

CONCEPÇÕES DE ENSINAR E APRENDER NO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA DO DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS

CONCEPTS OF TEACHING AND LEARNING IN THE ENGLISH LANGUAGE COMPONENT OF THE CURRICULUM DOCUMENT FOR GOIÁS

Carla Pereira de Oliveira **1**


Resumo: Este trabalho busca refletir sobre as concepções de ensinar e aprender a língua inglesa que subjaz no Componente Curricular Língua Inglesa no Documento Curricular para Goiás (DC-GO) para o ensino fundamental e analisa também em que medida essas concepções convergem com as da BNCC. Para tanto, pauta-se em estudos documentais e bibliográficos pretendendo verificar como essas concepções podem significar no processo ensino e aprendizagem do Componente Curricular Língua Inglesa. Resultado dessa análise indicam para possíveis contradições nos pressupostos teóricos indicados no texto introdutório do DC-GO quanto às concepções de ensinar e aprender a língua inglesa, quando analisamos os conteúdos e habilidades de aprendizagem que os alunos devem adquirir, nota-se a padronização de conteúdos e o destaque dada ao ensino estrutural da língua, sinalizando para um ensino descontextualizado e tradicional da língua inglesa sem oportunizar o ensino de inglês nas suas diversas práticas sociais como enfatizado no texto introdutório do DC-GO.

Palavras-chave: DC-GO. Língua Inglesa. Concepções. Ensino. Aprendizagem.

Abstract: This paper seeks to reflect on the concepts of teaching and learning the English language that underlie the Curriculum Component of the English Language in the Curriculum Document for Goiás (DC-GO) for elementary education and also analyzes to what extent these concepts converge with those of the BNCC. Therefore, it is based on documentary and bibliographic studies, intending to verify what these conceptions can mean in the teaching and learning process of the English Language Curriculum Component. The results of this analysis indicate possible contradictions in the theoretical assumptions indicated in the introductory text of the DC-GO regarding the concepts of teaching and learning the English language, when we analyze the contents and learning skills that students must acquire, the standardization of contents is noted, and the emphasis given to the structural teaching of the language, pointing to a decontextualized and traditional teaching of the English language without providing opportunities for the teaching of English in its various social practices, as emphasized in the introductory text of the DC-GO.

Keywords: DC-GO. English Language. Conceptions. Teaching. Learning.

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3406634249811809>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-942X>. E-mail: prof.carlapo@gmail.com



Introdução

Neste trabalho, apresento e discuto o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) no campo do Componente Curricular Língua Inglesa e as concepções de ensinar e aprender a língua inglesa, mais recorrentes, que emergem no documento. As concepções que são apresentadas neste trabalho foram depreendidas dos pressupostos teóricos que figuram na seção de Linguagens e no componente curricular língua inglesa LI no DC-GO. Em seguida, contrastei esses pressupostos teóricos com as habilidades e conteúdos descritos para cada ano do ensino fundamental no documento. Exponho cada concepção depreendida do DC-GO, analisando em que medida essas dialogam com os conteúdos e habilidades a serem trabalhadas pelo professor, segundo o documento, também analiso em que sentido as concepções identificadas no DC-GO se relacionam com aquelas da BNCC. O que se percebe nessa análise é que existem vários embates e contradições entre o que se deseja fazer, ou seja, o tipo de ensino e aprendizagem de inglês que se vislumbra para as escolas básicas e como esses desejos são transpostos na forma de conteúdos e habilidades. Esses embates são comuns a ambos os documentos. Para tanto, me apoio em trabalhos de pesquisadores da Linguística aplicada (BARCELOS, 2004, 2006; GREGORY E CAHILL, 2009; JORDÃO, 2007; LUKE e DOOLEY, 2009; MATIAS, 2017; PAJARES, 1992; RIBAS, 2008; SZUNDY, 2019; SCHLATTER E GARCEZ, 2009, DENTRE OUTROS), que apontam para as contradições acerca dos pressupostos teóricos que constroem o texto do DC-GO. Para a realização deste trabalho foram analisados o documento oficial da BNCC e do DC-GO, materiais relacionados à temática e a pesquisa documental e bibliográfica (Gil, 2002).

DC-GO: um breve histórico

A elaboração do Documento Curricular para Goiás (DC-GO) foi um processo que se iniciou de forma efetiva no ano de 2015, com o lançamento da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme consta no documento: “O Documento Curricular para Goiás (DC-GO) é fruto de uma ação cultural coletiva em torno da Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no território goiano” (GOIÁS, 2018, p. 10). No início de 2018, foram criadas comissões estaduais, formadas pelos representantes do CONSED (Conselho Nacional de Secretário de Educação) e UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação), e que constituíram a Equipe de Currículo. Durante todo o ano de 2018, de fevereiro a novembro, essa equipe teve como objetivo estudar a BNCC e, a partir deste estudo, elaborar o DC-GO, o que, de acordo com o documento, “envolveu inúmeras frentes de estudo, investigação, análise e diálogo com profissionais de todos os níveis da educação do estado, via (re)elaboração curricular” (GOIÁS, 2018, p. 10). Essa reelaboração se refere “ao processo de tradução da BNCC em um documento curricular local” (BRASIL, 2017, p. 06), como consta na BNCC.

O DC-GO é um documento curricular para as escolas públicas e particulares do Estado de Goiás. Está dividido em eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, separados por períodos de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), tal como a BNCC. Para a área de Língua Inglesa, apresenta 88 habilidades, tal como a BNCC, a serem desenvolvidas no ensino fundamental, e essas estão divididas nos seguintes eixos: leitura, escrita, oralidade, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

O documento ressalta que esses eixos devem estar “intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua e são assim trabalhados no contexto escolar” (GOIÁS, 2018, p. 547). A distribuição das habilidades dentro dos eixos no DC-GO segue norteada pela BNCC, mas, como é informado no documento, “mesmo mantendo a organização estrutural da BNCC, o DC-GO cumpre seu papel de ir além da Base” (GOIÁS, 2018, p. 436). Esse “ir além” pode ser percebido na ampliação do detalhamento de algumas habilidades da BNCC, que será discutido a seguir.

Com isso, “o grande diferencial do DC-GO em relação à BNCC é justamente a aproximação das habilidades e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento ao contexto de Goiás” (GOIÁS, 2018, p. 436), e a possibilidade de se valer da “Goianidade”, para contemplar e enriquecer o ensino da língua inglesa com as especificidades do regionalismo de Goiás, promovendo, assim, “reflexões

sobre relações entre língua, identidade e cultura” (GOIÁS, 2018, p. 547). Não se consegue vislumbrar no documento, entretanto, traços que apontem para o que “avança ao apresentar a Goianidade” (GOIÁS, 2018, p. 437), anunciada no texto introdutório do documento.

Concepções de ensino e aprendizagem no DC-GO: algumas reflexões

Em seu estudo sobre o conceito de crenças no ensino e aprendizagem de línguas, Barcelos (2004, p. 131-132), relaciona diversos termos e conceitos criados por pesquisadores para se referirem às crenças no ensino e aprendizagem de línguas. Pajares (1992, p. 309) também apresenta alguns termos que foram empregados para se referir às crenças:

[...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de entendimento, e estratégia social (PAJARES, 1992, p. 309).

Isso posto, com essa diversidade de termos, neste estudo, uso a terminologia “concepção” para me referir às significações apreendidas do DC-GO no ensino e na aprendizagem de inglês. Concepções e crenças são aqui tratados como sinônimos, e me apoiarei no conceito de Barcelos (2006), que abarca pensamentos, ideias, opiniões, interpretações, impressões, significações, visões baseadas nas vivências de mundo e experiências individuais e coletivas:

[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

Uma concepção de ensinar a língua inglesa, bastante recorrente no documento, se baseia na valorização da diversidade social e cultural e na pluralidade de visões de mundo, de forma a promover diálogo e evitar preconceitos e discriminações evidenciadas no DC-GO. Essa concepção faz sentido quando consideramos as visões de linguagem no documento: prática social, ferramenta de interação e de produção de sentidos. Os sentidos são sempre situados e divergem entre as pessoas nas interações.

De acordo com Ribas (2018), essa é uma concepção enfatizada também na BNCC: o respeito à diversidade, à heterogeneidade, às formas plurais de conhecimento e o diálogo. Contudo, a autora adverte que “a heterogeneidade e a diversidade descritas na BNCC parecem visar à convivência pacífica, a unicidade” (p. 1808). E, ainda,

Isso pode ser observado no documento, por exemplo, quando na descrição de competências que se espera que os aprendizes desenvolvam se evocam dizeres, como “produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (p. 18) e “divulgar ideias com objetividade e fluência” (p. 62). Em outras palavras, parece não haver espaço para a subjetividade e para vozes discrepantes (RIBAS, 2018, p. 1808).

Essa é a concepção que aparece de forma mais recorrente no DC-GO,

Ensinar-se pautando em discursos multiculturais e democráticos para o desenvolvimento de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamentos à discriminação e ao preconceito (GOIÁS, 2018, p. 545).

O DC-GO marca fortemente o ensino da LI com um discurso pelo respeito e valorização às diferenças culturais, sociais e de raça, que reforça a produção de sentidos nas aulas pelos alunos, as formas plurais de expressão e a heterogeneidade. Essas diferenças são reforçadas no conceito de Goianidade que o DC-GO evoca. Nos trechos a seguir do documento, tal concepção pode ser observada:

Reconhecer e valorizar diferentes grupos culturais para, mais do que interagir, engajar-se com a comunidade global (GOIÁS, 2018, p. 547).

O ensino de língua inglesa promove o comprometimento com a diversidade cultural e social (GOIÁS, 2018, p. 551).

O ensino de língua inglesa promove uma conscientização da pluralidade de concepções e ideias, pautadas no diálogo e respeito às diferenças (GOIÁS, 2018, p. 551).

Um aprendizado que permite uma compreensão linguística voltada para as expressões interculturais e para o reconhecimento da diversidade racial, cultural, socioeconômica, política e religiosa, a partir de reflexão sobre as práticas sociais de linguagem (GOIÁS, 2018, p. 545).

Pelo documento, o estudante tem que ser capaz de usar diferentes linguagens para ter acesso ao mundo globalizado, multicultural e plural, respeitando, aceitando e compreendendo as diversidades e a heterogeneidade característica da língua inglesa. Contudo, parece que o DC-GO, apresenta sentidos restritos sobre diversidade, tal como a BNCC, como aponta Ribas (2018). De acordo com a autora, “a diferença não é valorizada por sua principal característica: inserir outras formas de perceber a realidade, de ler o mundo, pois o que se objetiva, afinal, é produzir um determinado tipo de indivíduo com a BNCC” (RIBAS, 2018, p. 1809). Trata-se do sujeito neoliberal que Szundy (2019) fala, que pode ser moldado a partir do desenvolvimento de certas competências e habilidades. Se o foco está na pluralidade, na diversidade e na heterogeneidade, por que o DC-GO não investe na goianidade que é evocada no documento e se preocupa mais com o engajamento do aluno com a comunidade local (e não global)?

O embasamento teórico do DC-GO, deixa clara a necessidade de reconsiderar conceitos sobre os vínculos e as implicações entre língua, cultura, sociedade, política e religião, buscando um ensino voltado para a interculturalidade, favorecendo o reconhecimento, a valorização e o respeito às diferenças e o entendimento de como acontecem e colaborando para uma sociedade mais igualitária. Segundo os Referencias Curriculares do Rio Grande do Sul (SCHLATTER ; GARCEZ, 2009), o domínio de uma LA1 possibilita ao aluno transitar pela diversidade, tomando conhecimento de realidades diferentes para criticar e modificar a sua própria. Por isso, a valorização da diversidade, da pluralidade e da criticidade são tão caras nas aulas de língua.

No entanto, quando se analisam as habilidades que o documento elenca para serem adquiridas pelos alunos, trabalhadas em sala de aula, encontramos pontos contraditórios com o que é defendido pelo documento em seus pressupostos teóricos, no que diz respeito à diversidade cultural, social, política e religiosa, à heterogeneidade e ao engajamento do estudante no mundo globalizado. Tem-se uma padronização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula pelos professores, independentemente se a escola que o professor atua é central, de periferia, rural. Será que esses conteúdos farão sentido aos alunos de qualquer escola goiana? Essa homogeneização pode demonstrar aos alunos que só existe uma forma certa de expressão, de pensamento e de conduta em uma sociedade culturalmente elitista, o que sem dúvida causaria a exclusão e discriminação de alguns grupos que vivem à margem dessa sociedade dominante. Isso posto, como professora que sou, entendo que é importante que o professor saiba que vivemos em um contexto de diversidade e precisamos reconhecer nosso papel de mediador da aprendizagem nesse contexto heterogêneo de nossas salas de aulas, com realidades tão diversas, criando respeito pelas diferenças. Entendo ser preciso educar para reconhecer a individualidade de cada aluno e aproveitando as diferenças para buscar um ensino e aprendizagem significativos para cada um dos nossos alunos. Como pontua Ribas (2018, p. 1791), “não se trata apenas de reconhecer e aceitar as diferenças, mas de dar voz ao “diferente”, aos conhecimentos habilidades, capacidades e culturas de grupos minoritários que historicamente têm sido negados e marginalizados nas políticas educacionais”.

Uma concepção que emerge com frequência no DC-GO é a que defende a necessidade de se oportunizar nas aulas de inglês a (re)construção de conhecimentos e aprendizagens de forma

1 LA – Língua Adicional, nomenclatura adotada pelo autor para se referir a Língua estrangeira.

reflexiva, desafiadora, crítica e multimodal. De acordo com o documento, é importante que o aluno construa “significados a partir da linguagem visual, a sonora, a gestual, a espacial e a multimodal, sendo esta última a mais significativa” (GOIÁS, 2018, p. 546). O documento dá ênfase a uma maneira de trabalhar a língua inglesa na sala de aula que é a valorização do uso de novas linguagens e, principalmente, da multimodal, que é composta por elementos visuais, auditivos, linguísticos, gestuais, espaciais, que precisam ser usados em conjunto na construção de significados. De acordo com Jordão (2007),

O reconhecimento da multimodalidade que nos cerca, acompanhado do trabalho escolar com a variedade de formas de comunicação utilizados pelas sociedades hoje e seu inter-relacionamento, é um campo bastante rico para se tomar consciência desta miríade de maneiras de construir sentidos de que dispomos no mundo contemporâneo (JORDÃO, 2007, p. 24).

O trabalho com a multimodalidade teria, então, que abranger a diversidade de linguagens da atualidade. Como exemplo prático do uso dessas múltiplas linguagens temos os memes que circulam nas redes sociais, a interação com as músicas e até mesmo a linguagem da Internet, incorporando diferentes formas de construção de sentidos e significados possíveis, favorecendo um ensino que instigue a criticidade do aluno para que possa se posicionar diante de diferentes desafios. Jordão (2007) sugere que

O letramento crítico, então apresenta-se como uma alternativa para ressaltar aos nossos olhos a multiplicidade de maneiras de construir sentidos e entender o mundo, as relações de poder que se estabelecem entre elas, a produtividade dos confrontos decorrentes de tais relações, e a necessidade de especular sobre o que possibilita a existência de cada uma das perspectivas, bem como quais podem ser suas consequências no mundo. Abordar a aprendizagem por tal viés significa pensar no mundo “multimodalmente”, ou seja, considerar a diversidade de maneira crítica, percebendo nela a potencialidade construtiva e destrutiva dos confrontos entre diferentes visões de mundo (JORDÃO, 2007, p. 24).

Sendo assim, trabalhar a multimodalidade vai ao encontro dos princípios defendidos pela perspectiva do letramento crítico. Luke e Dooley (2009, p. 1) conceituam letramento crítico como “o uso de textos para analisar e transformar relações culturais, sociais e políticas de poder”. Ribas (2018, p. 1788) advoga que é necessário “encorajar os alunos a analisar profundamente os textos, ou seja, todas as formas de comunicação, falada, escrita, eletrônica, como fotografia, músicas, conversas”. Para a autora, “textos são multimodais- compostos de elementos visuais, auditivos, linguísticos, gestuais, espaciais, os quais devem ser levados em consideração em conjunto (e não de forma isolada) na construção de significados.” (RIBAS, 2018, p.1803). Além disso, devem ser trabalhados, como aponta Gregory e Cahill (2009, p. 9), “examinando o sentido dentro do texto e entre textos, considerando o propósito do texto, questionando e desafiando as formas como os textos foram construídos”. Assim, os alunos, de acordo com os autores, “aprendem a se posicionar enquanto leitores, escritores, aprendizes quando começam a navegar seu papel dentro da sociedade mais ampla” (p. 8).

O trabalho com a multimodalidade também foi uma concepção sobre ensinar detectada no DC-GO. “Trabalhar com múltiplas linguagens em diversas situações do cotidiano” figura com 3 ocorrências nos dados. A seguir, reproduzo algumas habilidades do DC-GO (2018) em que a multimodalidade é, de alguma forma, enfatizada:

(EF06LI08-A) Identificar o assunto de um texto, para reconhecer sua organização textual, palavras cognatas, pistas gráficas, tais como elementos não verbais, distinguindo as características de diferentes textos.

(EF08LI05-A) Relacionar as partes verbais e não verbais de um texto para compreender as informações implícitas ou explícitas e inferir significados para construir interações discursivas.

(EF09LI04-A) Discorrer sobre 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.

(EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).

Interessante observar, no entanto, que esses elementos múltiplos a serem considerados na construção de sentido aparecem na forma de binarismos (por exemplo, elementos linguísticos x elementos paralinguísticos, partes verbais x partes não-verbais). Desses recursos, há maior insistência no trabalho com os recursos linguísticos. Podemos conferir abaixo trechos da DC-GO em que esses recursos linguísticos são reforçados:

(EF06LI03-A) Fazer uso de diferentes recursos linguísticos para esclarecer dúvidas, solicitar ajuda e permissão nas atividades cotidianas diversas.

(EF06LI05-A) Fazer uso de recursos linguísticos para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências, rotinas, ações em progresso e futuro próximo.

(EF06LI16-A) Construir repertório relativo aos recursos linguísticos usados para o convívio social e o uso da língua inglesa no cotidiano da sala de aula.

(EF06LI17-A) Utilizar recursos linguísticos referentes a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros) para aprimorar interações discursivas por meio da oralidade e/ou escrita (DC-GO, 2018, grifos meus).

Para o DC-GO, “O professor cria situações desafiadoras que possibilitem aos estudantes repensarem as relações entre conhecimento adquiridos e vivências passadas, promovendo uma ressignificação e ampliação de conhecimentos (GOIÁS, 2018, p. 551). Portanto, segundo o DC-GO, o professor deve considerar a aula um momento não só para que o aluno construa conhecimento, mas também para que tenha acesso e ressignifique sua participação na sociedade, como bem coloca o documento: “as aulas de língua inglesa oportunizam momentos de ressignificação e ampliação das aprendizagens e o pensamento reflexivo e crítico, com foco no intervir” (GOIÁS, 2018, p. 552). As aulas de inglês devem proporcionar aos alunos a reflexão necessária de como ser um cidadão ativo em uma sociedade globalizada, ampliando sua visão de mundo. O sentido de cidadania nos pressupostos teóricos do DC-GO aproxima-se das ideias de Schlatter e Garcez (2012, p. 14) para quem, “Ser cidadão significa participar e lidar com segurança com a complexidade do mundo para intervir nele criativamente”.

Mais uma vez, como na BNCC, o conceito de cidadania no DC-GO é um tanto restrito. Como demonstra Ribas (2018), “a noção de cidadania que se percebe na BNCC parece um tanto apolítica, acrítica, tradicional, e não permite que o aprendiz desenvolva sua agência ou cidadania ativa”; ainda, está restrita “a se conhecer os direitos e deveres do cidadão”, aspecto ressaltado pela autora na competência 8 da Área de Linguagem, para que o indivíduo “seja moldado a ser um cidadão obediente, e não questionador, reconstrutor ou produtor de ideias” (RIBAS, 2018, p. 1809-1810).

Sendo assim, percebo que o documento também apresenta contradições quanto da sua transposição em habilidades e conteúdos, no que diz respeito à concepção de considerar os textos multimodais, dar ênfase à criticidade, à construção de sentidos nas aulas de LI e ressignificar-se,

produzindo outras formas de ver o mundo. Hackman (2005, p. 106) advoga que “pensar sobre determinada questão não é o mesmo que pensar criticamente”. Refletir criticamente é dar ao aluno a oportunidade de se reinventar, de se ressignificar, produzir sentido em sua vida, e para isso o professor deve oportunizar o aluno a ter atitude ativa e não passiva para agir e procurar mudanças, alguém que tem voz para intervir na sociedade em que vive para buscar ações, procurando mudanças sociais. Mas, assim como na BNCC, esse conceito de criticidade no DC-GO apresenta-se também, com sentidos restritos, como confirma Ribas (2018), ao afirmar que, na BNCC, a expressão pensamento crítico “adquire um sentido restrito e instrumental” e expressões como “ser crítico”, “refletir criticamente” ou “de forma crítica” aparecem como mais uma competência a ser desenvolvida, junto com as habilidades de leitura e escrita da LE. Pontua, também, “o uso do advérbio ‘criticamente’ associado a verbos que denotam uma atitude mais passiva do aprendiz perante seu objeto de análise” (RIBAS, 2018, p. 1811-1812), o que podemos conferir também no DC-GO. As palavras crítico e criticidade são empregadas de forma limitada: “reflexão crítica” (GOIÁS, 2018, p. 123), “fomentar a criticidade” (p. 169), “pensamento crítico” (p. 177). De acordo com Schlatter e Garcez (2012), os professores devem ter o compromisso de oportunizar o acesso a LE para que os alunos possam: conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade; transitar na diversidade; refletir sobre o mundo em que vive e agir crítica e criativamente.

Além disso, o DC-GO manifesta a necessidade de proporcionar aos alunos situações de participação em práticas sociais variadas. Nessa perspectiva, se deseja que o aluno vivencie a língua inglesa dentro e fora da sala de aula, oportunizando experiências na língua inglesa e reflexões sobre o uso dessa língua. O professor deve proporcionar ao aluno um ensino em sala de aula com práticas sociais significativas, valorizando e respeitando o conhecimento prévio e as experiências do aluno, para que possa aprender os aspectos comunicativos da língua e não somente os aspectos gramaticais, ou seja, “o ensino desse idioma está voltado para valorização da língua como prática social (GOIÁS, 2018, p. 547).

Mais uma vez, ao analisar os conteúdos e as habilidades que os alunos devem adquirir ao longo do ano letivo, não encontramos caminhos para que o professor consiga concretizar um trabalho com a língua inglesa enquanto prática social, considerando o contexto social dos alunos, respeitando e aproveitando suas experiências de vida. O que encontramos elencado nas habilidades ainda parece ser o velho modelo de ensinar a LI, aulas tradicionais baseadas na gramática e num currículo engessado. Isso pode ser observado no DC-GO, por exemplo, quando na descrição das habilidades que os alunos devem adquirir, em que encontramos indicações dos tempos verbais e de conteúdos gramaticais que devem ser trabalhados, como podemos visualizar na tabela abaixo:

Tabela 1. Conteúdos gramaticais no DC-GO.

ANO	CONTEÚDOS GRAMATICAIS NO DC-GO
6º	Os pronomes pessoais do caso reto com função de sujeito e objeto, os pronomes interrogativos, o presente simples e o presente contínuo, o imperativo, uso de apóstrofo (') + s, os adjetivos possessivos, classes gramaticais.
7º	Verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (<i>in, on, at</i>) e conectores (<i>and, but, because, then, so, before, after</i> , entre outros), passado contínuo, pronomes pessoais do caso reto com função de sujeito e objeto, verbo modal <i>can</i> , funções sintáticas das palavras.
8º	Formas verbais do futuro, formas comparativas e superlativas de adjetivos, quantificadores (<i>some, any, many, much</i>), pronomes relativos (<i>who, which, that, whose</i>), períodos compostos por subordinação.
9º	Orações condicionais dos tipos 0, 1 e 2 (<i>If-clauses</i>), conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese, verbos <i>should, must, have to, may e might</i> .

Fonte: (DC-GO, 2018).

Assim sendo, ao defender “Proporcionar aos alunos situações de participação em práticas sociais variadas”, no DC-GO, não seria esperado encontrar dentre os conteúdos e habilidades a serem trabalhados conteúdos gramaticais impostos, mas habilidades que proporcionassem aos alunos um papel mais ativo, um trabalho contextualizado, e a possibilidade de conceber a língua enquanto uma prática situada. Pela minha experiência, como professora de língua inglesa na escola pública, um trabalho que enfatiza apenas aspectos gramaticais deixando de lado o aspecto oral da língua inglesa pode trazer a desmotivação do aluno. Isso porque este não valoriza as interações verbais e não contempla as situações reais de comunicação, o que leva a um possível fracasso das aulas de LI. O ideal é trazer para a sala de aula momentos de uso real da língua, para instigar e motivar os alunos nas aulas de língua inglesa.

Dentre as concepções que emergem no documento, vem também a de trabalhar interdisciplinarmente, ou seja, “trabalhar a área de Linguagens com os componentes curriculares: Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa” (GOIÁS, 2018, p. 517). O documento indica que a articulação desse componente curricular (LI) com os outros componentes curriculares pode facilitar o desenvolvimento do conhecimento social, cultural e linguístico dos alunos, como podemos conferir no documento: “estabelecer uma integração de conhecimentos com outros componentes curriculares e esse fato significa no que vai ao encontro da realidade dos estudantes” (GOIÁS, 2018, p. 553). Sendo assim, a interdisciplinaridade possui uma função integradora e articuladora no processo ensino aprendizagem, como um modo de minimizar a fragmentação dos conteúdos e garantir uma aprendizagem contextualizada e significativa para os alunos. Freire (1993a) evidencia a interdisciplinaridade como um processo metodológico de construção do conhecimento, baseado em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. A interdisciplinaridade é de fato de notável importância para evitar ou minimizar a fragmentação dos conteúdos no ensino como um todo, não só na escola, mas na vivência do aluno no seu contexto escolar.

Não encontrei nas competências, conteúdos e nas habilidades, que é o que efetivamente se concretiza na sala de aula com o trabalho do professor, nenhuma menção específica ao trabalho interdisciplinar, que possa sustentar o que foi sugerido nos pressupostos teóricos. Não consegui encontrar direcionamentos integradores no documento. Há apenas, no final do documento, sugestões de projetos que podem ser desenvolvidos de forma interdisciplinar pelos professores, como por exemplo, o projeto “Uso sustentável da água” (GOIÁS, 2018, p. 686) e “Diversidade cultural” (p. 689). Portanto, o ensino interdisciplinar ficará somente a cargo dos professores, o que precisaria de uma ação conjunta para atingir objetivos em comum. Muitas vezes, não há possibilidade dos professores fazerem essa articulação, devido a diversos fatores, tais como falta de contato com colegas de outras áreas, falha no projeto pedagógico da escola, falta de articulação do grupo gestor, entre outros, o que posso observar claramente na realidade da escola onde trabalho. O trabalho interdisciplinar que deveria ser uma ação corriqueira na rotina da escola, muitas vezes, não acontece, devido à resistência dos professores de áreas que alegam falta de tempo e desinteresse dos pares para realização desse trabalho, por falha de direcionamento pedagógico da escola que, geralmente, não consegue despertar no professor a importância desse trabalho para o ensino e aprendizagem do aluno e envolvê-los no trabalho interdisciplinar. De acordo com Fazenda (1979), a interdisciplinaridade é articuladora no processo de ensino aprendizagem na medida em que se produz como ação conjunta, de atitude em sala de aula.

Por fim, o documento expressa nos pressupostos teóricos a concepção de ensinar a língua inglesa para propiciar a ampliação das perspectivas culturais do aluno e incentivar a interculturalidade: “relacionar os temas tratados em sala de aula com a realidade dos estudantes, propiciando a expansão de suas perspectivas, ampliando seu entendimento da interculturalidade...” (GOIÁS, 2018, p. 546). A interculturalidade, como defende Matias (2017),

Como um espaço de negociação em que as várias culturas podem transitar na (res)significação dos saberes linguísticos que estão sendo aprendidos e ensinados. Essa concepção de interculturalidade reverbera a perspectiva de experiências no ensinar e aprender inglês em que as tensões e resistências podem ser amenizadas pela capacidade de integração das diferenças, numa relação respeitosa (MATIAS, 2017, 39).

O ensino de LI deverá possibilitar ao aluno um ensino contextualizado com práticas reais de uso da língua, proporcionando, assim, a possibilidade de percepção da formação de cidadão. O DC-GO defende que o ensino de LI deve “promover reflexões sobre relações entre língua, identidade e cultura, como também desenvolvimento de competências interculturais” (GOIÁS, 2018, p. 547), um ensino que não fique preso somente à forma estrutural da língua, isto é, ao ensino tradicional de gramática, ensinando a língua de forma a dar ênfase ao social, à cultura e às interações pessoais. O que se torna um tanto contraditório pois o que se encontra é uma maneira tradicional de ensinar a língua, com um currículo engessado que dá ênfase às regras gramaticais e que determina quais conteúdos gramaticais devem ser ensinadas em cada série do ensino fundamental. Esse tipo de ensino não parece oferecer oportunidades para um trabalho contextualizado com a língua inglesa, voltado para o aluno nas suas diversas práticas sociais, como enfatizado anteriormente. Ou seja, o foco continua sendo a gramática.

Compreendo que o aprendizado do aluno deveria ser baseado em suas vivências e experiências que trazem em sua bagagem pessoal, que permitam que os alunos desenvolvam o engajamento necessário em relação aos acontecimentos da sua realidade de vida e buscar (re) significação de seu entorno.

Considerações Finais

O DC-GO é um documento curricular norteado pela BNCC, em toda organização estrutural, desde pressupostos teóricos, perpassando pelas competências e, até mesmo, as habilidades que constam no componente curricular língua inglesa de 6º ao 9º ano. O grande diferencial é que o documento coloca como marco do DC-GO a goianidade, que seria o documento curricular atender as especificidades do povo goiano. Mas percebe-se que o DC-GO é um documento com muitas contradições e conflituoso como a BNCC. Começando pelas habilidades que não trazem nada que contemplem a goianidade, como pressupõe os pressupostos pedagógicos. A diferença das habilidades da BNCC com as do DC-GO é que em algumas habilidades foi acrescentada a indicação de finalidade de alguns conteúdos e em outras houve modificação de verbos na descrição das habilidades, o que não poderia ser diferente, pois na consulta pública feita com os professores da rede, eles não podiam retirar nada do documento, a não ser dar sugestões de acréscimos nas habilidades.

O DC-GO, como a BNCC, é um currículo que não traz inovações. O ensino tradicional, da gramática, parece ainda nortear o documento e, conseqüentemente, norteará o trabalho do professor em sala de aula, pois descreve os tempos verbais que o professor deverá ensinar em cada bimestre em todos os anos do ensino fundamental. O que se percebe a partir da análise do DC-GO e da BNCC é que existem vários embates e contradições, contradições estas entre o que o documento diz almejar para o ensino da língua inglesa, ou melhor, o ensino e aprendizagem de inglês que se deseja para as escolas de educação básica e como esses desejos se concretizam na forma de conteúdos e habilidades.

Mais conflitos encontramos nas concepções que os documentos trazem, que se referem ao respeito à diversidade cultural, social, política e religiosa, à heterogeneidade e ao engajamento do estudante no mundo globalizado. Quando se analisam as habilidades que os alunos precisam adquirir, nos dois documentos, tanto no DC-GO quanto na BNCC, encontra-se uma padronização dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula com os alunos. Como trabalhar a diversidade, em todos os seus aspectos e dimensões, se temos o engessamento dos conteúdos? A meu ver, o professor fica impossibilitado de atender a heterogeneidade das suas salas de aula.

Ficam claros também os embates que ambos os documentos (DC-GO ; BNCC) apresentam no que diz respeito à concepção de considerar os textos multimodais, dar ênfase à criticidade, à cidadania ativa, à construção de sentidos nas aulas de LI e ressignificar-se, produzindo outras formas de ver o mundo. Através das habilidades que os documentos apresentam, não parece ser possível concretizar, com as aulas de inglês, um ensino que proporcione aos alunos a reflexão necessária de como ser um cidadão ativo em uma sociedade globalizada, criando sentidos e ampliando sua visão de mundo.

Entendo que um documento com tantos conflitos e contradições enfrentará problemas ao ser concretizado na sala de aula de língua inglesa. Parece que ficará na responsabilidade do professor o que chegará no “chão da sua sala de aula”. O que notamos é que os documentos, tanto DC-GO quanto a BNCC, deixam “brechas” para que o professor escolha como vai trabalhar: se nos moldes dos pressupostos teóricos que sinalizam para possíveis inovações, ou se vai escolher planejar as aulas nos moldes dos quadros das habilidades, voltando ao ensino de gramática tradicional. Ou, até mesmo, mesclar ambas as abordagens. Como professora de inglês, não condeno nenhuma das escolhas.

Vejo um documento que almeja um aluno ideal, padronizando conteúdos e enfatizando o ensino tradicional da gramática, mais facilmente replicável, o que, dessa forma, dificilmente permitirá o engajamento do professor com as propostas inovadoras que ele sinaliza em seus pressupostos pedagógicos, a não ser que haja uma sólida formação dos professores, pois compreendo que a aprendizagem de LI deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento ativo no seu contexto social, exercendo cidadania com consciência para um engajamento político na sociedade em que vive, instigando o aluno para as demandas de uma sociedade globalizada, aprendendo a se comunicar em diversas situações sociais, culturais, políticas e profissionais. Sendo assim, aprender a LI deve revelar nos alunos não só os conhecimentos linguísticos, mas também a participação ativa na sociedade local e global, ou seja, a aprendizagem de LI deve proporcionar “aprendizagem sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 14), compreendo que só assim a aprendizagem de LI, poderá cumprir seu papel, que é possibilitar ao aluno “transformar significados já estabelecidos e tomados como verdadeiros” (AJAYI, 2008, p. 211)

Referências

AJAYI, L. Meaning-making, multimodal representation, and transformative pedagogy: an exploration of meaning construction instructional practices in an ESL high school classroom. **Journal of language, identity and education**, v. 7, p. 206-229, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/15348450802237822>.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística aplicada e ensino de línguas. Linguagem e ensino*, Pelotas: v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2017.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

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

GOIÁS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Documento Curricular para Goiás/ DC-GO**: Goiânia, 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br>. Acesso em: jun. 2020.

GOIÁS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Documento Curricular para Goiás/ DC-GO**: Goiânia, 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/conselho-divulga-documento-curricular-para-goiias/> Acesso em: 20 maio 2020.

GREGORY, A. E.; CAHILL, M. A. Constructing critical literacy: self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. **Critical literacy: theories and practices**, v. 3, n. 2, p. 6-16, 2009.

HACKMAN, H. W. Five essential components for social justice education. **Equity & Excellence in Education**, v. 38, p. 103-109, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/10665680590935034>

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 46(1): 19-29, Jan./Jun. 2007.

LUKE, A.; DOOLEY, K. Critical literacy and second language learning. Forthcoming in E. HINKEL (Ed.). **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. (Vol. II). New York: Routledge, 2009. Disponível em: http://education.arts.unsw.edu.au/media/File/LukeDooleyCritical_Literacy_in_SLEDec09.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

MATIAS, D. S. **Diálogos interculturais na aula de língua inglesa**: um estudo de caso de cunho etnográfico. Dissertação. Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia. UEG, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas: Anápolis, 2017

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of educational research**. v. 62, n. 3, 1992. p. 307-332.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do Letramento Crítico. *In: Domínios de Lingu@gem*, vol. 12, n. 3, p. 1785-1824 Uberlândia, jul – set. 2018.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Língua espanhola e língua inglesa: referencial curricular. *In: RIO GRANDE DO SUL*. Secretaria da Educação. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SEDUCRS, 2009, p. 125-172.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a Lógica Neoliberal: Que Línguas(gens) são (Des)legitimadas?. *In: GERHARDT, A. F. L. M; AMORIM, M. A. (Orgs.) A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2019, p. 121-151.

Recebido em 15 de março de 2022
Aceito em 22 de abril de 2022