivos de aprendizagem) tragam marcas discursivas que, de fato, fizessem jus à natureza plurilíngue e intercultural aqui pretendida.

Assim, considerando os intensos deslocamentos e novos fluxos migratórios, proponho que o plurilinguismo não se reduza à comparações e contrastes entre a língua estrangeira estudada e a Língua Portuguesa, mas que a sala de LEM se transforme em um espaço de curiosidade, ludicidade, investigação e experimentação em relação a línguas, culturas, povos; que ao jovem estudante seja garantido o direito de experimentar repertórios linguístico-discursivos outros, que não apenas da língua estrangeira em foco, tampouco da relação desta com sua primeira língua, mas de línguas que por ventura circulam em determinada região ou contexto: línguas de povos indígenas, línguas de origem africana, línguas de imigração, a língua de sinais (LIBRAS). Se quisermos pensar um ensino interdisciplinar, temos que começar a alterar a forma como enxergamos o próprio componente curricular.

Obviamente, cada escola possui autonomia para definir a LEM de seu currículo, nos termos legais vigentes até o momento, vale dizer. Também me parece óbvio e natural que o professor de uma determinada LEM não conhece, necessariamente, com profundidade, tantas outras línguas. Nesse sentido, é necessário esclarecer que não estou propondo o ensino de várias LEM dentro do componente curricular, mas, sim, que a sala de aula de LEM seja um convite à curiosidade em transitar por outras línguas, em ouvir novos sons, em comparar e descobrir similaridades e diferenças entre as mesmas, enfim, em estabelecer conexões entre o eu e o outro em suas diferenças linguísticas, culturais, identitárias, sociais.

Nessa perspectiva, esvai-se o desejo de totalidade imbuído em termos como “aquisição”, “domínio”, “proficiência” – caros às teorias de aquisição de línguas mais tradicionais – entrando em cena outros termos, como é o caso da ideia de “**repertório**” ou “*repertorie building*” (Canagarajah; Wurr, 2011). No lugar das funções comunicativas, herança da abordagem sistêmico-funcional intensamente difundida nos anos 80, Canagarajah (2007) propõe pensarmos em repertórios comunicativos na mudança do modelo do ensino em sociedades multilíngues, ensinando a nossos estudantes aqueles conteúdos e estratégias que, de fato, sejam relevantes e significativos para aquele determinado contexto local. Assim é que recomendo aos colegas autores a revisão, ao longo do texto do componente e na medida do possível, dessas escolhas semânticas.

Na tabela a seguir, apresento uma redação alternativa às competências presentes no texto em tela. As inserções, supressões e substituições foram realizadas com o intuito de buscar melhor adequação aos direitos de aprendizagem elencados na introdução da nova BNC, às competências gerais da área bem como aos próprios

princípios norteadores do componente, além, claro, de buscar um diálogo com as recentes pesquisas acadêmicas de nossa área nos âmbitos nacional e internacional.

Competências específicas	Sugestões de alteração	Comentários pontuais
(1) Identificar-se em um mundo global e multicultural, compreendendo o papel da língua inglesa para sua inserção nesse mundo. (SOC e COG)	(1): Identificar o lugar de si e o lugar do outro em um mundo plurilíngue e intercultural e refletir criticamente como a aprendizagem de uma LEM, (a Língua Inglesa, em particular), contribui ou não para a inserção dos sujeitos no mundo global contemporâneo. (SOC e COG)	- substituição de “multicultural” por “intercultural” para preservar consistência - inserção do termo “crítica”, conferindo-lhe maior visibilidade - inserção de “contribui ou não” para se evitar uma visão romântica que associa, a priori, a LI com inserção social.
(2) Comunicar-se em Língua Inglesa com outro(s) e refletir sobre si e sobre as suas visões de mundo, reconhecendo que a língua amplia as possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas. (SOC e COM)	(2): Comunicar-se na LEM em foco por meio do uso variado de linguagens (verbal, visual, oral, multimodal), em mídias impressas e/ou digitais, de modo a reconhecer a LEM como ferramenta de acesso ao conhecimento, à ampliação de perspectivas e ao protagonismo social. (SOC e COM)	- na versão original, negligencia-se a multimodalidade nas novas formas de comunicação - na versão proposta, são recuperados os objetivos do ensino de uma LEM conforme exposto no texto, com destaque para a ideia de “protagonismo social” dada a sua relevância na atualidade.
(3) Construir conhecimento sistêmico sobre a estrutura, organização e normas que regem o uso da Língua Inglesa em diferentes contextos de comunicação. (COG)	(3): Construir, organizar e sistematizar repertórios linguístico-discursivos da LEM em foco, valorizando os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas. (COG e COM)	- substituição do termo “conhecimento sistêmico” pelo termo “repertórios linguístico-discursivos” conforme argumento exposto anteriormente, associando-o à multimodalidade, negligenciada na versão original.
(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. (COG e COM).	(4): Identificar similaridades e diferenças entre a LEM em foco e outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, de modo a reconhecer a relação intrínseca entre língua, cultura e identidade. (SOC e COG)	- supressão de “escrita e falada” para se evitar a visão dicotômica e contraditória com o fenômeno da multimodalidade - substituição de “Língua Portuguesa” por “outras línguas” conforme argumento anterior - inserção de “aspectos sociais, culturas e identitários” para tornar a competência coerente com o discurso apresentado pelos autores do componente.

<p>(5) Desenvolver consciências linguística e consciência crítica dos usos da Língua Inglesa, em suas várias dimensões e registros. (COG)</p>	<p>(5) Investigar e experimentar repertórios linguístico-discursivos da LEM em foco, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como um direito. (SOC e COG)</p>	<p>- a redação dessa competência apresenta-se muito vaga e subjetiva. A alteração proposta visa responder à diversidade linguística como um direito segundo propõem as Diretrizes Curriculares, para além da identificação de registros da língua (graus de formalidade no discurso). - substituição de “desenvolver” por “investigar” e “experimentar” para garantir coerência com a ideia de “repertório” conforme argumento exposto anteriormente.</p>
<p>(6) Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação para buscar, produzir, compartilhar e divulgar conhecimentos em Língua Inglesa. (SOC e COM)</p>	<p>(6): Pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na LEM em foco, fazendo uso ético, crítico e responsável das novas tecnologias digitais. (SOC e COM)</p>	<p>- inserção do verbo “posicionar-se” de modo a dialogar com a ideia de protagonismo social - inserção do termo “práticas de letramento” para fazer jus ao discurso apresentado pelos autores do componente - inclusão dos termos “ético” e “crítico” para dialogar com os princípios orientadores dos direitos de aprendizagem da BNC.</p>
<p>(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 as de outros povos. (SOC e COG)</p>	<p>(7): Acessar diferentes patrimônios culturais materiais e imateriais difundidos na LEM em foco com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais. (SOC e COG)</p>	<p>- a redação dessa competência apresenta-se de modo confuso - a versão proposta amplia e altera consideravelmente a versão original, dando maior visibilidade às “manifestações artístico-culturais” e à ideia de fruição, de modo a responder às preocupações da competência geral n.7 da área de Linguagens, ausentes na versão original</p>

Como os autores podem perceber, as alterações propostas visam dar maior visibilidade às competências pessoais e sociais (SOC), na medida em que suas categorias (a saber, identidade, alteridade, diálogo, resolução de conflitos, respeito, diversidade, inclusão, justiça social, segundo texto introdutório dessa nova versão) me parecem bastante caras ao ensino de uma língua estrangeira quando tomada como disciplina curricular corresponsável por uma formação plural e cidadã. Tradicionalmente,

a língua estrangeira no currículo escolar é tomada como disciplina ausente de crítica e política, sendo frequentemente reduzida ao viés estruturalista ou mesmo instrumental. Se a nova BNC traz a necessidade de se trabalhar essas questões sociais, recomendo que o componente faça proveito dessas categorias, marcando de forma mais expressiva a relação intrínseca entre língua, cultura e identidade na definição de suas competências específicas. Essa visibilidade às competências pessoais e sociais, somada à sugestão de alteração da sétima competência, em particular, pode tornar o componente mais afinado aos princípios éticos, políticos e estéticos previstos nas disposições legais que regem a Educação Básica e que são recuperados pela nova BNC em articulação ao discurso dos direitos de aprendizagem.

3.4 Sobre as Habilidades (Objetivos de Aprendizagem)

Nessa seção, tratarei mais detidamente das habilidades desenhadas para os anos finais do Ensino Fundamental. Antes, porém, de tratar dos elementos dispostos nos quadros (as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades ou objetivos de aprendizagem), teço algumas considerações gerais.

Primeiramente, uma visão panorâmica da seção evidencia uma **hiperfragmentação** dessas mesmas categorias e, em particular para as LEM, das tradicionais habilidades linguísticas reveladas nos quadros, correndo o risco de contradizer-se com a multimodalidade e interdisciplinaridade caras às sociedades contemporâneas.

A meu ver, o problema não está no uso dos quadros propriamente ditos (afinal, quadros usados com fins meramente didáticos organizam ideias e facilitam o entendimento de conceitos e procedimentos), mas, sim, nos conteúdos que os constituem. No caso dos quadros desenhados para LEM, muitos dos conteúdos me pareceram **prescritivos, lineares, homogêneos e estáveis**. Há de se reconhecer que tais conteúdos cumprem com a finalidade da BNC, qual seja, a melhoria da qualidade de ensino por meio da:

“(…) clara indicação do conjunto de aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos. Cabe aos sistemas de ensino e às escolas implementar a BNCC, elaborando currículos que enriqueçam as aprendizagens essenciais nela definidas e as articulem a contextos que respondam aos interesses, necessidades e recursos locais”(BNC, texto introdutório, p. 03)

Contudo, ao estabelecer, a priori, um conjunto de aprendizagens ditas “essenciais” com vistas à sua “implementação” (e não ressignificação) pelos sistemas de ensino, preocupa-me o risco iminente de se tolher a capacidade agentiva do

professor na decisão quanto ao que e como deve ser ensinado a contento das especificidades de seu contexto local. Minha preocupação ecoa um dos principais dilemas postos na elaboração de uma base que se pretende nacional e comum em um país tão plural (se, para Candau (2008, p.31), “somos diferentes mesmo dentro de nós”, acaso existiria país que não se constituísse na pluralidade e diferença?): como vislumbrar um currículo que discrimina conteúdos ano a ano, garantindo, simultaneamente, a autonomia dos sistemas na definição e desenho de suas ações pedagógicas?

Teóricos do campo educacional se dividem a esse respeito: enquanto uns afirmam a possibilidade de tal desenho curricular, outros produzem críticas mais ferrenhas. Em minha análise, o que determina a presença ou ausência do viés prescritivo, homogêneo e universalizante em qualquer desenho curricular não está em seu alcance geográfico, mas, sim, nas ontologias e epistemologias constituintes deste currículo. Assim é que propostas curriculares nacionais podem ser menos prescritivas do que propostas mais localizadas, a depender de seus princípios orientadores e da maneira como tais princípios são traduzidos em determinada forma de sistematização. A sistematização em si não é negativa, mas talvez pudesse ser ela mesma resignificada à luz das novas formas de conhecer, ser e agir na contemporaneidade.

Além da hiperfragmentação e da natureza prescritiva na definição das categorias dispostas nos quadros, um segundo ponto a ressaltar diz respeito à necessidade de **esclarecimento conceitual das categorias** que fundamentam os quadros, a saber: “unidades temáticas”, “objetos de conhecimento”, “habilidades” e “objetivos de aprendizagem”. Ao olhar para o todo dos quadros, encontro dificuldade em compreender a diferença entre, por exemplo, unidades temáticas e certos objetos de conhecimento. Ou mesmo analisando uma única categoria, identifico problemas de paralelismo e um certo uso indiscriminado, confuso e subjetivo, como parece ocorrer principalmente nas unidades temáticas e, em certa medida, nos objetos de conhecimento.

A versão anterior da BNC sinalizava a relevância de se partir de “temas especiais”, ou seja, temas sociais contemporâneos que serviriam como estruturantes e contextualizadores dos objetivos de aprendizagem. De natureza multidisciplinar, tais temas especiais estavam assim listados na versão anterior: *Economia, educação financeira e sustentabilidade; Culturas indígenas e africanas; culturais digitais e computação; direitos humanos e cidadania; educação ambiental.*

Nessa nova versão que me fora apresentada, noto a supressão desses temas, supondo sua substituição pelo termo “**unidades temáticas**”. Caso minha suposição esteja correta, vejo aqui dois problemas, um de ordem mais conceitual, e outro, de natureza metodológica. Em termos conceituais, a palavra “tema” remete, usualmente, a

“assunto”, “aquilo sobre o que se conversa ou discorre”. Nesse sentido, a versão anterior da BNC me parecia mais coerente no uso do termo, com escolhas interessantes para aquilo que havia chamado “temas sociais contemporâneos”. Anos atrás, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras Modernas (OCEM-LEM) já haviam sinalizado a pertinência de pensar o ensino de LEM partindo-se de temas sociais, sugerindo ao professor temas como cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais, dentre outros. (BRASIL, 2006, p. 112). Ao me deparar com as “unidades temáticas” dispostas nos quadros das habilidades do componente LEM, identifiquei certa dificuldade em compreendê-las como “temas”. Parece haver, ao menos nos quadros deste componente, uma apropriação confusa e inconsistente, atestada por problemas de paralelismo evidentes. Para ilustrar, a tabela abaixo organiza as unidades temáticas por cada eixo. Como podemos notar, estratégias, atitudes, ortografia, estruturas e normas, modos de falar, culturas constituem as chamadas “unidades temáticas”, evidenciando, a meu ver, um entendimento arbitrário, vago e inconsistente. De fato, a seção que versa sobre a estrutura da BNC apenas apresenta as categorias estruturantes, pecando na ausência de esclarecimentos conceituais. Não tenho acesso aos demais componentes curriculares para verificar como cada um deles interpretou tais categorias. De todo modo, registro aqui minha dificuldade de compreensão das chamadas unidades temáticas para o componente LEM.

	Oralidade	Leitura	Escrita	Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais	Educação Intercultural
Unidades Temáticas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modos de falar ▪ Práticas de recepção oral ▪ Práticas de produção oral 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratégias de leitura: pré-leitura ▪ Estratégias de leitura: durante a leitura ▪ Reflexão pós-leitura 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratégias de escrita: pré-escrita ▪ Produção escrita ▪ Estratégias de escrita: pós-escrita 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ortografia ▪ Uso de estruturas e normas ▪ Atitudes: aprender a aprender 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Culturas ▪ Comunicação intercultural

Ainda sobre as unidades temáticas, outro ponto a destacar diz respeito ao excesso e hiperfragmentação dessas unidades. A ideia de se partir de temas geradores em educação é bastante positiva, na medida em que viabiliza maior interdisciplinaridade e trabalho coletivo se o tema for tomado como tema gerador de um trabalho pedagógico mais amplo, por meio, por exemplo, de uma pedagogia de projetos. Assim sendo, ao me deparar com inúmeras unidades temáticas dispostas a cada ano escolar ao longo dos anos finais do Fundamental, pergunto: estariam a interdisciplinaridade, a contextualização, a colaboração garantidas numa organização tão compartimentada?

A seguir, apresento minha análise dos quadros. Por uma questão didática, partirei de um eixo organizador por vez, tecendo relações entre os anos escolares no mesmo eixo e, em seguida, entre os demais eixos.

Eixo: Oralidade

De um modo geral, o eixo da oralidade preserva o sequenciamento tipicamente desenhado para cursos de línguas estrangeiras, dentro da lógica da gradação, que elenca conteúdos simples a conteúdos complexos, ou seja, de aspectos segmentais (estudos de fonemas, priorizando-se a precisão) a aspectos suprasegmentais (de natureza mais pragmática, priorizando-se a fluência). O estudo de aspectos segmentais é relevante, mas a proposta vai na contramão das tendências investigativas do campo na medida em que ao longo das últimas décadas, o ensino de habilidades orais em línguas estrangeiras tem dado maior importância à noção de inteligibilidade, priorizando, com isso, aspectos suprasegmentais e a necessidade de deslocar a centralidade do falante nativo como modelo nas situações discursivas (cf. Levis, 2005).

Consequentemente, outro problema no eixo consiste no tratamento estritamente funcional às habilidades orais, negligenciando uma problematização crítica acerca da diversidade linguística em países falantes da Língua inglesa e mesmo entre grupos sociais distintos dentro de uma mesma nação.

Assim, recomendo que este eixo dialogue com essa recente discussão, marcando, ao longo das habilidades, maior ênfase à inteligibilidade desde o 6º ano, buscando evitar um ensino descontextualizado de fonemas que prive estes alunos de se arrisarem em situações comunicativas. Isso porque ao 6º ano é dada muita ênfase ao mero reconhecimento e identificação de aspectos orais da Língua Inglesa.

Aliás, ao tratarem de noções como “fluência”, “pronúncia”, “ritmo”, “eficácia na comunicação”, questiono: da perspectiva de quem determinada produção oral é considerada fluente ou eficaz? Quais modelos de pronúncia e ritmo serão contemplados? À BNC não cabe a definição de conteúdos, mas, para fazer jus à diversidade linguística como direito (conforme preconizam as Diretrizes Curriculares da Educação Básica), recomendo que o eixo seja mais incisivo nesses aspectos, trazendo, já nas habilidades, essa preocupação com a questão da diversidade linguística. Para ilustrar, trago uma sugestão de alteração na redação de algumas habilidades do 6º ano: “Reconhecer diferenças e semelhanças na pronúncia e entoação de palavras, expressões e frases em diferentes variedades da Língua inglesa falada em diferentes nações e por diferentes grupos sociais dentro de uma mesma nação, tecendo comparações com os usos orais das línguas de nosso entorno”; “Pronunciar de forma

inteligível palavras, expressões e frases em Língua Inglesa” (sugiro suprimir o trecho “que apresentam fonemas estranhos”...)

Eixo: Leitura

A análise dos elementos do eixo “Leitura” confirma o argumento anterior quanto à orientação instrumental por meio da prioridade das estratégias de leitura (*skimming, scanning, predicting/guessing from context* etc). Reitero que tais estratégias são úteis, mas parecem não dar conta de uma acepção de leitura como prática social, estando mais próximas da ideia de leitura crítica (*critical reading*), focada no discernimento de fatos no texto, e menos próximas da ideia de letramento crítico (*critical literacy*), o qual concebe a linguagem como prática social, sendo o processo interpretativo influenciado pelo contexto sociocultural do sujeito leitor (cf. Cervetti et al, 2001; Jordão, 2013b; Menezes de Souza, 2011, Monte Mór, 2013). Não há, em momento algum, atividades voltadas à problematizações críticas, na medida em que são priorizadas atividades de identificação, localização, reconhecimento, relação de partes do texto, distinção de fatos e opiniões, denotando, claramente, um viés cognitivo que, contrariamente à ideia de linguagem como prática social, se fundamenta na ideia de língua como código, passível de decodificação.

Outro aspecto que chama a atenção consiste na prescrição da quantidade de palavras esperada nos textos a serem trabalhados (de 200 palavras para o 7º ano, a 500 palavras no 8º ano, chegando a 1000 palavras no 9º ano), relevando um viés altamente cognitivo de alguns estudos voltados para teorias de aquisição de línguas. Fico me questionando sobre a relevância de se trazer uma orientação tão prescritiva (e autoritária, a meu ver), a qual desconsidera as especificidades de tantas realidades escolares por todo o país.

Isso posto, não farei recomendações pontuais sobre as habilidades, mas apenas deixo registrada aqui minha frustração ao ver que, na transposição prática, o eixo de leitura repete a abordagem proposta pelos PCN (Brasil, 1998), sem uma revisão significativa e necessária que levasse em conta as demandas sociais mais recentes, dentre as quais menciono: as multissemióticas ou multimodalidades nos novos usos da linguagem e novos gêneros textuais e, principalmente, a necessidade de um trabalho de letramento crítico no contato com esses novos usos da linguagem, para além de uma abordagem instrumental.

Eixo: Escrita

Diferentemente do eixo “Leitura”, o eixo voltado para a escrita traz, explicitamente, no topo de cada quadro, a menção de produção de textos verbais, verbo-visuais, multimodais e multimidiáticos, de diversos gêneros. Porém, a análise das habilidades dispostas nos quadros leva à frustração por não dialogar com a finalidade do eixo. A proposta de se priorizar a escrita de textos multimodais de diversos gêneros poderia alavancar uma concepção de escrita muito mais atual, articulada à ideia de agência ou protagonismo social, na medida em que hoje muitos jovens utilizam diversas redes sociais não para meramente comunicar algo ou expressar uma ideia, mas para agir no mundo, problematizar questões, mobilizar-se.

Ao longo do eixo, as atividades de escrita propostas parecem fundamentar-se numa concepção de escrita como mera comunicação ou expressão. Questões atualmente relevantes aos jovens, como a legitimidade da autoria colaborativa, o valor estético dos atuais usos das linguagens, o dilema do plágio na referência ou produção de textos, os usos éticos das linguagens em redes sociais estão absolutamente ausentes. No lugar desse tipo de questionamento, o eixo repete antigas abordagens de escrita, muito coladas à forma textual. Por exemplo, no 7º ano, o aluno deverá “avaliar a própria escrita e a de colegas de classe, apontando soluções para problemas encontrados (clareza de ideias, ortografia, gramática, organização textual, fidelidade ao tema, entre outros). A esse respeito, questiono: são esses os aspectos com que, de fato, nos preocupamos em nosso dia-a-dia, no contato com textos diversos, impressos ou digitais? Uma concepção de linguagem como prática social não estaria atenta à avaliação de outros aspectos, para além da estrutura? Não estaria a escrita, tal como se está concebendo aqui, funcionando como mero pretexto para a consolidação de estruturas gramaticais?

Isso posto, reitero que há uma série de novas demandas postas nos usos sociais da escrita que foram totalmente negligenciadas neste eixo, o qual, a meu ver, ressoa uma orientação sociolinguística convencional, restrita à adequação dos usos da escrita a um determinado contexto discursivo.

A lógica da gradação com teor altamente prescritivo também é evidente nesse eixo, na medida em que se definem o teor e a extensão dos textos a serem produzidos em cada ano (textos curtos para o 6º ano; textos de, no mínimo, 100 palavras para o 7º ano; textos de, no mínimo 200 palavras, “com vocabulário rico em detalhes” para o 8º ano; textos “com vocabulário preciso” para o 9º ano). A esse respeito, vale a mesma crítica apresentada ao eixo voltado à leitura quanto à problemática escolha dos autores

em delimitar essas questões com esse teor tão prescritivo. Minha recomendação é que se façam alterações de modo a flexibilizar essas habilidades.

Eixo: Conhecimentos linguísticos e gramaticais

De antemão, este eixo é o mais extenso e detalhado de todos, o que pode revelar a primazia da estrutura em detrimento de outros aspectos a serem ensinados. Não estaria a gramática ainda servindo como ponto de partida para se pensar os demais eixos, perpetuando a reificação da teoria em detrimento da prática? Recomendo rever a real necessidade de tamanho detalhamento das habilidades (ou, expandir outros eixos, como é o caso do eixo Educação intercultural, conforme discorro mais adiante).

A extensão do eixo também pode indicar certo desejo de totalidade, que, em consonância com o ideal de “domínio” da língua, contraria a ideia mais recente de pensarmos o ensino de línguas estrangeiras partindo da construção de repertórios que sejam significativos à determinada comunidade, conforme já tratado. Ciente de que a resolução dessa questão exigiria, talvez, uma alteração radical (por se tratar de uma diferença de natureza epistemológica), deixo apenas registrado o meu posicionamento.

A análise geral das habilidades do 6º ao 9º ano leva-me a identificar o modelo convencional de sequenciamento recorrente no desenho curricular de LEM, o qual opera segundo a lógica da gradação, de natureza arbitrária se concebermos o currículo como invenção social. Para ilustrar essa arbitrariedade, recupero uma das habilidades previstas no 9º ano: o trabalho com as normas de escrita de gêneros digitais como memes, posts e mash-ups. Esse objeto de conhecimento não poderia ser pertinente a um estudante do 6º ano, por exemplo? O que determina que tal objeto seja apropriado ao 9º ano e não ao 6º, 7º ou 8º anos? Isso posto, como, então, resolver o problema da gradação no desenho curricular de LEM? Um outro modelo curricular, de natureza dialógica e situada e desenho espiralado, necessitaria ser pensado, cujos conhecimentos linguísticos a estudar pudessem emergir das próprias práticas de letramento (escolares e não escolares, vale dizer) operantes em determinado contexto local, não sendo listados a priori.

Outro ponto que me chama atenção nessa versão consiste no teor prescritivo de algumas habilidades. Se de um lado, os quadros condizem com os objetivos estabelecidos na nova BNC, qual seja, a clara definição daquilo que vem denominando como “conjunto de aprendizagens essenciais”, de outro lado, questiono até que ponto há espaço para que as escolas possam articular tais conjuntos de aprendizagens aos interesses, necessidades e recursos locais. Como alternativa, talvez pudéssemos pensar habilidades para a LEM mais abertas e flexíveis, de modo a garantir a autonomia

dos sistemas de ensino e de suas escolas na ressignificação dessas habilidades a contento de suas especificidades locais. Vale lembrar que nem todas as habilidades são tão fechadas e que a crítica se volta àquelas com alto teor prescritivo (“recitar o alfabeto” no 6º ano constitui uma habilidade altamente prescritiva se comparada a “comparar qualidades e quantidades em contextos variados” no 8º ano).

Sugiro que à questão da heterogeneidade linguística seja dada maior visibilidade ao longo do eixo. Para ilustrar, a habilidade do 6º ano referente à ortografia poderia, por exemplo, desenvolver a capacidade de “Reconhecer diferenças e semelhanças ortográficas usadas por diferentes grupos sociais de países falantes da LEM estudada, comparando-as criticamente com os usos ortográficos presentes em nosso entorno e em outras regiões brasileiras.” Essa alteração evita a perpetuação de exercícios que tradicionalmente comparam as ortografias usadas na língua padrão dos Estados Unidos em contrapartida à norma padrão na Inglaterra, sem qualquer problematização crítica quanto à relação entre língua padrão, poder e grupos sociais. Assim, recomendo que os colegas autores do texto possam, na medida do possível, reescrever as habilidades dos eixos de modo a torná-las mais flexíveis e consistentes com os princípios norteadores do próprio componente curricular.

Eixo: Educação intercultural

Em oposição ao detalhamento e relevância atribuída ao eixo voltado para os conhecimentos linguísticos e gramaticas, o eixo que trata dos aspectos culturais é o menos extenso, levando-me a pressupor certa negligência. Se os autores desejarem, de fato, romper com o status marginal com que as questões culturais vêm sendo tratadas nas aulas de LEM, o eixo deverá ser enriquecido por meio de sua reformulação e ampliação.

Para começar, sugiro que o eixo reformule seus objetivos (dispostos sempre no topo de cada quadro). Segue uma possível ampliação: “práticas e experiências sociais, artísticas e culturais diversas (incluindo-se as do aluno e aquelas relacionadas a falantes da LEM) com vistas a acessar informações, construir novos saberes e ampliar perspectivas de maneira ética, crítica e responsável.” Essa proposta de redação dialoga de forma consistente com a sétima competência específica que proponho. Se a sugestão for acatada, as habilidades ao longo das séries podem e devem, desejavelmente, sinalizar a exploração de manifestações artísticas (literatura, música, dança, teatro, artes visuais) como ponto de partida das aulas, possibilitando, ao longo dos anos finais do Fundamental, que os estudantes experimentem textos (verbais, visuais, verbo-visuais, sonoros, multimodais) que versam sobre as mais diferentes

manifestações artístico-culturais: de povos aborígenes (canadenses, australianos, americanos em comparação a comunidades indígenas brasileiras e de países latinos, por exemplo); de países africanos, de países caribenhos, de países europeus. Se o eixo expandir seu escopo para o campo das artes, pode-se pensar em mais habilidades, resolvendo o problema da falta de equilíbrio entre o peso dado ao eixo voltado para a gramática e o peso atribuído a este eixo.

Quanto ao sequenciamento, parece-me que o eixo é coerente, buscando partir de esferas locais para esferas globais e vice-versa, em um exercício que pode ser interessante. Abaixo, teço algumas considerações e recomendações ano a ano:

- No 6º ano, o enfoque é para a relação “inglês em minha vida” seguida de “inglês no mundo”. Há de se tomar o cuidado de evitar que este panorama se transforme em mera constatação de fatos (exemplos: em quais países se fala inglês? Quantas pessoas no mundo falam inglês? Etc). Para romper com a lógica da gradação, que prevê complexidade apenas em etapas posteriores, sugiro que já no 6º ano o estudante seja convidado a pensar as razões que levaram tantos países e tantos povos a falar inglês. Não se trata de prescrever esse conteúdo, mas do eixo marcar que essa é, sim, uma discussão relevante, se o componente quiser, de fato, fazer jus ao papel político e social da LEM no currículo escolar brasileiro. Como promover essa visibilidade? Marcando ao longo do eixo, sempre que possível, essas problematizações. Sugestões de redação para as habilidades: “Investigar e refletir criticamente o alcance da língua inglesa no mundo como primeira língua, como língua oficial e como língua estrangeira/internacional/franca, comparando-a com o status de outras línguas”; “identificar marcas da língua inglesa na comunidade local e nas demais regiões brasileiras, tanto em mídias impressas ou digitais, comparando significados, grafias e pronúncias de forma ética e respeitosa”; identificar e avaliar a presença de elementos artístico-culturais associados a povos falantes da língua inglesa na comunidade local e nas demais regiões brasileiras”;
- No 7º ano, surge uma dúvida: “Américas” refere-se também aos países latinos? Sugiro que o tratamento dado às Américas evite limitar-se à abordagem de mera constatação de aspectos culturais. Sugestões de redação para as habilidades: Conhecer e experimentar elementos artísticos e culturais presentes em países da Língua Inglesa das Américas (Norte, Central e Sul), relacionando-os com as expressões

artístico-culturais brasileiras, atentando para a diversidade nas produções de grupos sociais distintos entre nações e inseridos em uma mesma nação; Refletir criticamente sobre os fatores (sociais, econômicos, políticos e culturais) que podem comprometer a compreensão mútua em situações comunicativas em língua inglesa entre diferentes pessoas)

- No 8º ano, há uma habilidade voltada para as manifestações artístico-literárias em Língua Inglesa. O que eu proponho é que esse aspecto ganhe visibilidade em todo o eixo, sendo trabalhado transversalmente, ao longo de toda a etapa dos anos finais do Ensino Fundamental. Os vários gêneros pensados aqui, estritamente ao 8º ano, poderiam, inclusive, aumentar e se espalhar para as demais séries. Aliás, isso poderia até suscitar uma nova unidade temática, voltada para o mundo das artes e sua relação com a cultura. Poderíamos, assim, pensar nas seguintes unidades: a) *Sujeitos, territórios e a Língua Inglesa* = unidade temática voltada para questões geográficas, geopolíticas, sociais, étnico-raciais; b) *Manifestações artístico-culturais em Língua Inglesa* = unidade temática voltada para literatura, dança, música, teatro, artes visuais, com ênfase para a produção dessas manifestações por diferentes grupos sociais, incluindo arte aborígene, literatura chicana, literatura pós-colonial, rap, dentre tantos outros); c) *Comunicação Intercultural e o Inglês* = unidade voltada para a problematização crítica acerca da influência dos fatores sociais, identitários e culturais na interação entre pessoas de repertórios linguístico-culturais distintos. Sugestões de redação para as habilidades desse ano: “Compreender os processos históricos de colonização do Reino Unido e as implicações para os diferentes países falantes da língua inglesa, estabelecendo comparações e contrastes com a colonização brasileira e em outros países latino-americanos”; “Debater princípios e atitudes necessárias para a comunicação entre pessoas de diferentes repertórios linguístico-culturais, reconhecendo as relações de poder inerentes à qualquer situação discursiva.”
- No 9º ano, as habilidades estão mais maduras e condizentes com a função social e política da LEM no currículo escolar. Não há sugestões pontuais de mudança na redação de suas habilidades. Recomendo, assim, que todo o eixo seja repensado de modo a trazer explicitamente palavras como PROBLEMATIZAÇÃO, ÉTICA, CRÍTICA, pois senti negligência dessas questões ao longo do eixo, sob o risco iminente de se

repetir a “abordagem turística, de cartão postal” segundo nos alertam Kalantzis e Cope (ibid.)

Considerações Finais

Este parecer que ora apresento teve como objetivo verificar o teor do componente curricular LEM, priorizando-se a avaliação de sua consistência teórico-metodológica e a adequação no sequenciamento dos elementos a serem ensinados a cada série escolar dos anos finais do Ensino Fundamental.

Quero, de antemão, ressaltar, aqui, meu profundo respeito pelo trabalho desenvolvido pelos autores do componente, cuja tarefa de elaboração dessa proposta é, sem sombra de dúvida, extremamente desafiadora pelos diversos fatores envolvidos em qualquer política de desenvolvimento de currículos, sobretudo os de alcance nacional.

Ao longo da análise, procurei transitar entre o micro e o macro, de modo a estabelecer conexões entre as disposições legais que regem a Educação Básica brasileira, os princípios orientadores da nova BNC, os princípios e competências gerais indicados pela área a que pertence o componente LEM (no caso, Linguagens), e, finalmente, as seções constituintes do componente curricular LEM.

Nesse movimento, em sendo adepta da acepção de letramento como prática social, e, em compreendendo a leitura como exercício que extrapola o mero discernimento do que está “posto” no texto, minha análise não poderia deixar de ser tecida sem uma problematização crítica condizente com minha história de vida, seja como leitora que lê a palavra, lê o mundo e “lê se lendo” (Menezes de Sousa, 2011), seja como pesquisadora da área dos estudos sobre a linguagem, cujo lócus de enunciação poderia, inevitavelmente, ora dialogar, ora distanciar-se do texto em tela.

Nesse sentido, afirmo que, de um modo geral, o componente curricular LEM me parece condizente com a finalidade e orientação epistemológica da nova BNC, agora fundamentada pelo modelo de competências e comprometida em definir claramente os conjuntos de aprendizagens a serem ensinados em todos os sistemas de ensino do país.

De natureza polissêmica, o conceito de competência, quando pensado para o campo educacional, recebe críticas por muitos pesquisadores na medida em que o termo é emprestado do campo administrativo em meados da década de 80, em resposta às mudanças no mundo do trabalho e a necessidade premente de melhorar a qualidade dos sistemas educacionais. Em linhas gerais, a crítica desses pesquisadores se

fundamenta no suposto viés tecnicista, com ênfase ao saber fazer em detrimento de uma formação mais ampla.

Não compete a este parecer adensar a polêmica em torno do conceito de competência. De todo modo, registro, aqui, minhas ressalvas quanto ao modelo que fundamenta a nova BNC, sob o risco iminente de se tornar um documento prescritivo e universalizante. Nesse sentido, reconheço que muitos de meus apontamentos não poderiam ser acatados por este evidente conflito epistemológico. De todo modo, busquei indicar alternativas para que, na medida do possível, e com certa flexibilidade, inserções, supressões e alterações possam ainda ser feitas, sobretudo no que diz respeito a determinados conceitos teóricos e a forma como se desdobram nos quadros, de natureza metodológica.

Na condição de pesquisadora e formadora de professores na área de línguas estrangeiras em uma instituição pública de ensino superior, coloco-me também no dever ético de promover a devida intertextualidade entre este documento regulador da educação básica prestes e a ser implementando nos sistemas de ensino do país e os frutíferos debates dos últimos anos trazidos por colegas pesquisadores, brasileiros e estrangeiros, do campo dos estudos da linguagem, com destaque para as pesquisas em Linguística Aplicada e Linguística Aplicada Crítica.

Espero que os apontamentos deste parecer possam ser úteis na etapa final de elaboração do componente LEM da nova BNC e que esse importante documento regulador possa, de fato, primar pela qualidade de ensino de nossas escolas, sob o grande desafio de fazer jus ao princípio da diversidade como direito. Para tanto, faço votos de que ao conjunto de políticas e ações nos âmbitos federal, estadual e municipal previstas em articulação à BNC, conforme consta no texto introdutório, seja dada a devida prioridade, fomentando-se, simultaneamente, programas voltados à melhoria da formação docente, da infraestrutura e da disponibilidade de recursos e tecnologias às escolas. Não há melhoria na qualidade em educação prescrevendo-se novas propostas curriculares descoladas de outras políticas, havendo a necessidade de aproximar discursos normativos com a lógica social, conforme já sinalizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a que responde esta BNC.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: MEC / SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CANAGARAJAH, A. S. Lingua Franca English, Multilingual Communities and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, Focus Issue, p. 923-939, 2007.

_____; WURR, A. J. Multilingual communication and language acquisition: new research directions. *The Reading Matrix*, v. 11, n. 1, January 2011.

CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy*. Reading Online, 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html> Acesso em 02 mai. 2010.

JORDAO, C. M. Desvincular o inglês do imperialismo: hibridismo e agencia no inglês como língua internacional. *Versalete*, v. 1, n. 1, p. 278-299, jul./dez. 2013a.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (orgs.) *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013b.

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

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Ed.). *English in the World*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Expanding the scope of literacy pedagogy*. 2011. Disponível em <http://newlearningonline.com/multiliteracies/>> Acesso em 16 out 2011.

KUBOTA, R. The Multi/Plural Turn, Postcolonial Theory, and Neoliberal Multiculturalism: complicities and implications for applied linguistics. *Applied Linguistics*, Oxford, 2014: 1–22

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L; MCKAY, S. L.; HU, G. (eds.). *Principles and practices for teaching English as an International Language*. New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL QUARTERLY*, London, v. 50, n. 1, p. 1-20, 2014.

LEVIS, J. M. Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. *TESOL QUARTERLY* Vol. 39, No. 3, September 2005, 369-377.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDAO, C. et al. (Org.). *Formação “desformatada” prática com professores de Língua Inglesa*. Campinas: Pontes, 2011

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *Delta*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (orgs.) *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013

MONTE MÓR, W. ‘Multi’, ‘Trans’ e ‘Plural’: discutindo paradigmas. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Novos letramentos em terra de Paulo Freire*. São Paulo: Pontes, 2014, p. 9-14.

PENNYCOOK, A. The monolingual myth. *Language on the move*. August 10, 2010. Available at <http://www.languageonthemove.com/recent-posts/the-monolingual-myth>. Access August 11, 2013.

RAJAGOPALAN, K. O “World English”: um fenômeno muito mal compreendido. In Gimenez, T.; Calvo, L.C.S.; El Kadri, M.S. (Eds.) *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. (pp. 45-58). Campinas: Pontes Editores, 2011.

SIQUEIRA, D. S. Inglês como língua franca: O desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: CALVO, L. C. S; EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2011.

SIQUEIRA, D. S. Por um ensino intercultural de Inglês como língua franca. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 48, p. 5-39, jul./dez. 2013.

SIQUEIRA, D. S.; ANJOS, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v.1, n.1, 2012.

WELSCH, W. Transculturality: the puzzling form of cultures today. In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S. *Spaces of culture: city, nation, world*. London: Sage, 1999, p. 194-213.

Disponível em: < http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Transculturality.html > Acesso em: 03 de junho de 2016.