

## **O REFERENCIAL CURRICULAR AMAPAENSE: UMA DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO AMAPÁ**

Jerusa Helena Freitas Penha<sup>1</sup>  
Victor André Pinheiro Cantuário<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo do artigo é discutir o Referencial Curricular Amapá (RCA), suas disposições e importância para a educação pública amapaense no contexto do ensino da língua inglesa. Trata-se de um estudo teórico com explicações que permitem compreender o que motivou a elaboração do RCA, dos documentos legais em que se baseia e os desafios para que seja implementado nas escolas estaduais. O artigo teoriza o trajeto histórico do ensino de inglês no Brasil e a implementação do RCA no Amapá, relacionando este segundo eixo com a compreensão do que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e qual o seu papel para o ensino de língua estrangeira na educação básica. Espera-se que o texto possa contribuir para a compreensão da necessidade de se observar questões regionais que não podem ser desconsideradas na formulação de propostas governamentais para o ensino da língua inglesa nas escolas da rede pública. Conclui-se que se tais apontamentos são postos em segundo plano, o ensino desta língua estrangeira seguirá marcado por aspectos hegemônicos em termos culturais, sociais e políticos, fazendo-se urgente uma mudança de cenário para privilegiar as especificidades de sua oferta em diversos ambientes.

**Palavras-chave:** Referencial Curricular Amapaense; BNCC; língua inglesa.

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo propõe apresentação e comentário das legislações e de outros documentos oficiais que contribuiriam para o processo de elaboração e implementação do Referencial Curricular Amapaense (RCA), concentrando-se o olhar no que declara a respeito do ensino de língua inglesa, realizando-se a leitura do RCA com o objetivo de compreender suas aproximações e suas contradições junto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A intenção é buscar uma compreensão mais contextualizada do RCA, que é o documento mais próximo a orientar diretamente as práticas de ensino dentro da sala de aula no Estado do Amapá, da mesma forma que compreender seus direcionamentos teóricos a fim de ser possível conhecer qual o diálogo que estabelece com outros documentos que regem o ensino de língua inglesa no país.

Com isso, busca-se responder os seguintes questionamentos: quais são os principais documentos implementados no processo histórico do ensino de língua inglesa no Brasil? O que

---

<sup>1</sup> Graduação em Licenciatura em Letras-Inglês, 8º semestre (UNIFAP). E-mail: jerusa.helena15@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Estudos Literários (UNESP/FCL-Ar). Professor do Curso de Licenciatura em Letras-Português, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP/Campus Santana). E-mail: victor@unifap.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5400803841633748>.

motivou a elaboração de documentos como o RCA para regulamentar práticas de ensino de língua estrangeira? E quais os desafios para que sejam implementados no contexto de sala de aula?

Para esclarecer os questionamentos, dividiu-se o trabalho em três seções. Na primeira, será apresentado brevemente o processo de estabelecimento do ensino de língua inglesa no Brasil. Na segunda, será apresentado o RCA, com foco no componente curricular língua inglesa. Na terceira, pretende-se compreender a necessidade de seu surgimento e por qual motivo precisou ser implementado um Referencial Curricular no Estado do Amapá.

## **1 BREVE HISTÓRICO DO PERCURSO DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL**

Para Oliveira (2015), o ensino de línguas no Brasil está associado ao processo de colonização do território, que impôs a presença estrangeira e com esta a definição de um ideal de homem e sociedade. Nesse primeiro momento, foi a atuação dos jesuítas que imperou como proposta pedagógica para a aprendizagem do latim e do português, centrando-se na lógica da imitação e repetição como método de ensino. Para tanto, formaram-se sacerdotes para educarem os filhos dos colonos e os nativos. A principal intenção era de ensiná-los a ler, escrever e rezar.

No período imperial, uma série de reformas que atingiu a educação ocorreu. A partir de 1841, o ensino de línguas foi impactado pela inclusão de línguas clássicas (latim e grego), bem como modernas (francês, inglês, entre outras) no rol das disciplinas ensinadas no Colégio Pedro II, mas foi na metodologia uma das maiores transformações com a adoção do chamado método histórico-comparativo, que fazia frente ao método tradicional ainda fortemente utilizado (Oliveira, 2015).

De acordo com Marques (2021), foi somente no século XIX que o ensino das línguas inglesa e francesa adquiriu formalidade no Brasil em decorrência da promulgação de uma lei no dia 22 de junho de 1809, um ano após a chegada da família real no país. O aspecto motivador foi o processo de independência dos Estados Unidos, em 1776, e a Revolução Francesa, em 1789, atribuindo-se a ambos os idiomas relevância cultural, social e política.

Nesse primeiro momento, o ensino de inglês não possuía tanta relevância quanto o de latim e francês considerados mais representativos de um ideal de cultura, homem e sociedade. Além disso, a orientação do estudo se voltava principalmente para a aprendizagem de tópicos gramaticais, ressaltando-se a aplicação do chamado método Gramática Tradução ou Clássico de ensinar línguas, sem incluir qualquer aspecto da dimensão sociocultural.

Para Oliveira (1999 *apud* Marques, 2021, p. 4),

A situação do ensino de inglês no país só iria se modificar com a reforma do ministro Francisco Campos – mais precisamente com a Portaria de 30 de junho de 1931, que especificou os objetivos, conteúdo e, pela primeira vez, a metodologia do ensino de cada disciplina do “curso fundamental”. Com tal regulamento, começou a ser enfatizado o “sistema fonético estrangeiro” e a “leitura de textos fonética e ortograficamente escritos”, o que fez com que o ensino das línguas vivas estrangeiras logo passasse a ter um método oficial: o “método direto intuitivo”, segundo o qual a língua estrangeira deveria ser ensinada na própria língua estrangeira.

Com uma perspectiva de ensino mais direcionada para a aplicação de um novo método, ao longo do século XX, e mais ainda em razão de acontecimentos históricos como a Segunda Guerra Mundial, que demonstrou o protagonismo estadunidense no contexto global, ao inglês será atribuída maior importância e visibilidade, ocupando o lugar anteriormente reservado às línguas românicas.

Como resultado disso, ocorre o surgimento de um novo método, o áudio-oral, para o qual “a língua era considerada como um conjunto de hábitos e sua aprendizagem era realizada através de automatismos linguísticos, sendo, nesse caso, a linguística estrutural e a psicologia behaviorista seus princípios teóricos fundamentais” (Oliveira, 2015, p. 32-33).

Antes da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), duas outras foram promulgadas. Cabe mencionar que essas leis, de 1961 e 1971, não se pronunciaram sobre o ensino de línguas estrangeiras no país, motivo pelo qual as orientações a respeito da aprendizagem voltada para essa área de conhecimento tiveram poucos avanços legais até a década de 1990.

Polidório (2014) destaca que o próximo evento a marcar época no ensino de línguas estrangeiras no Brasil é a promulgação da LDB n. 9.394/1996, na qual passa a constar a obrigatoriedade de sua oferta tanto para o 1º quanto para o 2º grau, que serão denominados, respectivamente, de Ensino Fundamental e Médio. O autor ainda menciona que, em 1998, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entre os quais aquele dedicado à língua inglesa, que terão como função sugerir conteúdos e direcionamentos para o ensino de cada componente curricular.

Em termos legais, as sucessivas atualizações na LDB, inclusive tornando obrigatória a oferta de língua inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2023); a publicação, no último ano do governo Temer, da BNCC (Brasil, 2018), dando o mesmo direcionamento da lei anterior, e, três anos depois, a homologação do RCA (Amapá, 2021), em

diálogo com os dois documentos da educação citados, demonstram que o país adotou uma perspectiva de ensino de língua estrangeira que privilegiou relações comerciais com os países anglófonos, principalmente, os Estados Unidos, reconhecendo a importância que tal idioma conquistou por razões históricas, políticas e culturais.

## **2 UMA BASE PARA TODO O PAÍS?**

Definida entre as metas da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, a BNCC tornou-se realidade, através de uma versão preliminar, em setembro de 2015, mas a versão final, contendo os direcionamentos para toda a educação básica somente foi disponibilizada em 2018, conforme é possível acompanhar no histórico contido na página<sup>3</sup> do Ministério da Educação (MEC) dedicada ao documento.

De acordo com o texto da BNCC, trata-se de

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

É importante salientar que, dada a sua definição, a BNCC tem a função de orientar e regulamentar um conjunto de procedimentos para a educação no Brasil. Deste modo, para nortear o ensino, a formatação dos currículos tanto nos níveis quanto nas modalidades da educação básica nas escolas da rede estadual e municipal, públicas ou privadas, pretendeu apontar conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas considerando as distintas realidades educacionais.

Apesar disso, críticas severas têm sido feitas ao que a base propõe. No olhar de Tonegutti (2016), o documento foi proposto com a intenção não apenas de tomar o lugar ocupado pelos PCNs na legislação educacional brasileira, mas também de mascarar inconsistências já identificadas nos parâmetros com a utilização de uma linguagem que apenas estaria atualizada para o momento em que foi proposta.

Para o pesquisador, como está, a base não atingiu o objetivo para o qual foi elaborada e mais, apenas servirá como mecanismo de controle do currículo escolar. A seu ver, a discussão principal deveria ser a formação e a valorização docente, da mesma forma que a efetiva

---

<sup>3</sup> A página em questão é: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.

autonomia dos estabelecimentos de ensino para que possam propor seus currículos sem excessivas interferências governamentais que estão mais interessadas em pôr em prática um ideário de natureza neoliberal.

Outras críticas a respeito da base concentram-se em seu caráter reducionista e contraditório em alguns pontos como a necessidade de aquisição de competências e habilidades, a promessa de uma formação crítica para o exercício da cidadania em prol de uma sociedade mais justa e do fortalecimento dos princípios democráticos e de uma educação cada vez mais inclusiva, ao passo que o documento declara expressamente elementos ideológicos favoráveis à conservação do *status quo* que privilegia a manutenção de uma sociedade classista e conseqüentemente desigual. Além disso, “ao mesmo tempo em que promete aos alunos aprendizagens que lhes são de direito, ao delimitar um rol de aprendizagens, restringe o direito ao conhecimento em sua globalidade” (Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 788).

Uma dessas limitações relacionadas ao texto da base é justamente a definição de uma língua estrangeira a ser privilegiada no processo de ensino-aprendizagem. Na última versão da BNCC publicada, o ensino de língua inglesa é considerado obrigatório a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, em concordância com a LDB, e o idioma recebe a caracterização de língua franca, ou seja,

Nessa proposta, 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, 2018, p. 241).

Na tentativa de superar a limitação acima apontada, a proposta de considerar o inglês como língua franca é um passo importante na direção de contestar estratégias de ensino que soem hegemônicas e, ao mesmo tempo, identificar a pluralidade existente no próprio idioma, pretendendo encerrar a dicotomia certo *versus* errado e a preponderância de uma das variações sobre a outra, quer dizer, não se opta mais pelo inglês estadunidense ou britânico, todas as opções devem ser disponibilizadas nas práticas de ensino aos alunos com os devidos esclarecimentos.

Além disso, a BNCC orienta um ensino holístico de inglês organizado ao redor de cinco eixos: o da oralidade, o da leitura, o da escrita, o dos conhecimentos linguísticos e o da dimensão intercultural (Brasil, 2018). Como explica Trevisan (2018), em matéria publicada na

revista *Nova escola*, a preocupação passou a ser de um ensino muito mais motivado pelas trocas e intercâmbio culturais, pela valorização dos saberes não escolares dos alunos e das situações reais de vivência a fim de prepará-los para as diversas realidades linguísticas que irão enfrentar.

Na prática, o ensino de inglês deve estar muito além de práticas de leitura, escrita e interpretação, ou seja, na sala de aula é imprescindível que o professor apresente conteúdos em diferentes contextos culturais de modo que o aluno se sinta mais próximo da língua e compreenda que há variações linguísticas são resultado dos diversos usos feitos por diferentes comunidades, inclusive onde está inserido.

Aliado a isso, é importante que o aluno seja estimulado a adquirir e expandir seu vocabulário e conhecimentos da estrutura formal da língua (aspecto gramatical), mas que ao elaborar o currículo o professor leve em consideração primeiro as práticas de linguagem ao invés de tópicos gramaticais, caso contrário, estará caminhando na direção oposta daquilo que as recentes teorias sobre ensino de idiomas têm proposto, quer dizer, um ensino pautado na diversidade, no contexto e na sociabilidade entre os alunos.

### **3 O RCA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

O Referencial Curricular Amapaense (RCA) funciona como um ente legal orientador, que surge para atender a elaboração do currículo escolar no Estado do Amapá, alinhando-se aos preceitos constitucionais no que tange à educação e tendo por fundamentação teórica tanto a LDB quanto a BNCC. Nesse sentido, cabe destacar que

O documento em questão também dá ênfase aos princípios da realidade local e notabiliza a ideia de que o conhecimento não se transmite, mas se constrói segundo a realidade de cada sociedade e dá a possibilidade para entender as outras realidades em um conjunto de elementos que se entrecruzam, objetivando dar subsídios aos educadores para sua prática pedagógica e consistência no processo [de] ensino-aprendizagem (Amapá, 2021, p. 141).

Tendo em vista uma predisposição de implementação do BNCC, é válido observar que se tornou relevante a criação de um currículo que se propusesse a seguir as suas orientações, mas que também fosse desenvolvido levando em consideração a particularidade de cada estado, acompanhando a crítica de Tonegutti (2016) a esse respeito.

Dessa necessidade, por meio de discussões promovidas pela equipe de currículo do Programa de Apoio à Implementação da BNCC no Estado do Amapá (ProBNCC/AP), e elaborado a partir da cooperação Estadual de Mobilização, de Dirigentes Municipais e Equipe de Gestão, o RCA foi produzido observando o contexto amapaense, suas particularidades, com

a participação de profissionais locais e de referência, que já trabalharam em escolas da região, ou seja, trata-se de um material construído com todos os profissionais que fazem parte do contexto educacional local (Amapá, 2021).

Voltando-se o olhar para o que o RCA declara a respeito do ensino de língua estrangeira, com ênfase no inglês, tem-se que

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 (Amapá, 2021, p. 183).

A proposta de um ensino de língua inglesa que se alinhe com a ideia de uma sociedade democrática e a formação para a cidadania, já expressa na BNCC, é aqui retomada com o acréscimo da intenção de contribuir para o engajamento dos alunos na vida social de maneira cada vez mais ativa. Para isso, a aprendizagem do inglês permitirá a sua mobilidade por diversos espaços e possibilitará o acesso a conteúdos que estão limitados pela aprendizagem formal do idioma.

Dessa forma, nota-se que o documento destaca a importância daquela formação não apenas para o indivíduo, mas para toda a comunidade escolar, chegando a um processo que se articula legalmente com outros textos da legislação educacional brasileira a fim de garantir que a aprendizagem do inglês nas escolas do Estado do Amapá esteja, igualmente, orientado

não só para o desenvolvimento intelectual de aprendizagem de formas e estruturas linguísticas de um código diferente, mas buscando uma reestruturação de uma nova experiência de vida do aluno, ampliando as possibilidades de agir discursivamente no mundo globalizado (Amapá, 2021, p. 183).

Vê-se que a preocupação com o encaixe dos alunos no mundo atual permeia tanto a BNCC quanto o RCA já que uma formação escolar que, na atualidade, ignore o preparo dos indivíduos para o mundo em que vivem estaria deslocada da própria configuração estrutural que as sociedades têm tomado, bem como as discussões recentes sobre aspectos culturais e econômicos.

Conforme apontado anteriormente, o referencial curricular foi proposto com a finalidade de que cada estado da federação pudesse estruturar um currículo de ensino adequado à sua realidade e da região em que se encontra para assim respeitar as vivências, experiências

culturais e saber prévio dos alunos.

Nessa perspectiva, o estudo de uma língua estrangeira tem uma conotação muito mais ampla que a aprendizagem de um código por meio de regras gramaticais e de frases soltas. A ideia subjacente a essa concepção é a de que a língua aporta signos culturais e que só se aprende quando estamos imersos no “caldeirão cultural” do povo que a usa (Amapá, 2021, p. 184).

O RCA enxerga no ensino de língua inglesa uma ferramenta capaz de promover a autonomia dos alunos, desenvolver o seu pensamento crítico e a capacidade para desbravar novos contextos, segundo enunciado anteriormente. No entanto, ainda que esteja completamente alinhado com a BNCC, este referencial também destaca que é importante, no aspecto avaliativo, “além das notas quantitativas previstas no sistema escolar. Levar em consideração a experiência dos adolescentes nos contextos familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento em um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias” (Amapá, 2021, p. 584).

Nota-se que a intenção é de não esgotar os alunos com uma formação que tenha como objetivo final a demonstração de que foram capazes de decorar um conjunto de formas, estruturas e enunciados, mas tenham condições reais de se movimentar no uso da língua em situações reais, já que “pensar em avaliação é retomar a aprendizagem em multidimensões, nos campos sociais, pedagógicos, afetivos, culturais, tanto como produtos de conhecimento quanto como processos de conhecimento pelo alunado” (Amapá, 2021, p. 584).

Diante do exposto, pode-se inferir que não se trata apenas de elaborar um currículo alinhado com as propostas pedagógicas dispostas na BNCC. É ainda mais importante produzir correspondências com as observações dos perfis que são encontrados dentro de cada sala de aula. Por esse motivo é que se observa a existência de sugestões de adaptação para o ensino da língua inglesa como uma tarefa a ser assumida pelas unidades escolares, mas atendendo ao RCA no plano geral. Apesar disso, há evidentes barreiras para sua implementação de forma efetiva, das quais serão destacadas três.

A primeira diz respeito à própria situação do Estado, tendo em vista que o Amapá possui particularidades que tornam a implementação do RCA um desafio, pois em sua parte diversificada o documento propõe que cada local tenha o seu próprio plano de ensino visando às particularidades da região, contudo, assegurando que a parte comum seja obrigatoriamente seguida.

Isso se torna um obstáculo visto que há não há um, mas vários perfis de aluno inseridos em distintas realidades que, apesar de citadas no RCA, tem um direcionamento superficial de

como deve ser implementado.

Nessas realidades, há grupos residindo em comunidades cujos locais são de difícil acesso e para as quais o poder público não possui um acompanhamento efetivo do desempenho dos alunos pelo fato de que no Estado existe um número considerável de alunos que estão distantes e, em muitos casos, em comunidades fora das áreas urbanas, de modo que a comunidade escolar precisa se desdobrar com a escassez de material didático e a dificuldade em encontrar ferramentas para desenvolver aulas adequadas aos objetivos do componente curricular.

A esse respeito, a fala de um professor ilustra bem a situação em que muitos alunos e educadores têm se encontrado diante da necessidade de implementação do RCA. Assim ele se manifesta:

O RCA está aí para todos que fazem parte do estado do Amapá. Agora essa desigualdade educacional ela vai muito além, ela vai para uma questão de políticas públicas, vai para uma questão estrutural, as escolas têm desigualdades, eu tenho escolas dentro de Macapá que não têm a mesma estrutura de outras escolas localizadas em Macapá (Santos, 2020, p. 108).

Certo que tal situação não é exclusiva do Amapá, em todos os estados da federação há problemas estruturais e sociais da mesma forma que desafios para a implementação ou consolidação de determinadas políticas públicas. O que a fala acima denuncia é bem mais que isso, trata-se de deficiências que se prolongam na história local e não parecem encontrar uma via governamental de solução. Dessa forma, querer pôr em prática um projeto educacional sem ter solucionado situações de base é algo duplamente complicado.

A segunda barreira diz respeito à formação e qualificação de professores, pois apesar de o RCA citar formas de os professores atuarem em sala de aula fica a cargo destes estruturar algo que venha a atender esse plano. Entretanto, no Amapá ainda é comum professores que não possuem formação além da graduação, ou sequer há pessoal com qualificação formal para atuar em diversas áreas, e a formação em Letras com habilitação em língua inglesa é um dos casos.

Ainda que haja cursos de graduação nessa área em instituições públicas e privadas que atuam no Estado, a carência de professores é algo que se observa nos estabelecimentos de ensino tanto urbanos quanto rurais. Adicionalmente, muitos profissionais optam por atuar na capital ou em municípios próximos, sofrendo também sobrecarga por terem de se deslocar por várias turmas no mesmo dia ou na mesma semana, a fim de atender a demanda das escolas, além da necessidade de adaptar os materiais didáticos para ministrar a aula conforme determina o currículo escolar.

A terceira barreira é de natureza histórica, pois o Amapá não possuiu um percurso linguístico focado na língua inglesa, tendo em vista que o foco do interesse e a valorização do ensino de língua estrangeira esteve contextualmente mais voltado para o francês, principalmente, porque faz fronteira com a Guiana Francesa, território ultramar pertencente à França.

Apesar desses desafios, a implementação da BNCC e do RCA é inevitável, tendo em vista o caráter regulador e governamental que os documentos possuem. Já no que diz respeito à língua inglesa, a tentativa de um novo olhar sobre o idioma, ao menos em tese, tende a revigorar o interesse dos alunos que não observavam um real aprendizado ocorrendo e permaneciam presos a um ensino sem demonstração evidente de progressos.

Com isso, pode-se observar que apesar do curto tempo decorrido da homologação da BNCC e do RCA, percebe-se uma tendência ao fortalecimento do ensino de língua inglesa de forma mais efetiva no Estado do Amapá, que antes estava suscetível à falta de orientação curricular e legislação pertinente.

De toda forma, não se podem ignorar os desafios e barreiras identificados, bem como os problemas estruturais e envolvendo a formação de professores. Sem que isto seja devidamente sanado, a observação de Tonegutti (2016) se mostrará acertada no sentido de indicar que a proposição de documentos e legislação educacional é apenas uma dimensão, talvez a mais simples, de um processo complexo que é desenvolver um projeto social para o Brasil, e mascara a difícil e desigual realidade de um país que sustenta índices educacionais problemáticos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a chegada da família real no Brasil, o ensino de língua inglesa foi priorizado como forma de garantir as relações comerciais com outros países, principalmente, a Inglaterra, naquela altura. Por esse motivo, valorizava-se mais o ensino da comunicação verbal. Somente após uma série de reformas educacionais ocorridas em fins do século XIX e primeira metade do XX é que se começou a dar nova importância para o ensino do inglês, dando-se ênfase ao aprendizado da fala e da escrita, dada a necessidade de garantir um aprendizado voltado para a formação intelectual e profissional dos alunos.

No decorrer do processo histórico, houve avanços e retrocessos. Algumas atualizações da LDB deixaram de lado o ensino da língua inglesa, que foi retomado com maior força após a implementação dos PCNs. Após isso, tem-se na BNCC a consolidação de uma proposta de

educação mais atualizada, que não deixa de conter inconsistências.

Por ser um documento de regulamentação nacional, a base não conseguiu atender de forma efetiva as práticas vivenciadas nas salas de aula de cada região, pelo fato de o Brasil ser um país diverso e com especificidades regionais. Disto surgiu a necessidade de documentos complementares à BNCC.

No Amapá, o texto a preencher essa lacuna foi o RCA, com o objetivo de tornar o ensino, em geral, e o de língua inglesa mais aproximado da realidade dos alunos que residem nas diversas regiões do Estado, seja em área urbana ou rural. Entretanto, apesar de ser um importante avanço para a sociedade local, ainda há um longo percurso a ser trilhado, pois há evidentes desafios a serem superados, como a qualificação dos profissionais que atuam na área do ensino de inglês e a implementação de materiais didáticos adaptados, já que essa parte diversificada fica a cargo de cada estabelecimento de ensino amapaense.

## REFERÊNCIAS

- AMAPÁ. **Referencial curricular amapaense: educação infantil e ensino fundamental**. Governo do Estado do Amapá, 2021. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_ap.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ap.pdf). Acesso em: 15 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 15 fev. 2024.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 24 jan. 2022.
- BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 4ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB\\_7ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 18 fev. 2024.
- FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- MARQUES, Welisson. aspectos históricos do ensino de língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva do sujeito na publicidade audiovisual de cursos de idiomas. **Alfa**, São Paulo, v. 65, e8277, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/B7c6pnSstkJJqDc68vRr8cF/?format=pdf>. Acesso em: 12 fev.

2024.

OLIVEIRA, Renilson Santos. Linha do tempo da didática das línguas estrangeiras no Brasil. **Non Plus**, n. 7, p. 27-38, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/80013>. Acesso em 11 de fev. de 2024.

POLIDÓRIO, Valdomiro. O ensino de língua inglesa no Brasil. **Travessias**, v. 8, n. 2, 340-346, 2014. Disponível em: <https://e-vesta.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SANTOS, Manoel Raimundo dos. **Referencial Curricular Amapaense: narrativas de professores/formadores do PROBNCC/AP**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020. Disponível em: [http://repositorio.unifap.br/jspui/bitstream/123456789/880/1/Dissertacao\\_ReferencialCurricularAmapaense.pdf](http://repositorio.unifap.br/jspui/bitstream/123456789/880/1/Dissertacao_ReferencialCurricularAmapaense.pdf). Acesso em: 20 fev. 2024.

TONEGUTTI, Claudio Antonio. Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica. **SISMMAC**, 13 fev. 2016. Disponível em: [https://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo\\_BNC\\_Tonegutti.pdf](https://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf). Acesso em: 6 mar. 2024.

TREVISAN, Rita. O que a BNCC propõe para o ensino de língua inglesa? – **Revista Nova Escola**, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/77/o-que-a-bncc-propoe-para-o-ensino-de-lingua-inglesa>. Acesso em: 13 jan. 2024.