

Por um currículo escolar decolonial: uma conversa entre a BNCC e a língua inglesa

Arthur Bruno Rodrigues Pedrosa*
Andrea da Silva Marques Ribeiro**

Resumo

O presente artigo tem por objetivo discutir possibilidades de ensino da língua inglesa na perspectiva decolonial a partir do documento norteador da educação básica no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É apresentado primeiramente um breve panorama de como a língua inglesa é considerada no documento relativo aos anos finais do ensino fundamental. Em sequência, são discutidos aspectos relacionados ao currículo escolar e a decolonialidade. Em seguida, faz-se uma análise da BNCC, destacando as partes que podem propiciar um trabalho na perspectiva decolonial com o currículo e ensino da língua inglesa. Por fim, ressalta-se a importância da visão de língua franca para o desenho de currículo e do ensino da língua mais decolonial.

Palavras-chave: Decolonialidade; Currículo escolar; Língua inglesa; BNCC.

* Atualmente, cursa Mestrado Profissional em educação básica, pelo Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB ? CAP/UERJ). É especialista em linguística aplicada ao ensino de língua inglesa pela UERJ. É bacharel e licenciado em Letras-Inglês/Literaturas de língua inglesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi bolsista do Sub-projeto PIBID - Língua Inglesa: Saber Escolar e Formação Docente na educação Básica. Atualmente é professor substituto de língua inglesa no CAP-UERJ. Possui Proficiência em Língua Inglesa (ECPE - Nível C2). É voluntário e foi bolsista de extensão do projeto CEALD - Colaboração, Estratégias de Aprendizagem e Letramento Digital: O Desafio da equidade na formação de professores de línguas. E-mail: arthur_pedrosa@hotmail.com. ORCID: 0000-0001-9721-2189

** Possui graduação em Letras Inglês e Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1990), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995) e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010). É Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), onde atua como professora da disciplina Língua Inglesa, no EF e EM. Atua na graduação, na Licenciatura em Língua Inglesa, como professora e supervisora de estágio. É docente do Mestrado Profissional de Ensino e Educação Básica (PPGEB-CAP-UERJ), ministrando disciplinas relacionadas a linguagem visual, imagem, tecnologia e ensino. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Educação à Distância, atuando principalmente nos seguintes temas: língua inglesa nos ensinos fundamental e médio, interdisciplinaridade e educação a distância, design e docência em cursos online e tecnologias. E-mail: andrea.marques@gmail.com. ORCID: 0000-0003-3443-3739

Introdução

O currículo escolar é de suma importância no cotidiano da escola, pois é através dele que se baseia tudo o que será visto e trabalhado em todos os anos escolares. Por isso, decidir o que deve ser ensinado ou não se torna algo complexo, já que a partir do momento em que se decide incluir um determinado saber, ao mesmo tempo outro acaba sendo excluído. Conforme aponta Sousa Santos (2021, p. 19), tais escolhas

Concentram-se, dessa forma, em conhecimentos “inexistentes”, assim considerados pelo fato de não serem produzidos de acordo com metodologias aceitáveis, ou mesmo inteligíveis, ou porque são produzidos por sujeitos “ausentes”, sujeitos concebidos como incapazes de produzir conhecimento válido devido a sua impreparação ou mesmo sua condição não plenamente humana. (SOUSA SANTOS, 2021, p. 19)

Nesse sentido, no escopo do ensino da Língua Inglesa, ainda encontramos hierarquização de saberes, principalmente entre aqueles oriundos de culturas hegemônicas, aspecto importante a ser observado quando tratamos do currículo para o ensino do idioma.

É a partir da formação das diretrizes curriculares que se define quais saberes serão constituídos ou não. Por muitas vezes no currículo, valorizam-se os conhecimentos legitimados pelas culturas hegemônicas e que, em um país que foi colônia, ainda se pauta em padrões eu-

rocêntricos, com uma maior valorização dos conhecimentos de lá oriundos.

É importante definir também o que é o currículo escolar. Libâneo (2012) aponta que há muitas definições para currículo. Para o autor, o currículo se configura como o conjunto de disciplinas presentes na escola, os resultados de aprendizagem que são pretendidos, as experiências que devem ser oferecidas aos estudantes, os princípios que devem orientar a prática, a seleção e a organização da cultura escolar. Forquin (2000) também o define como sendo

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar (FORQUIN, 2000, p. 48)

Tendo esta discussão como base, o presente artigo está dividido em três partes: a primeira apresenta um breve panorama da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, doravante) e a língua inglesa, trazendo aspectos gerais de como a língua é vista pelo documento. A segunda parte traz conceitos chave da relação entre o currículo escolar e a decolinialidade. Já a terceira parte se debruça sobre as duas primeiras, buscando no documento norteador formas em que se pode relacionar diretrizes da BNCC com aspectos decoloniais. A seguir, as considerações finais apontam

aspectos pessoais dos autores em suas práticas como docentes de língua inglesa, assim como apresentam algumas possibilidades de aplicação de habilidades descritas na BNCC em uma perspectiva decolonial.

É necessário salientar que as discussões realizadas aqui se baseiam especificamente na BNCC de ensino fundamental dos anos finais, em razão de ser a área de maior atuação de seus autores na educação básica. A língua inglesa, por ser a disciplina lecionada pelos mesmos, é utilizada como base para oportunizar a discussão tendo em vista a relação decolonial que o uso de uma língua a priori eurocêntrica e colonial pode ser vista com outra perspectiva, a fim de se ter uma “emancipação” dessa visão. No entanto, sabendo que “Não há emancipação em si, mas, antes, relações emancipatórias” (SOUSA SANTOS, 2004, p. 250).

A BNCC de língua inglesa

A BNCC foi homologada em dezembro de 2017 e, após alguns anos para adaptação e implementação, atualmente é o documento vigente que rege e define o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais a serem desenvolvidas ao longo dos anos na educação básica.

O documento não configura-se em currículo, mas tem uma função norteadora e o objetivo de

[...] assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos. (BRASIL, 2017, p. 31).

Para isto, o documento se pauta em competências gerais e específicas que se consolidam e se dividem em habilidades, organizadas em unidades temáticas que

[...] mobilizam conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção de conhecimentos na ciência. (BRASIL, 2017, p. 29).

Quanto às competências gerais, elas são vistas como alicerces pelos quais deve-se assegurar uma formação comum a todos os estudantes. As competências gerais se articulam do seguinte modo: (1) Conhecimento, (2) Pensamento científico, crítico e criativo, (3) Repertório cultural, (4) Comunicação, (5) Cultura Digital, (6) Trabalho e projeto de vida, (7) Argumentação, (8) Autoconhecimento e autocuidado, (9) Empatia e cooperação e (10) Responsabilidade e cidadania.

A educação básica engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No entanto, após essa visão geral da BNCC, a discussão estará centrada na BNCC do ensino fundamental de anos finais e, mais especificamente, na grande área de Linguagens e suas tecnologias, com a disciplina de língua inglesa como foco da discussão.

Para exemplificar como as habilidades e competências são trabalhadas na BNCC de língua inglesa, os componentes curriculares estão dispostos na tabela abaixo com uma amostra de cada ano dos anos finais do ensino fundamental, dentro de cada unidade temática, escolhidas estas feitas de modo arbitrário. É importante ressaltar que na parte do documento voltada para a língua inglesa, são apresentadas seis competências específicas e, além disso, treze diferentes

unidades temáticas. São elas: Interação discursiva; Produção oral; Compreensão oral; Estratégias de leitura; Práticas de leitura e construção de repertório lexical; Atitudes e disposições favoráveis do leitor; Estratégias de escrita: pré-escrita; Práticas de escrita; Estudo do léxico; Gramática; A língua inglesa no mundo; A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade. Além disso, a partir do 7º ano, é incluída a Comunicação intercultural.

Tabela 1 – Exemplo sintético da disciplina Língua Inglesa na BNCC do Ens. Fundamental

Componente curricular: Língua Inglesa			
Ano Escolar	Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
6º	Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo	(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.
7º	Estratégias de leitura	Compreensão geral e específica: leitura rápida (skimming, scanning)	(EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.
8º	Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	(EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.
9º	Comunicação intercultural	Construção de identidades no mundo globalizado	(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

Fonte: Brasil, 2017.

É possível perceber que, com o passar dos anos escolares, os temas vão ganhando uma maior complexidade e amplitude. Isto pode permitir que os educadores utilizem das ideias gerais adotadas pelo

documento a fim de trazer discussões necessárias para o ensino-aprendizagem dos estudantes e, inclusive, propor conceitos decoloniais em certo ponto.

O currículo e a decolonialidade

Como já mencionado anteriormente, a BNCC não é um currículo, mas apresenta diretrizes que devem ser seguidas nas esferas educacionais. Ao pensarmos sobre isso, podemos nos questionar que tipos de conhecimentos, habilidades e competências são valorizadas e/ou sugeridas no documento. Desta forma, podemos refletir sobre quais destes conhecimentos são incluídos e quais são excluídos.

A escola, juntamente com o currículo/diretrizes educacionais, apresenta um projeto de educação. Esse projeto, conforme aponta Macedo (2012), faz com que a escola seja vista como o lugar por onde os conhecimentos sociais passam por processos de seleção e distribuição a fim de serem ensinados e aprendidos. Desta forma, há um projeto de domínio deste conhecimento social que deve ser apreendido na escola. A autora também indica que esses conhecimentos, quando apropriados, podem fazer do sujeito trabalhador, cidadão e crítico.

O currículo escolar pode representar também um projeto de poder, pois, através dele, as camadas dominantes costumam selecionar os conhecimentos que são valorizados e os que não são. Dessarte, ele assume uma grande importância na educação e nas vidas dos estudantes, principalmente por ser “um dispositivo de grande efeito no processo de cons-

trução da identidade do(a) estudante.” (apud MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 28). O currículo é chamado por Silva (1999) como “um documento de identidade”. Dependendo de suas diretrizes, ele pode ser visto como “violento” contra a própria cultura da escola, contra a sua história e características. Afinal, o currículo pretende transformar o sujeito. Neste escopo, podemos nos questionar: como se constituirá o sujeito após essa transformação?

Cabe ao professor, como Valério (2017) aponta, em sua resenha baseada no livro *Autonomia de professores*, se apropriar de uma autonomia que consista

na consciência sobre a docência, sobre o fazer e sobre o ser professor, mas, ainda, sobre o sentido do ensino e da educação na sociedade. Esclarece que a produção dos saberes pertinentes à docência não permite segregar “elaboração e aplicação”, “teoria e prática”, mas obriga a reuni-las e revelá-las diretamente no contexto humano e social em que o fenômeno educativo acontece. (VALÉRIO, 2017, p. 1)

Freire destaca a importância de “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.” (FREIRE, 1996, p. 16). Apesar de haver um currículo a ser seguido, é importante salientar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p. 12).

Ao pensarmos na história do nosso país, a nação se formou partindo de uma

visão colonial. Isto, por muitas vezes, pauta seus valores e seus currículos, em perspectivas ainda coloniais, com valorização do que vem de fora, principalmente da Europa e dos Estados Unidos. Estamos, portanto, inseridos em contextos coloniais e isso não se distancia da escola e da forma que legitimamos conhecimentos em detrimento de outros. Se queremos ir contra esse pensamento, o ideal é apresentar possibilidades decoloniais, para que

[...] nos situemos a partir dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, que são negados pelos processos de modernidade colonialidade hegemônicos, mas resistem e constroem práticas e conhecimentos insurgentes numa perspectiva contra hegemônica. (CANDAU, 2020, p. 681).

Caso não se discuta o currículo e quais saberes devem ser adotados, a valorização dos saberes eurocêntricos podem ser vistos como naturais pelos estudantes, professores e pela sociedade em geral. Estes conhecimentos se tornam hierarquizados, vistos como mais importantes, levando os conhecimentos locais e populares a patamares de desvalorização.

Importante ressaltar que, neste trabalho, a diferença entre "decolonial" e "descolonização" tem por cerne aspectos históricos e temporais. A professora Luciana Ballestrin (2013), em entrevista para a Revista do Instituto Humanitas Unisinos, explica que, enquanto o último conceito indica a superação do colonialismo, o primeiro se baseia em transcender a colonialidade, visto que, em relação à

modernidade, ela continua operando nos dias de hoje, mostrando-se um padrão mundial de poder.

Desta forma, entendemos que o pensamento decolonial se propõe a "romper com os pensamentos gravados nas mentes e corpos por gerações", representados, por exemplo, pelas tradições greco-romanas, eurocentradas, e que devemos incorporar "o pensamento dos povos originários (índios) e de diáspora forçada (negros)" como epistemologias legítimas para a cultura dos povos colonizados (COSTA NETO, 2016, p. 51).

Para que seja decolonial, além disso, é necessário entender o que é uma perspectiva colonial. Como aponta Maldonado-Torres (2007),

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Desta forma, o colonialismo perpassa todas as instâncias do país. Está enraizado nas relações que ocorrem e chega também na escola, trazendo implicações para as relações e currículos que nela ocorrem. É importante, porém, perceber que os estudantes não são seres desprovidos de conhecimentos. No entanto, seus conhecimentos por muitas vezes não são aqueles que conversam com os validados pelos documentos oficiais/norteadores a serem apresentados nas escolas.

É significativo que estes documentos proponham uma visão intercultural, ou seja, uma perspectiva questionadora e que valorize aspectos socioculturais, de gêneros, etnoraciais, como afirma Candau (2012). Ademais, eles devem contribuir para a construção de uma sociedade que entenda e assuma que há diferenças, mas que essas diferenças sejam constitutivas da democracia.

Essas diferenças se manifestam dentro do currículo, visto que ele pode se concretizar em três formas: o currículo formal, o real e o oculto. Libâneo (2012) define o currículo formal/oficial como aquele que é estabelecido pelos sistemas de ensino, bem como o que é expresso nas diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das disciplinas de estudo. O real é definido pelo autor como aquele que de fato ocorre nas salas de aula, concomitantemente com os projetos pedagógicos e planos de ensino. No currículo real, portanto, leva-se em consideração

o que os professores têm de ideias e suas práticas, percepções e usos que fazem do currículo formal. Já o currículo oculto, aponta o autor, é a influência que afeta a aprendizagem dos alunos e professores, esta que vem das experiências culturais destes, ou seja, os valores e significados que são trazidos do meio social de origem e vivenciados na escola. Leva o nome de oculto justamente por não ser prescrito e não aparecer no planejamento, porém é um importante fator na aprendizagem.

À vista disso, ao se entender o currículo como o que fica e é internalizado pelos estudantes, independente do que é prescrito no currículo oficial, o que vemos influir na vida dos estudantes é o currículo real, ou seja, aquele que ocorre na sala de aula. Apesar das diretrizes orientarem o que deve ocorrer em sala de aula (currículo formal), é o currículo real que acaba prevalecendo tanto para os estudantes quanto para os professores. Cabe aqui, portanto, analisar como as diretrizes para a língua inglesa propõem (ou não) aspectos que levam à reflexão e crítica de aspectos ainda presentes na sociedade, advindas do passado.

Língua inglesa e decolonialidade conversam na BNCC?

No mundo contemporâneo, é inegável a influência e poder que a língua inglesa assumiu nos últimos anos,

principalmente após o fim da Segunda Guerra Mundial. Nesse cenário, a língua inglesa se constituiu como língua da comunicação, dos negócios, assumindo diferentes formas de poder. O modelo de Kachru (1985), relativo à presença do idioma no mundo, é organizado em três círculos concêntricos. O primeiro círculo, chamado de interno, é composto por países como Os Estados Unidos e a Inglaterra, que têm o inglês como língua nativa. O segundo círculo, considerado externo, apresenta países como a Índia e a Nigéria, nos quais o inglês foi imposto devido a processos de colonização. Por fim, há o círculo em expansão, constituído por países como a China e o Brasil, por exemplo, nos quais a língua inglesa é estudada como língua estrangeira. Esse modelo contribui para a compreensão das diversas visões da língua inglesa, que assume diferentes papéis ao longo da história, cultural e socialmente legitimados pelo poder econômico e de dominação.

No escopo da BNCC, a língua inglesa é considerada pelo viés da língua franca, ou seja, o foco se dá na comunicação e seu ensino deve focar na inteligibilidade. Nessa perspectiva, não se faz necessário um modelo de inglês “correto” baseado em variantes de falantes nativos, principalmente de países hegemônicos. A língua é vista como uma forma de acesso à informação e a bens culturais da humanidade, contribuindo para que

os estudantes possam agir no mundo globalizado de forma crítica. Conforme aponta a BNCC,

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2017, p. 241)

A despeito disso, ao debruçar-nos na BNCC de língua inglesa dos anos finais, encontramos alguns algumas habilidades que podem ir de encontro com conceitos de decolonialidade, bem como outras que poderiam ser levados à discussões próximas, visto que a língua inglesa deve ser percebida como uma língua que permita a inserção e percepção do estudante em um mundo que é multicultural com diversidade de línguas. Outrossim, ela não deve ser vista como a língua de maior importância ou a única fundamental, dado que no mundo há essas múltiplas possibilidades e línguas.

A língua inglesa, nesse sentido, passa a ter, como afirma Brasil (2017), um caráter de formação e que, através da sua aprendizagem, se tenha uma educação

linguística que é consciente e crítica, além de suas dimensões pedagógicas e políticas inter-relacionadas. A visão da língua não é mais como a língua estrangeira, ou seja, a que vem de fora, pertencente ao outro, emprestada a nós somente. Conforme a BNCC, essa visão da língua não deve ser mais adotada, pois traria uma visão eurocêntrica e, portanto, colonial.

Ao assumir o viés da língua franca, nos é permitido desenhar um currículo para o ensino de língua inglesa em uma perspectiva decolonial, pois a função social e política da língua é ressaltada. Assim,

[...] a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BRASIL, 2017, p. 241)

Devido ao seu caráter global, com status de língua franca na base comum curricular, esse pertencimento somente aos países nativos não faz mais sentido. As culturas não nativas podem e devem se apropriar da língua a fim de ser utilizada em diferentes contextos, locais e globais e, como consequência,

Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BRASIL, 2017, p. 242)

Percebe-se aqui o conceito de interculturalidade tão importante para a construção de um currículo que valorize outros conhecimentos e outras línguas. O inglês pode ser, então, um canal por onde se debata a valorização da nossa cultura, que nos veja dentro de um mundo globalizado e pertencentes a ele. Nessa perspectiva, os diferentes falantes se apropriam do idioma de modo a agir no mundo e de bens culturais da humanidade, além de se comunicar e ter acesso a informação.

Assim, educar interculturalmente é agir, promovendo autenticidade e fomentando a crítica ao modelo padrão vigente. Candau (2016) define a educação intercultural

A Educação Intercultural parte da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2016, p. 347).

A educação intercultural passa por cima do individualismo e dos discursos previamente adotados, vai contra as práticas que excluem e discriminam. Ela pretende ser uma prática cooperativa, reflexiva e dialógica. Desta forma, a prática intercultural pode perceber e promover as realidades distintas e múltiplas, os questionamentos, problematização e desconstrução de aspectos vigentes.

Sendo assim, a escola e o currículo assumem papéis fundamentais nessa prática, pois é lá que, na maioria das vezes, se implementa o processo educacional e intercultural. A escola é o espaço constituído e legitimado por culturas diversas e que reproduz modelos nem sempre dialógicos com essa diversidade.

Após os apontamentos sobre a BNCC de língua inglesa e de que forma ela pode ser vista como decolonial, algumas reflexões podem ser feitas, visto que, como tratado anteriormente, ela assume uma posição de língua franca, portanto, pertencente a todos.

As competências e habilidades presentes no documento de língua inglesa passam por diversos conceitos que englobam elementos linguísticos, como também abrem possibilidades para o trabalho e discussões de aspectos decoloniais. Podemos citar algumas habilidades como exemplos de trabalho com a língua na perspectiva decolonial:

- No 6º ano, “(EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/

produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.” (BRASIL, 2017, p. 251). Aqui, pode-se desenvolver esta habilidade e discutir com os estudantes sobre o papel da língua inglesa em nosso país, abordando questões como a valorização da cultura de países hegemônicos em detrimento de outras.

- No 9º ano, “(EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.” (BRASIL, 2017, p. 263). Ao desenvolver tal habilidade, a abordagem da aprendizagem da língua inglesa pode focar em aspectos derivados da colonização, discutindo-os criticamente e trabalhando com racismo, interligando movimentos que ocorrem em países de língua inglesa e relacionando-os aos brasileiro, como o movimento “Black Lives Matter” (Vidas Negras Importam), movimento este que tem início nos Estados Unidos, mas que se estende a outros lugares, inclusive no Brasil.
- Ainda no 9º ano “(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização

pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado” (BRASIL, 2017, p. 263). A língua é vista não como supervalorizada, mas como meio por onde os próprios alunos se vejam no mundo. Trazer textos multimodais, jornalísticos, entre outros gêneros e mostrar que nossa cultura é também vista e valorizada mundo afora, é uma forma de tirar um aspecto pejorativo que por vezes é construído sobre e por nós.

Considerações finais

A nossa prática docente, consequentemente, como professores de educação básica passa e passará pela BNCC. Cabe saber extrair do documento norteador formas de abordar a língua inglesa não como perpetuadora de seu poder imperial e colonial, mas como um canal de comunicação por onde os alunos possam se perceber no mundo em que vivem e sejam também cidadãos críticos e reflexivos, capazes de se enxergarem em seu meio e, assim, serem incluídos no currículo escolar que lhes é proposto.

Como afirma Freire, "o educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa polí-

tico-pedagógica.” (FREIRE, 1996, p. 70). Sendo assim, a prática docente e discente pode e deve promover a possibilidade de discussão, reflexão e mudança.

O olhar do outro, do estudante, é de suma importância nesta mudança. Como aponta Candau (2016)

[...] conhecer melhor o mundo cultural dos alunos; perceber que os alunos trazem experiências que são significativas e importantes; relatos de histórias de vida; observar a cultura da escola buscando elementos que possam quebrar a homogeneidade; refletir sobre os conhecimentos que se pretende construir, questionar; problematizar as formas de construção desses conhecimentos na escola; ouvir e prestar atenção, se aproximar e sentir o outro; descobrir no corpo docente quem são as pessoas mais sensíveis ao tema; estabelecer parcerias. (CANDAU, 2016, p. 355).

Tentar trazer a interculturalização é trazer os questionamentos dos sistemas e normas vigentes; é mudar práticas, posturas e atitudes; é questionar não pelo simples ato de questionar, mas para mudar. Decolonizar traz esses diálogos e a colaboração para sua prática, concretizados em práticas pedagógicas do ensino de língua inglesa por um viés crítico, formativo e consonante com contextos locais e globais.

For a decolonial school curriculum: a conversation between BNCC and English language

Abstract

the present article aims to discuss possibilities of teaching English language from a decolonial perspective based on the guiding document for basic education in Brazil, the National Common Curricular Base (BNCC). First, a brief overview of how the English language is considered in the document for the final years of elementary education is presented. Then, aspects related to the school curriculum and decoloniality are discussed. After that, BNCC is analyzed, highlighting the parts that can promote a work from a decolonial perspective with the curriculum and teaching of the English language. In conclusion, the importance of the lingua franca vision is emphasized for the design of a more decolonial curriculum and language teaching.

Keywords: Decoloniality; School curriculum; English language; BNCC

Referências

- BRASIL, MEC. Base nacional comum curricular. *Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Básica*, 2017.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes In *Revista Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v. 13, nº Especial, p. 678-686, dez 2020.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, decolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

COSTA NETO, Antonio Gomes da. A denúncia de Cesáire ao pensamento decolonial. *Revista Eixo*, v. 5, n. 2, 2016.

FORQUIN, Jean-Claude. Curriculum: between relativism and universalism. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 47-70, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

KACHRU, Braj B. *Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle*. na, 1985. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012, 10ª ed., p. 489-495.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, p. 716-737, 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, p. 127-167, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. *Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*, p. 01-48, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio B.; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Autêntica, 2021.

Para transcender a colonialidade. [Entrevista concedida a] Luciano Gallas e Ricardo

Machado]. Revista do Instituto Humanitas Unisinos, v. 13, n. 431. Disponível em: <<https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5258-luciana-ballestrin>>. Acesso em: 02 jun. 2022.

SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. *Autêntica*. Belo Horizonte, 1999.

VALÉRIO, Marcelo. Autonomia de professores. *Educar em Revista*, n. 66, p. 327-332, 2017.