

PARECER SOBRE O COMPONENTE LÍNGUA INGLESA DO DOCUMENTO BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC), 3ª VERSÃO

Parecerista: Eduardo Francini¹

1. DA NATUREZA E DA NECESSIDADE DO PRESENTE PARECER

O parecer que apresentamos almeja, humildemente, colaborar com o desenho curricular proposto para Língua Inglesa (LI) nos anos finais do Ensino Fundamental. Por iniciativa da Embaixada do Reino Unido no Brasil, as proposições sugeridas consideram os debates promovidos entre especialistas e podem servir como reflexão aos redatores do componente LI na medida em que (a) ilustram fundamentações teóricas nos campos de aquisição de linguagem e da neurociência; (b) introduzem os conceitos de *translanguaging*, *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), língua adicional e educação bilíngue; (c) apresentam boas práticas e tendências observadas nas salas de aula de escolas brasileiras. Ao final do documento, com o intuito de ilustrar e facilitar o acesso às ideias aqui propostas, concentramos nos seis Apêndices os quadros que sintetizam os pensamentos desse parecer, com sugestões específicas de revisão textual.

Contando com a proficiência técnica e com a experiência de sala de aula das autoras e dos autores do componente, agradecemos, antecipadamente, a atenção dada ao nosso parecer e colocamo-nos à disposição para discussão das ideias explicitadas aqui.

2. DO ENSINO DE LÍNGUAS

Primeiramente, cabe investigar na Base o que é "aprender língua". Observemos o seguinte trecho (BNCC, pág. 63):

O objetivo norteador (...) é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento.

Enquanto concordamos fortemente com esse recorte, lamentamos que o objetivo escrito acima sirva como referência apenas para Língua Portuguesa (LP). O foco dado à LI sugere uma visão pragmatizada que implica propósitos diferentes: "ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico" (BNCC, pág. 199).

A concepção de ensino de Língua Inglesa apenas como meio de comunicação tem herança histórica no Brasil e as abordagens que dela derivam (como a *Communicative Approach*, por exemplo) foram em parte responsáveis - junto com outros elementos estruturais

¹ contato: eduardo.francini@clq.com.br, perfil profissional: [LinkedIn](https://www.linkedin.com/in/eduardo-francini-72745022/) (linkedin.com/in/eduardo-francini-72745022/)

- pelo fracasso de programas de intercâmbio científico em que jovens universitários brasileiros, egressos da nossa educação básica, não demonstraram proficiência adequada em língua inglesa para frequentar um ambiente acadêmico no qual tal língua é falada.

Esse ponto inicial, feito a partir dos objetivos de se ensinar Português e dos objetivos de se ensinar Inglês na BNCC, revela pressupostos teóricos do documento para LI já desacreditados, que coexistem com "ideias" modernas de plurilinguismo, interculturalidade e letramentos.

Ainda sobre a diferenciação dos objetivos de ensino de língua, reconhecemos que o documento tenta ajustar (ou minimizar) esse conflito ao propor os mesmos eixos organizadores tanto para LP quanto para LI (Oralidade, Leitura, Escrita e Conhecimentos linguísticos e gramaticais). Dois eixos, no entanto, ainda diferem: Educação literária, somente para LP e Dimensão intercultural para LI. Ora, do modo como os eixos estão justificados no texto, **os objetivos propostos para o campo Dimensão intercultural servem para LP do mesmo modo que a fruição e a apreciação de textos literários orais e escritos (e não o ensino de literatura - como destaca o documento) servem para LI.**

O eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais em LI tem como foco "levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir as regularidades e irregularidades do funcionamento sistêmico do inglês" através de "práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua" (BNCC, pág. 201). Esse foco já é praticado pelos materiais didáticos e está sempre na lembrança do professor de inglês - contextualizar o aprendizado e não ensinar gramática como "fim" (tampouco defendemos a ideia de que é um "meio").

No momento de apresentar as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo de cada ano, no entanto, o que a Base traz são quadros com estruturas lexicais e gramaticais fixas que o aluno decora para construir frases que são, muitas vezes, relacionadas a situações, não a contextos e sem sentido para o sujeito falante.

Vamos analisar um caso. As habilidades a seguir pertencem ao eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais do 8º ano (BNCC, pág. 215):

(EF08LI12) - Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.

(EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro (going to e will) para descrever planos e expectativas e fazer previsões.

É sugerido aqui que o aluno construa um repertório para, então, utilizá-lo em enunciados com as estruturas gramaticais dadas. Ou seja, persiste, claramente, o modelo estruturalista de aprender língua através de vocabulário e normas para formar enunciados já estabelecidos. Mais grave ainda: na prática, essas habilidades serão aferidas, muito possivelmente, em propostas do tipo *Fill in the blanks with WILL or GOING TO*, ou ainda, *Write about your next vacation using WILL and GOING TO*.

Não estamos aqui negando a necessidade do estudo sintático; estamos apontando que as habilidades propostas desta forma vaga, sem orientação, levam à repetição de métodos falhos. Falhos no sentido da clássica máxima *The book is on the table* e vazios em termos semânticos como apontava Chomsky em *Colorless green ideas sleep furiously*.

Identificado o problema, propomos aos redatores um direcionamento das expectativas de aprendizagem em LI que promova boas práticas em sala de aula. No caso acima, por exemplo, antes de "construir", é preciso que o aluno tenha contato com diversos exemplos de textos orais e escritos e neles identifique elementos comuns que possam aludir a planos, previsões, expectativas, etc. Um passo anterior ao de utilizar as formas verbais é refletir sobre diferentes percepções de tempo e espaço em diferentes culturas. Quando alguém diz "Eu te ligo depois para combinarmos de comer uma pizza", os sentidos podem variar e até se opor ao que é explícito. E em inglês? O que intencionalmente estamos dizendo ao enunciar "I will call you", "I am going to call you" ou "I call you"? As habilidades de construir e utilizar só terão significado quando o aluno identificar diferentes usos e compreender as intencionalidades enunciativas. Supor que o professor ou que os materiais didáticos farão esse percurso sozinhos é uma omissão grave.

A matriz de expectativas de aprendizagem da Base em LI é predominantemente prescritiva e propõe a normatização. As práticas derivadas desse modelo de ensino de língua foram (e são) amplamente difundidas em território nacional. Apesar de não haver mensuração de sua eficácia (como fazem os sistemas nacionais de avaliação para LP e matemática), as percepções de insucesso são evidentes.

A Base não é currículo e nem tem a intenção de propor métodos e abordagens. Sabemos, no entanto, que os pressupostos teóricos refletidos na programação (e progressão) de conteúdos e habilidades favorecem determinados modelos e práticas. Por isso, pedimos por ajustes que demonstrem o engajamento da matriz nacional com ações pedagógicas e didáticas atuais sobre o ensino de línguas.

Um exemplo de didática em ensino de língua que ganha espaço em escolas brasileiras nos anos recentes é integrar o aprendizado da língua com o conhecimento de diversas áreas do saber adequado à maturidade do aluno e a sua pertinência acadêmica. O termo CLIL (do inglês *Content and Language Integrated Learning*), lançado em 1994 pela Comissão Europeia, é visto hoje como abordagem que propicia mobilidade acadêmico-social e competência linguística. A perspectiva de ensino através de práticas CLIL orienta matrizes curriculares internacionais ao propor expectativas de aprendizagem de uma língua adicional usada para a aprendizagem de língua e de conteúdo.

Não estamos propondo a presença da língua adicional, no caso o inglês, para instrução acadêmica (como no modelo EMI²). Trata-se da validação de uma prática eficaz de ampliar o papel exclusivamente comunicativo da língua adicional, inserindo outros domínios integrados a essa aprendizagem. São poucas as oportunidades de diálogo do componente inglês com os demais programas da Base. Quando aparecem - como no caso do descritor (EF09LI04) abaixo - carecem de apoio, de sustentação para o processo:

(EF09LI04) Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.

² *English as a Medium of Instruction*

A Base, ao olhar para os sistemas educacionais e seus programas, busca responder minimamente aos "o quês" e "por quês", dando algumas pistas também do "como". Em LI, os "o quês", apenas, estão lá. A fundamentação teórica não se atualizou, induzindo ao "como de sempre".

3. DA LÍNGUA FRANCA *VERSUS* LÍNGUA ADICIONAL

A justificativa da escolha pela LI (e não por Mandarim ou Espanhol, por exemplo) acontece por sua caracterização como Língua Franca (BNCC, pág. 199):

Trata-se, portanto, de definir a opção pelo ensino da língua inglesa como língua franca, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais.

Ao concordarmos com essa visão de que os processos globalizantes são mediados pela língua inglesa, propomos a inclusão no documento de uma perspectiva verdadeiramente plurilíngue que considera a(s) língua(s) dos alunos dos sistemas educacionais brasileiros: a perspectiva do ensino de inglês como língua adicional. O inglês possui *status* de língua franca e, por conta desse *status*, devemos considerar seu ensino em uma perspectiva agregadora, aditiva.

O termo Língua Estrangeira Moderna usado em referenciais passados pressupõe que a língua a ser ensinada não faz parte dos contextos sociais do aluno. A prática de Inglês como Segunda Língua também não corresponde à realidade de comunidades brasileiras (indígenas, de fronteira, de migração, de refugiados etc).

Ao considerar o inglês como adição a outra(s) língua(s) já presente(s) em seu repertório, o aluno não adquire simplesmente dois ou mais modos distintos e autônomos de comunicar; ele torna-se plurilíngue e desenvolve a interculturalidade: as competências linguísticas e culturais de uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma conscientização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais (QECR³, pág. 73)..

De fato, a aproximação cultural está restrita; tratar o inglês apenas como instrumento para comunicação global parece bastante limitador. Por fim, o trabalho com diversidade linguística em LI na Base também não está evidente. Uma vez intencionada na competência específica 4 (pág. 202), espera-se que o documento defina habilidades que despertem para uma consciência tanto dos múltiplos “ingleses” quanto das contribuições e relações com outras línguas. Nas habilidades, entretanto, o termo diversidade aparece associado com “superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos”, e “valorizando a diversidade entre culturas”.

³ Tradução portuguesa do Quadro Comum, disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

Finalmente, encontramos um conflito entre os termos língua franca e língua estrangeira em uma das habilidades:

(EF07LI21) Investigar o número aproximado de falantes de língua inglesa como língua estrangeira no mundo, para analisar o alcance dessa língua no mundo.

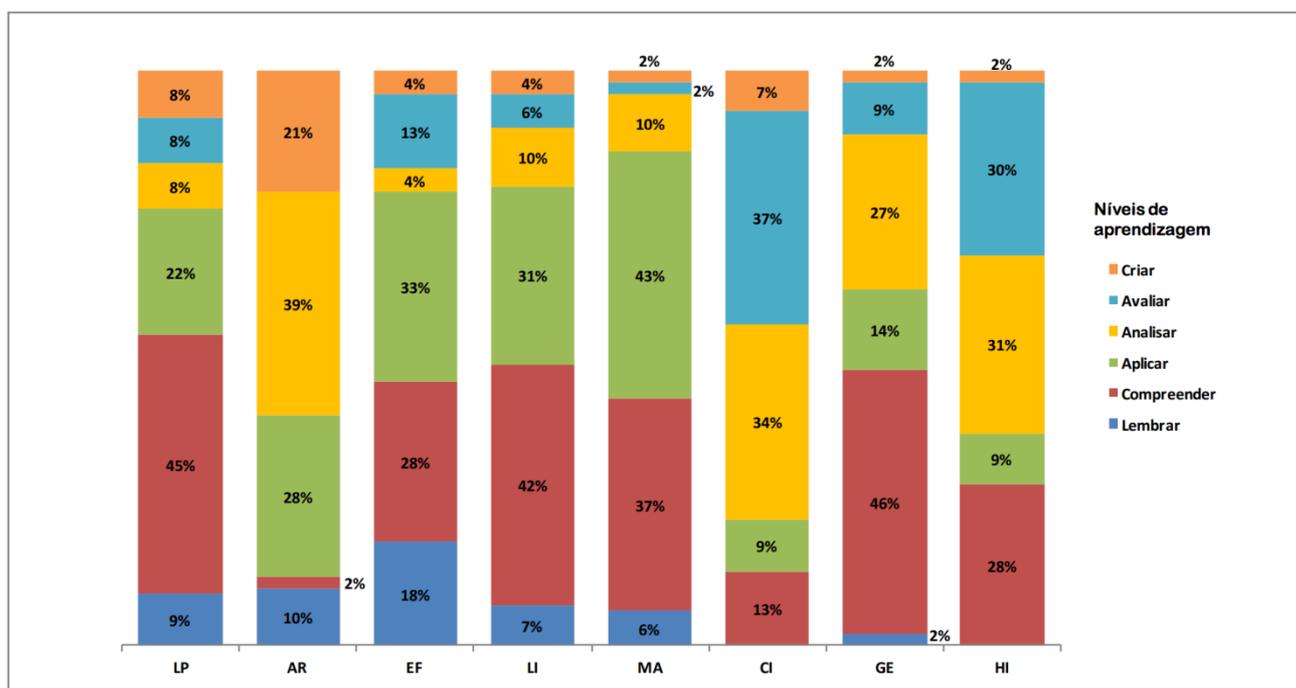
Cabe, ainda, perguntar aqui: qual o propósito desta expectativa? Talvez isso seja um processo de aula, uma sequência didática. Não acreditamos que investigar o número de falantes para analisar o alcance da língua seja efetivamente um objetivo de aprendizagem em LI.

4. DAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E DAS HABILIDADES PARA LI

Os verbos operatórios (de ação cognitiva) que iniciam os enunciados das competências específicas (pág. 202) constituem habilidades de pensamento de ordem mais inferior (em inglês *Lower Order Thinking Skills*, LOTS).

Do mesmo modo, o gráfico abaixo aponta que 80% das habilidades em LI estão no nível de Lembrar, Compreender e Aplicar, sendo que essas duas últimas reforçam o caráter utilitarista de ensinar língua proposto pela Base e estão presentes em 71% da matriz.

Gráfico 6 - Composição dos componentes curriculares da Versão Final segundo percentual de habilidades por nível de aprendizagem*



(fonte: *Estudo comparativo entre a Versão 2 e a Versão Final*, disponível em: http://cnebncc.mec.gov.br/docs/BNCC_Estudo_Comparativo.pdf)

Habilidades que requerem complexidade maior (analisar, avaliar e criar) não constituem as competências desse componente e, quando citadas como habilidades em função dos objetos de estudo, a clareza de sentido sobre realmente o que determinam é comprometida.

Observemos o exemplo abaixo da seguinte habilidade proposta para o 6º ano:

(EF06LI26) Avaliar elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.

O ato de avaliar sugerido pelo descritor EF06LI126 deixa espaço para que a ação ocorra de modos diferentes, dependendo da interpretação dos professores e dos autores de materiais didáticos. Será que os redatores estão propondo aqui que os alunos:

i. estabeleçam o valor dos produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade?

ii. determinem a quantidade dos elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade?

iii. apreciem o mérito, o valor dos elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade?

iv. perpassem todas as ações anteriores?

Sugerimos que as expectativas de aprendizagem sejam revisitadas, pensando em explicitar as potenciais implicações práticas. Voltando ao exemplo anterior, seria mesmo a habilidade "avaliar" relacionada com o objeto "elementos/produtos culturais"? Quais os ganhos desse processo para o aluno ao atingir (de algum modo) essa expectativa dentro de um dos quatro pontos destacados acima? Ou aqui se estaria assumindo "avaliar" por "validar", "identificar"?

É importante ressaltar, por fim, que as competências específicas lidam com habilidades cognitivas e, apesar de citarem o protagonismo social, não fazem referência às competências socioemocionais (empatia, resiliência etc.).

5. DOS EIXOS ORGANIZADORES

Reafirmamos aqui que a característica principal de inovação para o componente LI é a concepção da matriz a partir de eixos organizadores. No início deste parecer, ressaltamos que os objetivos norteadores para ensino de língua deveriam ser semelhantes e percebemos um rumo nessa direção quando os redatores optam pelos mesmos eixos nos componentes LP e LI (com exceção daqueles que discutimos no item 1.).

O impacto dessa organização é um novo paradigma para o ensino de LI. O que a área de inglês costumava tratar como *Listening / Speaking Skills* encontra ressignificação no eixo de Oralidade. Do mesmo modo, os eixos Leitura e Escrita não são simples tradução de *Reading / Writing Skills*, e sim domínios das competências leitora e escrita e suas funções sociais que ultrapassam as competências linguísticas.

É justamente pensando nessa nova organização dos eixos que propomos um direcionamento mais específico nos pontos a seguir.

5.1 Leitura

As ações relacionadas à competência leitora estão explícitas. Quando o documento sugere "o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção agregam sentidos", estas são bem sinalizadas por habilidades reconhecidas pelos professores (*skimming, scanning, preview* etc.). Quanto ao trabalho com gêneros textuais (orais, escritos, híbridos), os sistemas precisam de mais suporte sobre a progressão de um aspecto até então pouco explorado historicamente no ensino de língua adicional no Brasil. As tipologias textuais (narração, descrição, injunção, exposição e dissertação) estão agrupadas nas habilidades, sem o desenvolvimento do complexo processo de apropriação dos gêneros que estão incluídos nelas (contos, blogs etc). Observemos a seguir exemplos de descritores nos quais os gêneros são mencionados:

(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de gêneros discursivos em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.

(EF07LI09) Selecionar, em textos descritivos, a informação desejada como objetivo de leitura.

(EF07LI10) Escolher, pela leitura de títulos e/ou temas sugeridos em ambientes virtuais, textos em língua inglesa de interesse para estudos escolares.

(EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.

(EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.

Em EF09LI05, temos um bom exemplo de expectativa de aprendizagem na qual as características, os recursos e usos de determinado gênero apresentam-se em função de seu propósito. Cabe-nos, porém, apontar que em todas as demais propostas acima, o gênero aparece como pano de fundo para uma habilidade que não está relacionada ao objeto do conhecimento. As proposições genéricas do tipo "apreciar textos narrativos" não podem ser consideradas habilidades, expectativas mensuráveis de um processo. Essa proposta carrega, também, a confusão feita no componente LI entre tipologia e gênero textual. As tipologias textuais figuram como objetos de conhecimento em função da ação "interpretativa". Em EF07LI10, não entendemos a associação do selecionar informação específica com o tipo de texto (descritivo). Essa habilidade não vale para os demais tipos? O que levou a essa escolha específica, frente a um universo imenso de gêneros em potencial? Se houvesse progressão, tal pergunta seria respondida. O fato é que, além de não indicar progressão de gênero, as habilidades do eixo de leitura promovem incertezas quando da elaboração dos planos de aula. Exemplo disso encontramos em EF06LI07.

Ainda em Leitura, cabe enfatizar a timidez do eixo em indicar sequências ou propor organização de gêneros textuais que fazem parte do cotidiano dos educandos. A progressão da complexidade textual não é indicada. Esse modelo também impede uma articulação do eixo Leitura com o eixo Escrita.

5.2 Escrita

Em Escrita, as estratégias explícitas (*brainstorming, editing, reviewing* etc.) evidenciam os passos do processo de elaboração textual. Parece-nos, porém, que nesse eixo os gêneros são citados a partir de uma gradação crescente de dificuldade e quantidade/tamanho da escrita, desconsiderando outros aspectos, como funções sociais e as próprias características da faixa-etária dos alunos. Nota-se uma fragmentação entre os objetos de aprendizagem, como vemos abaixo. Nosso questionamento é em relação às escolhas desta sequência, sobretudo do ponto de vista do aprendiz que convive com modelos de escritas variados em LP desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. Em EF07LI14, por exemplo, temos indicação de tipo de texto sem indicação de gênero, porquanto nas demais habilidades listadas em outros anos, a indicação de tipo não aparece e alguns gêneros são listados:

(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, legendas para fotos/ilustrações, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar

(EF07LI14) Produzir textos de cunho descritivo/narrativo sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado em diferentes modalidades e suportes (linha do tempo/timelines, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).

(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).

(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.

5.3 Conhecimentos linguísticos e gramaticais

Entendemos desnecessária a marcação explícita do termo "gramaticais", uma vez que a gramática é parte dos conhecimentos linguísticos.

Identificamos no início deste parecer o caráter prescritivo da Base em LI. Aprofundaremos aqui ideias que poderão contribuir para a reescrita das habilidades desse eixo que propõe (BNCC, 201):

(...) 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 os alunos também conheçam.

Tal afirmação pode ser entendida de vários modos. Caberia, de certo, uma orientação segura sobre a influência da(s) língua(s) do aluno em relação à nova língua que se pretende aprender. Essa discussão é abundante na literatura sobre o tema e dela derivam linhas de pesquisa cujas ideias podem nortear as habilidades desse eixo.

A abordagem paramétrica considera essas relações entre as línguas e indica que os parâmetros que as diferenciam devem ser bem marcados. Um exemplo prático: o item EF07LI1 propõe que o aluno discrimine sujeito de objeto utilizando, de modo adequado, pronomes a eles relacionados. Há um processo anterior que deve ser visto aqui com esse aluno de 7º ano que é a marcação de sujeito: o caso expletivo, por exemplo, que não ocorre em inglês. Indo mais além, ao utilizar os pronomes, como seria trabalhada a questão do gênero neutro? Os professores continuarão perpetuando a ideia equivocada de que *it* se usa para objetos (coisas) e animais no singular?

Em resumo, o eixo propõe a reflexão, mas as habilidades são de caráter normativo e utilitário, que não levam ao pensamento sobre a língua (ou mesmo sobre as línguas).

A progressão sugerida dos objetos de conhecimento da língua nos causa estranheza em alguns pontos. O aluno não terá a habilidade desejável sem que tenha ferramentas mínimas necessárias para os casos citados a seguir:

i. No 6º ano, falta incluir repertório (pronomes pessoais, demonstrativos, e interrogativos, por exemplo) para que o aluno seja capaz de "coletar informações do grupo, perguntando e respondendo (...)" (EF06LI02).

ii. Nesse sentido, questionamos se seria mesmo o genitivo (EF06LI22) algo a ser aprendido antes dos pronomes pessoais do caso reto. Adjetivos possessivos (EF06LI23) tendem a ser usados antes do genitivo.

iii. No 7º ano, sugere-se a apresentação das preposições de tempo (EF07LI15) isoladas e sem discussão sobre as diferentes noções de tempo (e também espaço) refletidas nas línguas de diferentes sociedades. Entendemos também que indicadores de tempo e lugar são importantes no 6º ano para a produção de textos orais sobre si e seu entorno (EF06LI06).

iv. No 9º ano, o aluno precisaria de estrutura do tipo *there to be* (que pode ser apresentada junto com o presente simples) para "expor resultados de pesquisa

ou estudo com o apoio (...)", (EF09LI04). Essa estrutura também é necessária para atingir as habilidades propostas no 6º ano.

Nos **Apêndices 4 e 5**, apresentaremos de modo detalhado nossa sugestão para progressão dos objetos do conhecimento para o eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais

5.4 Oralidade

Sugerimos que o eixo proponha a reflexão sobre o uso das línguas durante as atividades de LI. Há muita literatura sobre o assunto e indicamos a ideia de práticas inclusivas e de trocas que acontecem no processo de *translanguaging*, termo redefinido por Ofelia Garcia como “múltiplas formas de práticas discursivas através das quais o indivíduo bilíngue tenta fazer sentido e compreender os contextos relacionados a cada uma das línguas”. O termo bilíngue é usado aqui para descrever o aluno que utiliza dois idiomas, independentemente de seu nível de proficiência. Ou seja, TODO e QUALQUER aluno que esteja aprendendo um idioma é, pelo menos, bilíngue. Assim, rompemos alguns mitos sobre bilinguismo e inserimos uma prática pedagógica necessária para o desenvolvimento das autonomias no século XXI.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os comentários feitos nas seções anteriores apontam para dois elementos: (1) apoio insuficiente para que os demais atores dos sistemas elaborem guias curriculares, materiais didáticos e planos de aulas, tanto em relação aos pressupostos teóricos quanto à organização dos objetos do conhecimento; e (2) necessidade de revisão da literatura para consideração de pesquisas e boas práticas não contempladas na matriz e/ou para, quando consideradas, revisar os enunciados das habilidades de modo a refletir (ou mais bem indicar) tais ideias. Para o componente LI, é importante a indicação didática adequada visando atingir as habilidades propostas.

Em nossa prática de formação de professores para o ensino de línguas adicionais, estamos atentos aos debates atuais e, principalmente, às ansiedades dos docentes e das sociedades em relação às expectativas de aprendizagem (*outcomes*) em LI. Percebemos forte mobilização no alinhamento dessas expectativas em *frameworks* descritivos com progressão de conhecimento, de habilidades e de desempenho (*knowledge, skills e performance*).

Considerando a Base esse *framework* e que dela vem a orientação para os currículos e sistemas de avaliação, é razoável aconselharmos que o documento brasileiro, chancelando suas intenções ao propor o inglês como componente curricular obrigatório, (1) alinhe-se com as expectativas internacionais e indique níveis claros de proficiência, (2) sugira um caminho para o ensino de línguas adicionais nos anos iniciais e (3) faça apontamentos sobre a carga horária e o papel do componente LI como potencializador da inter/transdisciplinaridade.

No sentido de ilustrar e facilitar o acesso às ideias aqui propostas, concentramos nos Apêndices os quadros que sintetizam os pensamentos desse parecer, com sugestões específicas de revisão textual.

Referências bibliográficas

ANDERSON, L.W., & KRATHWOHL, D.R.(Eds.). *A Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete edition*. New York: Longman, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica*. Brasília: MEC; CNE, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, 3ª versão. Brasília: MEC, 2017.

CANAGARAJAH, A. S. e WURR, A. J. *Multilingual communication and language acquisition: new research directions*. The Reading Matrix, v. 11, n. 1, Janeiro de 2011.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: 2001.

IOANNOU GEORGIU, S. e PAVLOV, P. *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*. Disponível em:
http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/teaching_material/clil/guidelinesforclilimplementation1.pdf

GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West Sussex: Wiley-- Blackwell, 2009.

GARCÍA, O. e WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Londres: Macmillan, 2014.

GROSJEAN, François. *Studying Bilinguals*. Oxford: OUP, 2008.

MARCELINO, Marcello. *Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas*. Revista Intercâmbio, volume XIX: 1-22. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009.

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*. São Paulo: 2011. Disponível em:
<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>

WHITE, L. *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge, UK. 2003.

APÊNDICE 1: ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Tópico	Intenção	Sugestão de texto
Objetivo norteador	Alinhar os propósito de ensino de línguas no documento (LP e LI).	Ensinar Língua Inglesa é propiciar a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, ampliando suas possibilidades de mobilidade e interação.
Língua franca	Inserir o termo "Língua adicional" no documento como nomenclatura oficial (em contraste com nomenclaturas usadas anteriormente - Língua estrangeira, língua franca etc.). Ideia central: <u>língua franca como justificativa de escolha</u> pelo inglês (e não por outras línguas) e <u>língua adicional como perspectiva de ensino</u> de inglês.	A Língua Inglesa possui <i>status</i> de língua franca e sua aprendizagem acontece de forma agregadora. Ensinar inglês, no viés plurilíngue e intercultural, é ensinar uma língua aditiva considerando e valorizando a(s) língua(s) dos alunos dos sistemas educacionais brasileiros. (OBS.: EM TODO O DOCUMENTO É PRECISO UNIFORMIZAR A NOMENCLATURA, DESTACANDO O COMPONENTE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ADICIONAL).
Séries iniciais do EF	Considerar a realidade de sistemas educacionais que incluem o componente língua inglesa nas séries iniciais.	Os objetos e as expectativas de aprendizagem consideram conhecimentos e práticas prévias dos alunos no contato com a língua inglesa em séries anteriores e estão organizados em progressão espiral.
Nivelamento com padrões internacionais	Definir e alinhar os níveis de conhecimento a ser atingidos por série ou ciclo (e eventualmente utilizá-los para sistemas de avaliação).	As expectativas de saída de cada nível estão alinhadas à uma métrica internacional usada nos exames de proficiência em línguas, o Quadro Comum Europeu (CEFR). A proficiência é aferida com base em 6 (seis) níveis previamente estabelecidos – sendo dois níveis iniciantes, A1 e A2; dois intermediários, B1 e B2; e dois avançados, C1 e C2. Sugerimos o nível A2 como expectativa de saída do Ensino Fundamental e o nível B1 como objetivo do Ensino Médio. Em sistemas que introduzem o ensino de língua inglesa nas séries iniciais, sugerimos a seguinte progressão: até 5ª ano - A1; até 8º ano - A2; até 2ª série EM - B1.

APÊNDICE 2: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA
PARA AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sugestão de texto (Pensadas a partir das Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental)
1. Compreender a Língua Inglesa como convenção, construção humana, e seus aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos.
2. Desenvolver a competência linguística, tendo por base o estudo da natureza, gênese e função delas para operar com a pluralidade das formas de expressão.
3. Criar, em inglês, formas de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências na vida social.
4. Interagir em inglês nos contextos diversos, incluindo nos ambientes acadêmicos e nos domínios profissionais, colocando-se como protagonista no processo de produção/compreensão.
5. Confrontar, respeitosamente, opiniões e pontos de vista em inglês, prevendo a coerência de sua posição e a dos outros, para partilhar interesses e divulgar ideias com objetividade e fluência diante de outras ideias.

**APÊNDICE 3: SUGESTÃO DE TABELA PARA EXPECTATIVA MÍNIMA
DE NÍVEL DE SAÍDA DO ENSINO FUNDAMENTAL - A2, CEFR**

Produção Oral	Produção Escrita	Compreensão Auditiva	Competência Leitora
É capaz de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida, das atividades cotidianas, daquilo de que gosta ou não etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista.	É capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectivos simples.	É capaz de compreender o suficiente para ir ao encontro de necessidades de tipo concreto, desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada. É capaz de compreender expressões e palavras-chave relacionadas com áreas de prioridade imediata (p.ex.: informações muito básicas sobre si próprio, a família, as compras, o meio circundante, o emprego), desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada.	É capaz de entender textos simples e curtos acerca de assuntos que lhe são familiares de um tipo concreto, compostos numa linguagem muito frequente, cotidiana ou relacionada com o trabalho. É capaz de entender textos simples e curtos que contenham vocabulário muito frequente, incluindo uma certa proporção de vocábulos internacionais.

APÊNDICE 4: PROGRESSÃO SUGERIDA PARA O EIXO DE CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS E GRAMATICAIS

As alterações feitas a partir dos textos originais estão em destaque AMARELO . Sugestão de título do eixo: Conhecimentos linguísticos			
6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
<p>Construção de repertório lexical: expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula; temas familiares (escola, casa, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros), conectivos (and, but, because), numerais (cardinais e ordinais)</p> <p>Pronúncia: consciência fonêmica da língua inglesa</p> <p>There to be</p> <p>Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa - com verbos auxiliares e do tipo Wh-questions)</p> <p>Pronomes do caso reto e do caso oblíquo</p> <p>Preposições de tempo e lugar</p> <p>Imperativo</p> <p>Caso genitivo ('s)</p> <p>Adjetivos possessivos</p>	<p>Construção de repertório lexical: verbos regulares e irregulares (formas no passado) e conectores (when, while, then, so, before, after, entre outros), datas (week, months, seasons, holidays), Adjetivos para descrição, sensações e sentimentos</p> <p>Pronúncia (-ed).</p> <p>Polissemia</p> <p>Passado simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)</p> <p>Verbos modais - can, could</p> <p>Comparativos e superlativos</p> <p>Formação de palavras: prefixos e sufixos</p>	<p>Construção de repertório lexical: a planos, previsões e expectativas para o futuro, frequency adverbs</p> <p>Tempo verbal: presente (retomada)</p> <p>Tempos verbais: passado (retomada), used to</p> <p>Verbos modais: should</p> <p>Futuro simples (going to e will): formas afirmativa, negativa e interrogativa</p> <p>Quantificadores</p> <p>Pronomes relativos</p>	<p>Usos de linguagem em meio digital: "internetês"</p> <p>Conectores (linking words): adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese</p> <p>Presente perfeito</p> <p>Advérbios e expressões adverbiais de tempo (never, already, ever, since, for)</p> <p>Orações condicionais (tipos 1 e 2)</p> <p>Verbos modais: must, have to, may e might</p> <p>Voz Passiva</p>
<p>IMPORTANTE:</p> <ol style="list-style-type: none"> Esses objetos do conhecimento formam a base mínima para cada ano; As sugestões feitas aqui demandam mudanças nas habilidades do eixo (alteração ou inserção de novas) - ver Apêndice 5. 			

APÊNDICE 5: HABILIDADES DO EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS

Habilidades - 6º ano: Objetivos (ou Expectativas) de Aprendizagem Sugestão de texto
(EF06LI16) Reconhecer e utilizar repertório relativo às expressões para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.
(EF06LI17) Reconhecer e utilizar repertório lexical relativo a temas familiares (numerais, escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).
(EF06LI18) Desenvolver consciência fonêmica na língua inglesa.
(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo, em proposições afirmativas e negativas, e frases interrogativas com verbos auxiliares e do tipo <i>WH-questions</i> .
(EF06LI20) - SEM ALTERAÇÃO
(EF06LI21) Reconhecer e utilizar o imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.
(EF06LI22) - SEM ALTERAÇÃO
(EF06LI23) Empregar, corretamente, os pronomes pessoais e os adjetivos possessivos.
(EF06LIXX) Reconhecer e utilizar repertório lexical relativo a conectivos (and, but, because).
(EF06LIXX) Descrever diferentes espaços de seu entorno, sua função e as ações que neles ocorrem.
(EF06LIXX) Analisar diferentes perspectivas de tempo e de espaço, empregando corretamente as preposições.
Habilidades - 7º ano: Objetivos (ou Expectativas) de Aprendizagem Sugestão de texto
(EF07LI15) Reconhecer e utilizar repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado) e conectores (then, so, before, after, when, while, entre outros).
(EF07LI16) Avaliar e reproduzir a pronúncia de verbos regulares no passado (-ed).
(EF07LI17) - SEM ALTERAÇÃO

(EF07LI18) - <i>SEM ALTERAÇÃO</i>
(EF07LI19) - <i>HABILIDADE ALTERADA PARA GRADE DO 6º ANO</i>
(EF07LI20) Empregar corretamente os verbos modais can e could para descrever habilidades.
(EF07LIXX) Reconhecer e utilizar repertório lexical relativo a datas (week, months, seasons, holidays etc.).
(EF07LIXX) Classificar e comparar dois ou mais objetos, duas ideias, pessoas, etc. por meio de adjetivos nos graus comparativo e superlativo.
(EF07LIXX) Analisar o sentido de palavras em função de sua composição com prefixos e sufixos, em especial os derivados das línguas latinas e gregas.
Habilidades - 8º ano: Objetivos (ou Expectativas) de Aprendizagem Sugestão de texto
(EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.
(EF08LI13) - <i>HABILIDADE ALTERADA PARA GRADE DO 7º ANO</i>
(EF08LI14) Analisar diferentes perspectivas de tempo futuro e suas estruturas (going to e will) para descrever planos e expectativas e fazer previsões.
(EF08LI15) - <i>HABILIDADE ALTERADA PARA GRADE DO 7º ANO</i>
(EF08LI16) Utilizar, corretamente, some, any, many, much.
(EF08LI17) Empregar, corretamente, os pronomes relativos (who, which, that, whose) para construir períodos compostos por subordinação.
(EF08LIXX) Construir conselhos com o verbo modal should.
(EF08LIXX) Criar e reconstruir narrativas revisando os tempos verbais do indicativo (presente e passado).
(EF08LIXX) Descrever mudanças nos hábitos das pessoas durante determinados períodos (used to).

Habilidades - 9º ano: Objetivos (ou Expectativas) de Aprendizagem Sugestão de texto
<p>(EF09LI13) Analisar, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.</p> <p style="text-align: center;"><i>(OBS.: CONCORDAMOS QUE ESSE OBJETIVO DE PODE TAMBÉM ESTAR PRESENTES EM ANOS ANTERIORES, UMA VEZ QUE O MEIO DIGITAL É ATRATIVO E ESTÁ PRESENTE NO COTIDIANO DOS JOVENS).</i></p>
(EF09LI14) - SEM ALTERAÇÃO
(EF09LI15) - SEM ALTERAÇÃO
(EF09LI16) Empregar, corretamente, os verbos must, have to, may e might para indicar necessidade ou obrigação e probabilidade.
(EF09LIXX) Avaliar diferentes usos do presente perfeito (expressar continuidade de ações, falar de experiência de vida, dar notícias)
(EF09LIXX) Relatar, com uso do presente perfeito, experiências vividas ou acontecimentos, adequando a sequência temporal (since, for, never, ever, already)
(EF09LIXX) Reconhecer e empregar a voz passiva em textos jornalísticos e discursos indiretos.

**APÊNDICE 6: SUGESTÕES DE REESCRITA DE ALGUMAS
HABILIDADES DOS DEMAIS EIXOS**

6º ano - Habilidades Texto original	Objetivos (ou Expectativas) de Aprendizagem Sugestão de texto
(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de gêneros discursivos em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.	(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de tipos textuais em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.
(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, legendas para fotos/ilustrações, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.	(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar, e outros tópicos de necessidades imediatas. Gêneros sugeridos: história em quadrinhos, cartaz, carta pessoal, chat, blogue, agenda, legenda para fotos/ilustrações).
(EF06LI26) Avaliar elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.	(EF06LI26) Identificar elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.
7º ano - Habilidades Texto original	Objetivos (ou Expectativas) de Aprendizagem Sugestão de texto
(EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.	(EF07LI03) Compreender texto oral sobre assuntos que lhe sejam familiares e, ocasionalmente, solicitar alguma repetição ou reformulação.
(EF07LI10) Escolher, pela leitura de títulos e/ou temas sugeridos em ambientes virtuais, textos em língua inglesa de interesse para estudos escolares.	(EF07LI10) Selecionar, em ambientes virtuais, textos informativos de fontes confiáveis para estudos/pesquisas escolares.