

O ENSINO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO BÁSICO E PÚBLICO REFLEXÕES SULEADORAS

Ana Paula Meira Silva¹
Renata Cristina Alves²

Resumo:

Este trabalho busca refletir sobre aspectos relativos ao processo de ensino e aprendizagem no contexto básico e público, no que diz respeito às contribuições freirianas para a prática pedagógica no componente curricular de língua estrangeira inglês. Para isso, faz-se primeiramente um diálogo com os documentos oficiais que regulamentam esse âmbito de ensino, visto que não se pode pensar na prática pedagógica no contexto público sem considerar essa construção histórica e legal da educação brasileira, bem como, grosso modo, sem desconsiderar as forças sociais que tendem ao apagamento ou ênfase de uma ou outra língua estrangeira. Ainda que paradoxal, é viável olhar para a língua inglesa, como LE, deste viés suleador e freiriano. Para tanto, há de se decolonizar tanto a perspectiva de língua como de cultura advindas de regiões do norte. Há línguas e culturas inglesas no Sul e Paulo Freire nos proporciona um diálogo fundamental entre a língua portuguesa e o ensino de LE através deste prisma.

Palavras-chave:

Educação básica. Diálogo. Paulo Freire. Pedagogia Suleadora.

ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN EL CONTEXTO BÁSICO Y PÚBLICO REFLEXIONES DE SULEADORAS

Resumen:

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre los aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto básico y público, con el fin de relacionarse con los aportes de Paulo Freire a la práctica pedagógica en el componente curricular del inglés como lengua extranjera. Para ello, se dialoga primero con los documentos oficiales que regulan este ámbito docente, una vez que no podemos pensar en la práctica pedagógica en el contexto público sin considerar la construcción histórica y jurídica de la educación brasileña, así como, a grandes rasgos, sin desconocer las fuerzas sociales que tienden a borrar o enfatizar una u otra lengua extranjera. Aunque paradójico, es factible mirar la lengua inglesa, como LE, desde esta tendencia sureña y freiriana. Por tanto, es necesario descolonizar tanto la perspectiva de la lengua como la cultura provenientes de las regiones del norte. Hay lenguas y culturas inglesas en el Sur y Paulo Freire nos proporciona un diálogo fundamental entre la lengua portuguesa y la enseñanza de LE a través de este prisma.

Palabras clave:

Educación básica. Diálogo. Paulo Freire.

¹ Graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista de Assis, UNESP. Professora de língua inglesa da rede municipal de Assis. E-mail: anafurs@hotmail.com

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Professora da rede estadual paulista de educação básica. E-mail: re.cris_alves@hotmail.com.

LANGUAGE TEACHING IN THE BASIC AND PUBLIC CONTEXT SULEADORAS REFLECTIONS

Abstract:

This work aims to reflect on the aspects of the teaching and learning process in the basic and public context, in order to relate to Paulo Freire's contributions to pedagogical practice in the English as a foreign language curriculum component. For this, a dialogue is first carried out with the official documents that regulate this teaching scope, once we cannot think about pedagogical practice in the public context without considering the historical and legal construction of Brazilian education, as well as, roughly speaking, without disregarding the social forces that tend to erase or emphasize one or another foreign language. Although paradoxical, it is feasible to look at the English language, such as FL, from this southern and freireano bias. Therefore, it is necessary to decolonize both the perspective of language and culture coming from northern regions. There are English languages and cultures in the South and Paulo Freire provides us with a fundamental dialogue between the Portuguese language and FL teaching through this prism.

Keywords:

Basic education. Dialogue. Paulo Freire.

Introdução

A educação pública e básica no que diz respeito ao ensino de línguas, seja materna ou estrangeira, enfrenta grandes desafios contemporâneos seja no âmbito epistemológico ou metodológico. Promulgada recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) traz, de um lado, uma perspectiva de linguagem já conhecida de documentos anteriores como os PCN, de cunho enunciativo-discursiva, na qual a centralidade está no trabalho com o texto a partir dos gêneros discursivos e, de outro lado, emerge os campos de atuação, no ensino de língua portuguesa, e os multiletramentos para ambas as línguas – português e inglês – os quais abrangem, grosso modo, a multimodalidade e as diversidades culturais provocadas pelo avanço tecnológicos e, principalmente, no que diz respeito à interação, podemos incluir as redes sociais.

Embora não seja anunciada a perspectiva dos Multiletramentos, a BNCC (BRASIL, 2018) fundamenta-se no Grupo Nova Londres, o qual, composto por um conjunto de professores, refletiam sobre o ensino das práticas sociais – letramentos. Entre as influências para a construção da Pedagogia dos Multiletramentos está Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido, Education for critical consciousness e Literacy: Reading the word and the world.

Deste cenário podemos tecer inúmeros comentários e reflexões. Primeiramente, está claro que não podemos mais considerar o ensino de línguas sem o aparato tecnológico, visto que a tecnologia tem mediado de modo significativo nossa relação com o mundo e nossa interação com os outros. No entanto, há de se considerar também os usos desiguais que enfrentamos em nosso país, por exemplo, o qual foi evidenciado ainda mais diante da pandemia da Covid-19.

À luz das contribuições freireanas para o ensino de língua, considerando o contexto tecnológico no qual vivemos bem como o aspecto legal que embasa nosso ensino básico, visto que nos propomos a discutir tão vasto assunto, tentaremos refletir sobre o ensino de línguas, e de modo específico, o de língua inglesa no contexto básico e público.

O ensino de inglês e suas tratativas legais – cotejos fundamentais

Para que possamos compreender como se deu a inserção do ensino de língua inglesa nos currículos escolares do Brasil, é necessário que revisemos o percurso inicial do ensino de línguas estrangeiras em contextos escolares e os caminhos percorridos até o inglês ser considerado uma língua franca.

O início do estudo das línguas estrangeiras no Brasil remonta aos anos de 1809, com a criação da cadeira de língua inglesa na Academia Militar da Corte. Em 22 de junho do mesmo ano, D. João VI assinava o Decreto que formalizava o ensino de língua inglesa e francesa e a criação de suas respectivas escolas. Em suas acepções, o estudo de inglês era necessário para o fortalecimento das relações comerciais exteriores entre Brasil e Inglaterra, visando a crescente difusão do mercantilismo britânico no início do século XIX. Nesse momento, “o ensino de inglês, restringindo-se aos seus objetivos mais imediatos – era instrumento de comunicação nas relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa, justificadas, principalmente pelo aumento do tráfico” (GILENO, 2013, p.16).

Segundo Vilson Leffa (2016), foi também durante o império que se iniciou a decadência do ensino de línguas, de 1855-1881 o ensino de língua inglesa em conjunto com outras línguas consumia em média 41 horas semanais/ano. Guimarães (2005) ressalta ainda que as aulas de inglês se baseavam no método gramática- tradução, com atividades de tradução, leitura de textos literários e análise sintática.

Já na Primeira República, há uma queda acentuada no estudo, chegando a 29 horas semanais/ano ao final de 1925. O método utilizado permanecia o mesmo do início do século, o que se alterou na década seguinte com a Reforma Francisco de Campos, a qual dá mais ênfase às línguas modernas modificando a metodologia utilizada até então, partindo para o método direto, uma abordagem voltada para o ensino. Na próxima década, mais uma vez, outra reforma é feita a partir de influência do ensino de línguas nos Estados Unidos. Tal método de leitura, inspirado no ensino estadunidense, perdura até a criação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que acaba por reduzir o ensino de línguas a menos de 2/3 das propostas anteriores. De 23 horas semanais para 2-3 horas, resultando em alunos concluintes do ensino médio sem sequer terem visto uma única língua estrangeira.

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocou uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e, no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira (LEFFA, 1999, p. 19).

Vinte e cinco anos após a publicação de sua segunda versão, em 20 de dezembro de 1996 é promulgada a terceira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que, em se tratando do ensino de língua inglesa, define no § 5º do artigo 26 a necessidade de incluir pelo menos uma língua estrangeira moderna no currículo, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar.

Complementando a LDB, em 1999 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre eles o de Língua Estrangeira Moderna que destaca a importância do aprendizado de língua inglesa e sua inserção no currículo a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, sugerindo uma abordagem sociointeracional com ênfase no desenvolvimento da leitura. O documento ressalta que

[...] há de considerar as necessidades linguísticas da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico. Isso reflete a atual posição do inglês e do espanhol no Brasil. (BRASIL, 1998, p.40).

O espanhol, também citado no documento e reconhecido como um importante idioma, traduz-se em fortalecimento da América Latina e reflete a importância das relações exteriores que se robusteceram através da criação do Mercosul, em 1991. É a ruptura de uma hegemonia linguística iniciada no reinado de D. João VI e que nos aproxima de nossa realidade geopolítica, embora não se sustente ou se fortaleça na criação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017.

Em 2018 é promulgada a BNCC, documento normativo que define o conjunto das aprendizagens essenciais aos alunos, a qual trata o ensino de língua estrangeira inglesa como obrigatório no Ensino Médio e tenta promover a valorização dos eixos de leitura, oralidade, dimensão intercultural e escrita.

Scaglione (2019) afirma que o documento salienta a relevância do inglês, o destaque no uso sociointeracional, a importância para o mercado de trabalho no século XXI e estabelece o idioma como um gerador de conhecimentos e de comunicação. A síntese do que é dito por Rajagopalan: “o verdadeiro propósito do ensino de língua estrangeira é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa ser sujeito ativo, transformar-se em cidadãos do mundo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70).

É evidente que embora contraditório, dado o aspecto hegemônico no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira e de aspecto não suleador, é fundamental que haja tal discussão. Enquanto nação, nosso país e suas orientações educacionais têm desprestigiado as línguas indígenas, tanto que somente na Constituição de 1988 elas são aceitas legalmente, bem como o espanhol passa a ocupar um lugar de desvalorização em detrimento do inglês. Todavia, como supracitado, se nos propomos a discutir o ensino no contexto público, há de se considerar os embasamentos legais que perpassam esse contexto. É sob esse viés que tentaremos discutir o ensino de língua inglesa, como um diálogo entre o legal e o freireano, para que o ensino de LE seja tratado de modo que possa inserir efetivamente o aluno que está no ensino público.

Uma proposição suleadora: O repensar do dialogismo Inglês Normativo X Inglese Mundiais (World Englishes)

No componente curricular inglês, a BNCC (BRASIL, 2018) prioriza a função social e política da língua, conferindo-lhe o status de língua franca, que desvincula a noção de

pertencimento a um determinado território ou a determinada cultura oriunda de países hegemônicos. O reconhecimento de diferentes variantes da língua e a compreensão de como a interculturalidade é produzida nas diversas práticas sociais de linguagem favorecem o respeito à alteridade. Em consonância, Kumaravadivelu (2005), salienta que a abordagem linguística deve ser interdisciplinar, intercultural e interlinguística, orientada por temas relevantes e formadores.

O documento também expõe a necessidade de o professor ter atitudes de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua a fim de desmistificar a falsa visão de que há apenas uma variante correta no ensino de inglês, seja estadunidense ou britânica. Está implícito, ao admitir o inglês como língua franca, o ensino plurilíngue/multilíngue, o reconhecimento dos chamados ingleses mundiais (World Englishes), variedades da língua usadas em diferentes contextos sociolinguísticos, analisando sua história, experiência, função e influência.

Crystal (2005) nos apresenta um dado interessante sobre as relações estabelecidas entre os ingleses mundiais, segundo o cálculo realizado pelo Conselho Britânico, aproximadamente um bilhão de pessoas estão aprendendo inglês no mundo e, se somados os falantes que têm o inglês como primeira e segunda língua, juntamente com os que a empregam como língua estrangeira, teríamos um bilhão e 400 milhões de falantes, correspondendo a um quarto da população mundial. Crystal ainda salienta que “nenhuma outra língua é usada em tão larga escala ou com tão grande alcance geográfico” (CRYSTAL, 2005, p. 22).

Tal panorama contribui para a construção de novos saberes, como Paulo Freire (1987) nos apresenta: a dialogia provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mundos que comungam pela esperança e pelo sonho de juntos construirmos o nosso ser mais. Neste sentido, a educação libertadora se estabelece como um enfrentamento à lógica social dominante e possibilita a compreensão do outro, do diferente e por que não dizer do depreciado?

Siqueira (2018) enfatiza que a prática do professor de língua estrangeira precisa romper com o pensamento arraigado de que “apenas países hegemônicos representam culturas alvo de língua inglesa” ou de que “o modelo do falante nativo é intocável na sua superioridade e deve ser almejado a todo custo” (SIQUEIRA, 2018, p. 208). Na busca de um currículo que proporcione um ensino significativo e que atenda às necessidades dos alunos, é necessário que o professor se preocupe com:

a descolonização de materiais didáticos, o desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural, a adoção de abordagens críticas, desembocando na inclusão e discussão regular de temáticas que possam contribuir para o desenvolvimento do aluno como cidadão plenamente consciente da posição que ocupa no mundo (SIQUEIRA, 2018, p. 208).

Ao romper com visões tradicionais de ensino, aproximamos o aluno de um mundo que ele considerava impossível de se apropriar. Carvalho (2013) nos apresenta em sua tese de mestrado uma situação típica vivida em sala de aula: a resistência de determinados alunos em aprender a língua inglesa, alunos que não se identificam com a língua e sentem-se excluídos, à margem do aprendizado. São inúmeras as situações em que o aluno justifica-se pelo insucesso da aprendizagem ao dizer “Não sei nem o português, como vou aprender inglês?”. É nesta perspectiva de aprendizado correto/incorreto que propomos o repensar do ensino a partir do pensamento subversivo na intenção de “contrariar uma lógica eurocêntrica dominante e de proporcionar a construção de paradigmas alternativos na reinvenção da emancipação social” (Adams, 2008, p.397). Ao Sulear nossos pensamentos, a construção de práticas educativas emancipatórias é fortalecida como Paulo Freire nos propõe.

Se, ao nortear, nos deparamos com a visão eurocêntrica de ensino em que determinados países se colocam como os detentores do saber e da conservação estanca da língua, reforçando seu privilégio epistemológico e a manutenção da colonialidade; também podemos, ao Sulear, propor um ensino que considere os diferentes ingleses mundiais com suas diferentes variantes linguísticas, mostrando ao aluno que não há certo ou errado, mas diferentes saberes que funcionam para determinadas comunidades e podem nos auxiliar a quebrar a barreira no aprendizado de língua inglesa.

Um exemplo possível de ser utilizado é o Inglês indiano, ou “Hinglish”. Em 2008, com o lançamento do filme “Quem quer ser um Milionário?”, o nicho de filmes “Bollywood” em que as produções indianas se assemelham às de Hollywood trouxeram novas cores ao ensino. As produções indianas de alto orçamento utilizam o “Hinglish”, no qual os personagens vão mudando de um idioma a outro dependendo do contexto, alternando o hindi e o inglês. A Índia, com aproximadamente trezentos anos de colonização britânica, carrega traços deste período histórico e seu idioma é reflexo da colonização. Com 125 milhões de falantes de língua inglesa, o país detém o segundo maior número de falantes não nativos. O sotaque carregado advindo dos vinte e três idiomas oficiais do país nos mostra que os ingleses mundiais precisam ter mais destaque.

Em 1992, o linguista indiano Braj Kachru cunhou o termo inglês mundial e propôs uma leitura da diáspora da língua inglesa, que pode ser dividida em três círculos principais: no Círculo Interno, o Reino Unido é o responsável por levar o idioma até a Austrália, a Nova Zelândia e a América do Norte. O Círculo Interno representa, portanto, as bases históricas e sociolinguísticas tradicionais do Inglês em regiões onde agora é usado como idioma principal: Reino Unido, Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia, Irlanda, Canadá, África do Sul e alguns dos Territórios do Caribe. O número total de falantes de inglês no Círculo Interno chega a 380 milhões, dos quais cerca de 120 milhões estão fora dos Estados Unidos.

Por conseguinte, o Círculo Externo foi produzido pela segunda diáspora inglesa, que espalhou a língua por meio da expansão imperial da Grã-Bretanha na Ásia e na África. Nessas regiões, o inglês não é a língua nativa, mas serve como uma língua franca útil entre grupos étnicos e linguísticos. Este círculo inclui Índia, Nigéria, Bangladesh, Paquistão, Malásia, Tanzânia, Quênia, Filipinas (colonizada pelos EUA) e outros. O número total de falantes de inglês no Círculo Externo é estimado em 150 milhões a 300 milhões de falantes.

Por fim, o Círculo em Expansão abrange países onde o Inglês não desempenha nenhum papel histórico ou governamental, mas é amplamente utilizado como meio de comunicação internacional. Isso inclui países como Brasil, China, Nepal, Rússia, Japão, Europa, Coreia do Sul e Egito. As estimativas do número total de falantes neste círculo variam de 100 milhões a um bilhão.

Advogando pela proposição de um ensino com características interculturais, Rajagopalan salienta:

A língua se tornou uma espécie de 'língua mundi' ou a que prefiro chamar de 'World English'. Ela já escapou das mãos dos ingleses, dos norte-americanos, dos australianos, dos novo-zelandeses, enfim de todos aqueles que até bem pouco tempo atrás eram tidos como proprietários do idioma (RAJAGOPALAN, 2014, p. 76).

Ao enfatizar que a comunicação com outros falantes não-nativos de inglês ao redor do mundo é possível e relevante, mostramos que é necessária a realização de um ensino que valorize o contexto dos nossos alunos na leitura de mundo, como Freire salienta:

“[...] a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 1979, p. 40)

A ressignificação do ensino de língua inglesa e a busca por práticas pedagógicas que possibilitem uma reflexão crítica sobre os modelos eurocêntricos e norteados contribuem para a formação de cidadãos aptos a lidar com todas as formas de falar inglês, reconhecendo a alteridade e valorizando outras culturas, não só a britânica ou a americana. Nas palavras de Frei Beto, Paulo Freire advogando pela ressignificação deixou claro que “não existe ninguém mais culto que o outro, existem culturas paralelas, distintas, que se complementam na vida social”. É pensando nessa complementação que aqui propusemos um ensino suleador com o objetivo de compreender a realidade dos alunos, suas angústias e ensejos.

O ato de escutar na Pedagogia Suleadora

Tendo em vista esta perspectiva suleadora para o ensino de LE, necessitamos ainda tecer alguns comentários a despeito do escutar no ato de educar. Sulear implica escutar o outro; escutar o outro que está perante nós com toda sua humanidade, seu conhecimento prévio de mundo.

Então, aprender a escutar o diferente, a cultura diferente, aprender a valorizar o diferente de nós é absolutamente fundamental para o exercício da autonomia. Quer dizer, a professora que fecha seus ouvidos à dor, à indecisão, à angústia, à curiosidade do diferente é a professora que mata no diferente a possibilidade de ser (FREIRE, 1997, p. 45).

Escutar o outro é condição essencial e imprescindível no ato de educar no ensino básico e público. É elemento primeiro para uma educação enquanto processo que possibilita a libertação das amarras da opressão social. Educação é pesquisa; educação é prática social. É como Freire (2015) nos apresenta, ao dizer que educar não é transmitir conhecimento, “é criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015, p. 47). São múltiplos os saberes que cada um possui, os quais necessitam ser considerados e mobilizados na prática educativa. É desse momento de escuta que emergem as palavras geradoras – um lugar epistemológico-pedagógico-político (STRECK *et al*, 2019):

“[...] sustenta o estudo, a reflexão pessoal e coletiva a partir da história vivida, sofrida, emoldurando-se num contexto político do capitalismo e de suas atrocidades, as quais impedem a humanização À grande maioria, bem como o acesso da classe popular ao protagonismo social, político e democrático. Permite um releitura do mundo, dá sentido à luta libertadora pelo direito à vida, de todos e de cada um” (STRECK *et al*, 2019, p. 449)

O tema gerador é uma construção coletiva, bem como só pode ser compreendida na relação do ser humano com o mundo. Assim, uma perspectiva suleadora do ensino de inglês, como supracitado, não abrange apenas a consideração às vozes e às culturas de regiões além do já tradicional, mas também e principalmente fundamenta-se a relação professor e aluno a partir de um viés no qual o diálogo é imprescindível para a construção e desenvolvimento de cada atividade em sala de aula. Neste cenário, altera-se o que e o como ensinar, sendo a educação tida como um processo, não um produto.

É dessa concepção que se torna possível, de modo efetivo, um currículo adaptado às necessidades da comunidade escolar. A articulação entre o global, por exemplo, dado o que consta na BNCC e nos currículos estaduais ou municipais, e o local, os saberes e as necessidades da comunidade escolar, é viável a partir das brechas que cada documento possui, cuja preocupação deve ser com as vivências de mundo do outro como um retorno à atividade escolar para produzir conhecimento.

Considerações finais

A partir do exposto, podemos tecer algumas conclusões provisórias sobre o ensino de língua inglesa no contexto básico e público a partir de uma perspectiva suleadora e freireana. Desconstruir não só o como ensinar, mas também o que é fundamental, inclusive para a manutenção da democracia. Afinal, como dizia Anísio Teixeira “só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública”. É na escola pública que, embora haja iniciativas e experiências pesquisas fantásticas, são ainda casos isolados (isso sim que são casos isolados), é possível desconstruir e analisar os problemas que enfrentamos enquanto sociedade.

Assim, é no trato da linguagem relacionada estreitamente à vida que se compreende o mundo e as múltiplas formas de ver o mundo. Um língua, que não a nossa, proporciona-nos formas de compreender o mundo, muito diferente do que estamos acostumados em nosso cotidiano. É nessa troca e experimentação de outros pontos de vistas que nos tornamos mais propícios ao diálogo.

É fato que, como afirma Freire (2015), não devemos ser ingênuos e acreditar que compreender e respeitar o outro seja meramente concordar ou ser simpático com tal leitura de mundo, pois não é; é ter essa leitura de mundo como ponto de partida para a prática

pedagógica como práxis, ou seja, parte-se da vida, da prática para o estudo fundamentado, estruturado, para a educação como pesquisa, e retorna-se à vida com essa fundamentação teórica para analisá-la outra vez, retornando à teoria como outra compreensão da prática. É o ato de estudar a teoria na prática e a prática na teoria.

É dessa compreensão da prática pedagógica (e de mundo) que ler torna-se entender a vida, escrever torna-se escrever sobre a vida, ultrapassando a construção de meras atividades escolares, seja em língua materna ou língua estrangeira.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BRASIL. Lei 9.394 de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 07 out. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília, 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em 07 out. 2020.

BRASIL. (Ministério da Educação). **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 out. 2020.

CARVALHO, Elizandra Roberta Neves de. **Desestrangeirização: reflexões de uma professora de língua inglesa em processo de descolonização**. 2013. 155 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251156>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 50. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GILENO, Rosângela Sanches da Silveira. O ensino das línguas estrangeiras no Brasil: uma perspectiva histórico metodológica. In: MONTEIRO, Dirce Charara et al (Org.).

Pesquisa, ensino e aprendizagem da língua inglesa: olhares e possibilidades. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013

KUMARAVADIVELU. Deconstructing applied linguistics: A postcolonial perspective. In Maximina Freire (Ed.) **Linguística Aplicada Contemporaneidade**. São Paulo, Brazil: Pontese Editores. p. 25-37.

KACHRU, Braj B. **The Other Tongue:** English across cultures. University of Illinois Press, 1992. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**. Acesso em: 11 out. 2020.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** . Acesso em: 10 nov. 2020.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Education Review**, Cambridge (MA), v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 07 out. 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

SCAGLION, Luiz Fernando. **Políticas Nacionais sobre o ensino da língua inglesa no Brasil:** o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares. 2019. 152 p. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181688>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SIQUEIRA, S. Por uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de palavra, p. 201- 212, 2018.

STRECK, Danilo S; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. ver. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.