



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS X - TEIXEIRA DE FREITAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

FERNANDA AURELINO INOCÊNCIO

**PARA ALÉM DAS PALAVRAS: AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SOB À LUZ DA BNCC E DCRB**

TEIXEIRA DE FREITAS

2025

FERNANDA AURELINO INOCÊNCIO

**PARA ALÉM DAS PALAVRAS: AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS
NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SOB À LUZ DA BNCC E DCRB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, na linha de pesquisa de Estudos Linguísticos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dr^a. Caroline Rezende Caputo.

TEIXEIRA DE FREITAS

2025

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Ficha Catalográfica elaborada pelo bibliotecário:
Lucas Aguiar Bezerra CRB 5-1822

158

Inocência, Fernanda Aurelino

Para além das palavras: as competências socioemocionais no ensino de língua inglesa sob à luz da BNCC e DCRB/ Fernanda Aurelino Inocência. Teixeira de Freitas, 2025.

77 p. : il.

Orientadora: Profa. Dr^a. Caroline Rezende Caputo

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus X. Programa de Pós Graduação em Letras – PPGL, 2025.

Contém referências, anexos e apêndices.

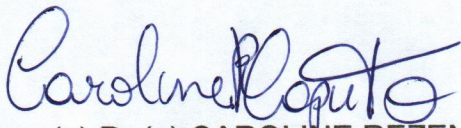
1. Competências socioemocionais. 2. Língua Inglesa. 3. Aprendizagem. 4. BNCC. I. Caputo, Caroline Rezende. II. Universidade do Estado da Bahia. Teixeira de Freitas. III. Título.

CDD: 371


FOLHA DE APROVAÇÃO
"PARA ALÉM DAS PALAVRAS: AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DA BNCC E DCRB"

FERNANDA AURELINO INOCÊNCIO

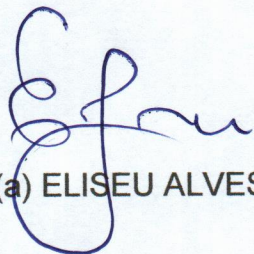
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em LETRAS – PPGL, em 27 de novembro de 2025, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Mestrado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor(a) Dr.(a) CAROLINE REZENDE CAPUTO
UFSB
Doutorado em Estudos Linguísticos
Universidade Federal de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente
 VAGNO VALES LACERDA
Data: 01/12/2025 10:33:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) VAGNO VALES LACERDA
UNEB
Doutorado em Estudos Linguísticos
Universidade Federal de Minas Gerais



Professor(a) Dr.(a) ELISEU ALVES DA SILVA
Ufsb - UFSB
Doutorado em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

Aos meus avós maternos, Valdelice e Manoel, e paternos, João e Joana (*In
memorian*).

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação nunca é um ato solitário, principalmente quando se trata de um recomeço. Recomeçar é desafiador: exige coragem, fé e fôlego. Ao chegar a este momento de fechamento, um turbilhão de sentimentos me atravessa. As leituras, os autores e o meu caderninho de anotações foram companheiros constantes, mas foi graças a um conjunto de pessoas queridas que esta jornada se tornou possível.

Agradeço, antes de tudo, a Deus, meu refúgio e fortaleza, por me sustentar em cada passo e permitir que este sonho se tornasse realidade.

À minha família, o meu bem mais precioso, o abrigo ao qual sempre retorno. Ao meu pai, Benedito, e à minha mãe, Vanda, pelo amor incondicional e pela presença firme em todos os momentos. À minha irmã, Maiara, que compartilha sonhos, lágrimas, conquistas e risadas comigo, minha eterna cúmplice de vida. À minha prima-irmã-afilhada Lorena, que, com seu carinho e leveza, tornou meus dias de estudo e escrita mais suaves. Vocês são minha base, meu alicerce e a razão de eu nunca desistir.

À família Aurelino Inocêncio, minha eterna gratidão. Se hoje caminho em direção a este título de mestre, é porque outros vieram antes de mim, abrindo caminhos e plantando sonhos. Fazer parte dessas duas famílias me enche de orgulho, alegria o coração e dá sentido à minha trajetória.

Aos amigos e amigas que estiveram comigo nos dias de sol e também nas tempestades: Bianca, Marcos, André Felipe, Kaíque, Samira, George, Ceres e Danilo, obrigada por cada gesto, cada palavra e cada demonstração de afeto. Vocês tornaram essa caminhada mais leve e significativa.

Em especial, ao amigo Danilo Laranjeira de Jesus, meu companheiro de mestrado, de faculdade e da vida. Obrigada pelas palavras de incentivo, pelas trocas sinceras, pelas risadas e pelas lágrimas partilhadas. Sua amizade foi um farol nos dias nublados deste percurso.

Ao meu parceiro de orientação, Paulo Henrique, gratidão por tornar esse recomeço mais leve e humano. Caminhar ao seu lado fez toda a diferença.

A uma família especial, Kelly, Ciça e Guigui, obrigada por estarem presentes mesmo nos dias mais difíceis. A pureza e a alegria de ser criança de Ciça e Guigui

iluminaram meus momentos de cansaço, e o colo acolhedor da minha amiga Kelly me trouxe paz e ternura, mesmo nos nossos raros encontros.

Aos amigos do Colégio Polivalente de Caravelas, minha eterna gratidão. Foi com vocês que o sonho deste mestrado começou a ganhar forma, e ele sempre carregará um pouco de cada um.

Aos professores da banca examinadora, Prof. Dr. Eliseu Alves da Silva e Prof. Dr. Vagno Vales Lacerda, agradeço pela leitura atenta, pelo olhar sensível e pelas valiosas contribuições que enriqueceram este trabalho.

De modo muito especial, à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Caroline Rezende Caputo, minha mais profunda admiração e gratidão. Obrigada por acolher-me neste recomeço, por acreditar neste projeto e por caminhar comigo com paciência, generosidade e compromisso. Com você aprendi não apenas sobre pesquisa, mas sobre ética, sensibilidade e humanidade na vida acadêmica. Sua orientação me ensinou o verdadeiro sentido de fazer ciência com responsabilidade e afeto.

Por fim, encerro estes agradecimentos dirigindo-me à Fernanda do passado, aquela que, mesmo cansada e temerosa, não desistiu. Que pensou em parar inúmeras vezes, mas escolheu continuar. Que, mesmo com medo, construiu esta pesquisa em apenas um ano, com coragem e determinação. Você conseguiu. Você está a caminho de se tornar mestre. Você é capaz de fazer pesquisa e sempre foi. O problema não era, e nunca foi, você.

*"Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho,
os homens se educam entre si, mediados pelo mundo."*

(Paulo Freire)

RESUMO

O crescente debate em torno das competências socioemocionais na educação básica, especialmente a partir da década de 1990 (Goleman, 1995; Del Prette; Del Prette, 2017; Casel, 2020), tem impulsionado reflexões sobre a maneira como os documentos normativos as contemplam, orientando os professores na incorporação dessas competências à formação integral dos estudantes. Essas competências que abrangem habilidades como empatia, autocontrole, colaboração, resiliência e consciência social vêm sendo amplamente reconhecidas por sua contribuição ao desenvolvimento acadêmico, pessoal e social dos alunos. Sendo assim, são consideradas elementos essenciais para promover uma aprendizagem significativa e para formar cidadãos críticos, responsáveis e comprometidos com a sociedade. Nesse contexto, esta dissertação investiga a relação entre as competências socioemocionais e o ensino de Língua Inglesa, tomando como referência os principais documentos normativos que orientam a educação básica no Brasil. Ela objetiva analisar de que maneira a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) contemplam as competências socioemocionais na disciplina de Língua Inglesa, identificando como as diretrizes curriculares apoiam os professores na condução do ensino dessa disciplina. Considerando a importância dos dois documentos para o currículo no ensino de Língua Inglesa, propomos: (i) identificar se e como as competências socioemocionais são mencionadas na BNCC e no DCRB nos anos finais do Ensino Fundamental; (ii) verificar como são apresentadas a existência de uma abordagem didática das competências socioemocionais nesses dois documentos; (iii) analisar como os documentos orientam os professores dos anos finais do Ensino Fundamental na aplicação dessas competências no ensino de Língua Inglesa; e (iv) refletir sobre as possíveis implicações dessa abordagem para a prática docente no referido componente curricular. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa (Minayo, 2001), pautada na análise documental (Cellard, 2008), uma vez que busca interpretar o processo de curricularização (ou documentação) do ensino de língua compreendendo as relações entre o ensino e o desenvolvimento das competências socioemocionais na sala de aula. Nessa pesquisa documental nos ancoramos nos estudos de Cavalcanti (2023), no que concerne à aprendizagem socioemocional e ao ensino por meio delas; bem como Leffa (1999; 2016), Rajagopalan (2003) e Almeida Filho (2007; 2012), para fundamentar a discussão sobre o ensino, identidade docente e a aprendizagem de Língua Inglesa; além dos documentos normativos mencionados. A análise documental evidenciou que as competências socioemocionais são tratadas de forma implícita nos documentos referentes ao ensino de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo identificáveis a partir da reflexão sobre seu conceito. Constatou-se também a existência de lacunas na articulação entre as competências socioemocionais e uma orientação prática ao docente.

Palavras-chave: Competências socioemocionais; Língua Inglesa; Aprendizagem; BNCC; DCRB.

ABSTRACT

Since the 1990s, the growing attention to Social and Emotional Learning (SEL) in basic education (Goleman, 1995; Del Prette & Del Prette, 2017; CASEL, 2020) has prompted reflections on how educational policies and curricular guidelines address these dimensions and support teachers in integrating them into students' holistic development. SEL, which encompasses skills such as empathy, self-regulation, collaboration, resilience, and social awareness, has been widely recognized for its relevance to students' academic, personal, and social growth. Consequently, it is considered essential to fostering meaningful learning and cultivating critical, responsible, and socially engaged citizens. This dissertation explores the relationship between SEL and English language teaching within the Brazilian basic education context. It specifically examines how two key policy documents, the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) and the *Documento Curricular Referencial da Bahia* (DCRB), incorporate SEL principles into the English curriculum and guide teachers in implementing them in classroom practice. The study aims to: (i) identify whether and how SEL is addressed in the BNCC and DCRB for the final years of elementary education; (ii) examine the presence of a pedagogical approach to SEL in both documents; (iii) analyze how they orient English teachers in applying SEL-related principles; and (iv) discuss the implications of these orientations for pedagogical practice. Adopting a qualitative design (Minayo, 2001) grounded in documentary analysis (Cellard, 2008), the research interprets the process of curricularization of English teaching, seeking to understand the interplay between language instruction and SEL development in the classroom. The theoretical framework draws on Cavalcanti (2023) regarding SEL and education, and on Leffa (1999, 2016), Rajagopalan (2003), and Almeida Filho (2007, 2012) concerning English teaching, teacher identity, and language learning. The analysis reveals that SEL is implicitly embedded within the documents related to English teaching in the final years of elementary education, identifiable primarily through conceptual interpretation. It also highlights existing gaps between the conceptual framing of SEL and the provision of practical guidance for teachers.

Keywords: Social and emotional Learning; English language; Learning; BNCC; DCRB.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Círculo interativo da CASEL sobre as competências socioemocionais...31
- Figura 2** – Trecho do eixo oralidade do 6º ano.....57
- Figura 3** – Habilidades de Língua Inglesa57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eixos organizadores propostos para disciplina de Língua Inglesa	39
Quadro 2 – Sistematização das seções analisadas da BNCC e do DCRB	47
Quadro 3 – Etapas metodológicas da pesquisa	48
Quadro 4 – Síntese dos critérios de análise do corpus da pesquisa	49
Quadro 5 – Competências gerais da BNCC e relação com Competências Socioemocionais	52
Quadro 6 – Competências específicas de Língua Inglesa da BNCC e Competências Socioemocionais relacionadas	54
Quadro 7 – A Língua Inglesa na BNCC e suas interfaces com as competências socioemocionais.....	58
Quadro 8 – Relação entre habilidades de Língua Inglesa no DCRB e competências socioemocionais implícitas	64

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CASEL – Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning

DCRB – Documento Curricular Referencial da Bahia

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNC – Política Nacional de Cultura

PNE – Plano Nacional da Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	TECENDO SABERES: PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, EMOÇÃO E COMPETÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR	16
1.1	O ensino de Língua Inglesa e seus caminhos	16
1.1.1	O ensino de Língua Inglesa nos anos finais: desafios e possibilidades	21
1.2	Relação entre competências e emoções.....	23
1.2.1	Competências socioemocionais na escola: uma dimensão que transforma	28
2	POLÍTICAS CURRICULARES: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?.....	36
2.1	A BNCC e a Língua Inglesa no ensino fundamental: entre normas curriculares e práticas formativas	36
2.2	O DCRB: diretrizes curriculares baianas sob o olhar da Língua Inglesa	40
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	44
3.1	Caminhos da pesquisa.....	44
4	A DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA COMO ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	51
4.1	As competências socioemocionais na disciplina de Língua Inglesa na BNCC – ensino fundamental anos finais.....	51
4.2	As competências socioemocionais na disciplina de Língua Inglesa no DCRB – ensino fundamental anos finais.....	61
4.3	Caminhos para a prática docente: orientações dos documentos curriculares ao professor de Língua Inglesa sobre as competências socioemocionais	67
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
6	REFERÊNCIAS	72

INTRODUÇÃO

O crescente debate em torno das competências socioemocionais na educação básica, especialmente a partir da década de 1990 (Goleman, 1995; Del Prette; Del Prette, 2017; CASEL, 2020), tem impulsionado reflexões sobre a maneira como os documentos normativos as contemplam, orientando os professores na incorporação dessas competências à formação integral dos estudantes. Essas competências que abrangem habilidades como empatia, autocontrole, colaboração, resiliência e consciência social (Brasil, 2018), vêm sendo amplamente reconhecidas por sua contribuição ao desenvolvimento acadêmico, pessoal e social dos alunos. São consideradas elementos essenciais para promover uma aprendizagem significativa e para formar cidadãos críticos, responsáveis e comprometidos com a sociedade.

As competências socioemocionais dizem respeito ao conjunto de habilidades que envolvem o reconhecimento, a compreensão, o gerenciamento das próprias emoções, bem como à capacidade de estabelecer relações interpessoais saudáveis, de tomar decisões responsáveis e de lidar com adversidades, (Cavalcanti, 2023; Casel, 2020), sendo fundamentais para o desenvolvimento integral do sujeito e para a construção de uma aprendizagem significativa.

Tais competências socioemocionais vêm sendo discutidas de forma cada vez mais efervescente no contexto educacional desde o início da década de 2000 e, por consequência, torna-se necessário discutir suas implicações no componente curricular de Língua Inglesa (Barcelos, 2015; Aragão, 2007; Coelho, 2011), a partir dos documentos norteadores tanto a nível nacional quanto regional. Ambas diretrizes são basilares para o desenvolvimento do currículo educacional no país, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ e do estado da Bahia, com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DRBC)².

Ao percorrer os estudos e a análise desses documentos, percebemos a importância de enquadrar e definir o conceito de competência nos processos de ensino e de aprendizagem, recorrendo à investigação das competências socioemocionais no currículo de ensino de Língua Inglesa. O conceito de competência

¹ Doravante, BNCC.

² Doravante, DCRB.

encarrega-se pela aprendizagem e, a esse respeito, Cavalcanti (2023) ressalta que essas competências englobam conhecimentos que o indivíduo já possui como atitudes e aspectos afetivo-emocionais, comportamentais e cognitivos.

No que diz respeito ao ensino de Língua Inglesa, dentre os muitos caminhos de discussão percorridos sobre a sua aprendizagem, estudos ao longo dos anos revelaram que ela não se limita apenas ao domínio das estruturas linguísticas e gramaticais. Nas palavras de Almeida Filho (2012, p. 45),

a aula de língua estrangeira como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código linguístico [...] mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações e pessoas.

Nesse sentido, a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve também aspectos culturais, identitários e relacionais, exigindo do aprendiz uma postura ativa e sensível diante da diversidade linguística e social.

Com base na problemática apresentada, foram elaboradas as seguintes perguntas-chaves, as quais buscam orientar nosso percurso investigativo ao longo dessa pesquisa: 1. De que maneira a BNCC e o DCRB orientam a implementação das competências socioemocionais no processo de aprendizagem dos estudantes na disciplina de Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental? 2. Quais são as diferenças na abordagem das competências socioemocionais entre a BNCC e o DCRB no que tange à disciplina de Língua Inglesa? 3. Como esses documentos orientam os professores de Língua Inglesa a trabalharem com as competências socioemocionais? Esse contexto nos motivou a analisar como essas competências socioemocionais se articulam na disciplina de Língua Inglesa, à luz da BNCC e do DCRB, que orientam as práticas pedagógicas no Brasil e no estado da Bahia, respectivamente. Tais respostas serão obtidas por meio do diálogo entre os dois documentos, tendo em vista que ambos têm como base os fluxos entre as práticas teóricas e as práticas daqueles que os executam.

A partir desse entendimento dialógico e documental consideramos como objetivo geral analisar a BNCC e o DCRB contemplam as competências socioemocionais na disciplina de Língua Inglesa, identificando diretrizes e orientações para o ensino da disciplina. E, de forma mais particular, propomos como objetivos específicos: (i) identificar como as competências socioemocionais são mencionadas

na BNCC e no DCRB nas orientações para os anos finais do Ensino Fundamental; (ii) verificar a existência de uma abordagem didática das competências socioemocionais nesses dois documentos; (iii) analisar como os documentos orientam os professores dos anos finais do Ensino Fundamental na aplicação dessas competências no ensino de Língua Inglesa; e (iv) refletir sobre as possíveis implicações dessa abordagem para a prática docente no referido componente curricular

Para fundamentar essa pesquisa, este estudo qualitativo e documental está embasado em autores que versam sobre os estudos da Linguística como Caroline Costa Cavalcanti (2023), para tratar das competências socioemocionais e da aprendizagem por meio delas; e Vilson Leffa (2016), Kanavillil Rajagopalan (2003) e José Carlos Paes de Almeida Filho (2007), para refletir sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa, assim como nos documentos norteadores citados previamente nesta introdução.

Dentre as razões que motivaram o desenvolvimento desta temática de estudo, destaca-se, em primeiro lugar, a minha formação acadêmica em Letras – Inglês em 2018, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que foi o ponto de partida para o aprofundamento das reflexões sobre o ensino e a aprendizagem desse idioma. Essa justificativa se alinha à formação e aos estudos da orientadora dessa pesquisa, como docente de Língua Inglesa e doutora em Linguística Aplicada. A segunda razão está intrinsecamente ligada à primeira, pois, a partir da formação de ambas pesquisadoras e das vivências docentes em diferentes contextos no estado da Bahia, percebemos a relevância do ensino a Língua Inglesa está relacionado à perspectiva socioemocional dos agentes envolvidos em sala de aula. Tal compreensão foi expandida por meio da minha atuação como professora concursada da rede estadual de ensino desde o ano de 2021, o que me proporcionou contato direto com as demandas, os desafios e as particularidades inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem dessa disciplina, exercendo tanto a função de docente quanto de gestora.

Nesse sentido, partimos do contexto de que as visões de ensino em sala de aula perpassam por vieses afetivos e Cavalcanti (2023) reforça essa visão ao afirmar que a dimensão pessoal das competências socioemocionais está relacionada à forma como o indivíduo percebe, sente e experiência o mundo, o que, no contexto educacional, se traduz em um olhar atento ao desenvolvimento integral do estudante.

Isso nos despertou o interesse em compreender como a BNCC e o DCRB abordam e direcionam esse aspecto, assim como identificar quais são as orientações específicas voltadas a nós professores de Língua Inglesa.

Ao longo do processo de delimitação desta pesquisa, especialmente no que se refere à escolha da modalidade de ensino a ser investigada, compreendemos que o Ensino Fundamental nos Anos Finais constitui-se como a etapa mais adequada para a realização deste estudo, uma vez que, conforme afirmam Del Prette e Del Prette (2017, p. 18), “a escola tem papel crucial como espaço de desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, principalmente nos anos em que os estudantes vivenciam intensas mudanças internas e interpessoais”. Essa decisão de ter as orientações e diretrizes presentes na BNCC e DCRB para os anos finais do Ensino Fundamental se justifica, sobretudo, pelas transformações emocionais, cognitivas e sociais características dessa fase do desenvolvimento dos estudantes, que demandam uma abordagem pedagógica mais integrada e sensível.

Diante desse panorama conceitual exposto, decidimos que os caminhos metodológicos desta dissertação serão pautados pela pesquisa qualitativa, que, segundo Minayo (2001), permite investigar de forma aprofundada os significados, os valores e as práticas sociais presentes em contextos educacionais. Além disso, optamos pela análise documental (Cellard, 2008), uma vez que o objetivo principal da pesquisa é compreender e interpretar os sentidos presentes nos textos oficiais da BNCC e do DCRB.

Para apresentar este estudo documental e qualitativo, esta dissertação está organizada em quatro seções. A primeira seção apresenta o referencial teórico e traz um panorama sobre o ensino de Língua Inglesa, bem como conceituações relevantes sobre as competências socioemocionais e suas implicações no contexto escolar. A segunda seção propõe uma revisão dos documentos norteadores analisados, a BNCC e o DCRB. A terceira seção descreve os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Já a quarta seção apresenta a análise dos documentos, por meio de uma comparação entre a BNCC e o DCRB quanto à abordagem das competências socioemocionais, discutindo também as implicações para a prática docente e apontando limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas.

1 TECENDO SABERES: PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, EMOÇÃO E COMPETÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Nesta seção buscamos apresentar uma reflexão sobre o processo histórico e político que conduziu à consolidação do ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira prioritária no contexto educacional brasileiro. Para tanto, foi traçado, neste primeiro momento, um panorama que abrange desde as influências geopolíticas e econômicas até as diretrizes curriculares que respaldam essa escolha no âmbito das políticas públicas educacionais, sempre embasado em estudos dos documentos federais e estaduais.

Para fundamentar essa pesquisa, organizamos a discussão teórica em duas seções: na primeira, buscamos compreender os fatores que legitimam a centralidade do ensino de Língua Inglesa em detrimento de outras línguas estrangeiras, bem como os desdobramentos dessa decisão no cenário escolar; na segunda seção, apresentamos uma reflexão acerca das competências socioemocionais na educação básica nos documentos oficiais – BNCC e DRCB –, com foco especial em sua relação com o ensino de Língua Inglesa. Esse estudo reflexivo ajudará a compreender as concepções teóricas e as implicações práticas no cotidiano escolar no ensino de Língua Inglesa.

1.1 O ensino de Língua Inglesa e seus caminhos

O ensino de Língua Inglesa tem sido objeto de discussão constante entre educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas, sobretudo em razão de sua relevância no mundo globalizado. Reconhecido como um dos principais idiomas de circulação internacional e como a língua de comunicação entre povos de diferentes nações (Seidlhofer, 2011), a Língua Inglesa ocupa um papel essencial na formação educacional dos indivíduos, sendo frequentemente associada ao acesso a melhores oportunidades acadêmicas, profissionais e culturais.

No Brasil, o ensino de línguas estrangeiras modernas teve início de forma simultânea para o francês e o inglês, quando ambas foram oficialmente introduzidas no país por D. João VI, em 1809. Naquele período, o francês era amplamente reconhecido como a língua universal, símbolo de prestígio cultural e intelectual,

enquanto o inglês começou a ganhar espaço em razão da intensificação das relações comerciais entre o Brasil colônia e o Império Britânico (Oliveira, 2006). Acerca desse contexto histórico, Nascimento destaca que:

[...] língua, capitalismo e colonialismo, uma vez que o ensino da língua estrangeira é motivado por questões econômicas (abertura dos portos) e as relações de Portugal com o Reino Unido e a França, daí os idiomas selecionados. O ensino da Língua Inglesa, contudo, é restrito, ou visto como complementar, uma vez que naquele momento era o francês que simbolizava status, ascensão social, relação com o capital. Assim, o conhecimento de Língua Inglesa não era condição para ingresso nas academias do Império. (Nascimento, 2022, p. 53)

Nascimento elucida que o ensino de línguas estrangeiras, desde as suas origens no Brasil, esteve diretamente vinculado a interesses políticos e econômicos, e não apenas a demandas educacionais. Assim, o conhecimento da Língua Inglesa, embora presente nas transações econômicas, ocupava uma posição secundária frente ao conhecimento da Língua Francesa, que era associado à elite letrada e à mobilidade social.

Com a criação do Colégio Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, em 1837, e as subsequentes reformas curriculares no ensino secundário, as línguas modernas, entre elas, a Língua Inglesa, passaram a ocupar uma posição de maior prestígio, adquirindo um *status* semelhante ao das línguas clássicas, como o latim e o grego. Apesar disso, conforme aponta o professor e linguista Vilson Leffa, o ensino dessas línguas modernas no período imperial enfrentava sérias limitações:

o ensino das línguas modernas durante o Império parecia sofrer de dois graves problemas: falta de metodologia adequada e sérios problemas de administração. A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical. (Leffa, 1999, s.p)

Os entraves administrativos mencionados por Leffa estavam relacionados à centralização do poder e à limitada capacidade de gestão diante da complexidade envolvida no ensino de línguas. Como consequência, ao longo dos anos, o número de horas destinadas ao estudo das línguas modernas foi gradualmente reduzido, o que o autor interpreta como o início da decadência do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Durante a república, a carga horária destinada ao ensino de línguas estrangeiras continuou a ser progressivamente reduzida. Em 1892, registrava-se um total de 76 horas anuais dedicadas a esse componente curricular, contudo esse

número caiu para apenas 29 horas em 1925. Nesse cenário, a Língua Inglesa passou a ser oferecida de forma exclusiva em conjunto com a Língua Alemã, cabendo ao estudante a escolha entre uma das duas opções (Leffa, 1999).

Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, novas diretrizes foram traçadas para a estrutura educacional brasileira. No ano seguinte, sob a liderança de Francisco Campos, foi implementada uma reforma significativa na educação nacional, a qual promoveu uma série de mudanças no currículo escolar, e, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, destacou-se pela introdução de conteúdos mais organizados e, principalmente, pela adoção oficial do método direto. Esse método representava uma ruptura com a tradição do ensino baseado na tradução e na gramática, propondo que o ensino da língua estrangeira se desse por meio do uso da própria língua-alvo (Leffa, 1999).

Uma década depois, a educação brasileira passa por mais uma reforma, conhecida por reforma Capanema (1943). Nesse contexto, a relação com as línguas estrangeiras,

recomendava-se o uso do método direto, com ênfase em "um ensino pronunciadamente prático", embora deixando claro que o ensino de línguas deve ser orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever) mas também para objetivos educativos ("contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão") e culturais ("conhecimento da civilização estrangeira" e "capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano") (Leffa, 1999, s.p).

Na perspectiva de Leffa (1999), a Reforma Capanema, implementada durante o Estado Novo, foi a que mais se dedicou ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Nesse período, todos os estudantes, desde o curso ginásial até os níveis científico e clássico, hoje denominadas como Ensino Fundamental e Ensino Médio, tinham em suas matrizes curriculares o ensino do latim, do francês, do inglês e do espanhol. Essa estrutura demonstrava uma valorização significativa das línguas estrangeiras como parte essencial da formação educacional.

Durante as décadas seguintes, sob a vigência dessa reforma, o ensino de línguas no Brasil viveu um momento de destaque, com maior presença nos currículos e com reconhecimento de sua importância. Entretanto, essa valorização foi posteriormente impactada por mudanças estruturais na legislação educacional, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB)³, que marcaria uma nova fase no sistema educacional brasileiro, trazendo alterações significativas para o ensino de línguas estrangeiras (Leffa, 1999).

A LDB de 1961, promulgada em 20 de dezembro daquele ano, transferiu aos Conselhos Estaduais de Educação a responsabilidade pela organização do ensino de línguas estrangeiras. Essa descentralização resultou em uma significativa redução da carga horária destinada ao componente, diminuindo para menos de dois terços do que havia sido estabelecido durante a Reforma Capanema.

Na década seguinte, a nova LDB, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, provocou impactos ainda mais severos no ensino de línguas estrangeiras, de forma que a redução da duração do ensino básico de 12 para 11 anos, associada à obrigatoriedade da formação profissional no currículo, desencadeou uma nova reestruturação das disciplinas. A liberdade conferida às instituições de ensino por meio de pareceres do Conselho Federal de Educação permitiu que a oferta de línguas estrangeiras fosse ajustada conforme as condições e as prioridades de cada escola.

Como consequência, muitas instituições optaram por retirar o ensino de línguas estrangeiras do primeiro grau (atualmente Ensino Fundamental), restringindo-o ao segundo grau (atualmente Ensino Médio). Mesmo nesse nível, a oferta era frequentemente limitada a apenas uma aula semanal, com duração de apenas um ano em muitos casos. Essa diminuição expressiva comprometeu a continuidade e a qualidade do ensino de línguas no país, evidenciando a fragilidade da disciplina frente às reformas educacionais da época.

Para concluir este panorama sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil e, conseqüentemente, o ensino de língua Inglesa, chegamos ao ano de 1996, quando foi promulgada a nova LDB (Lei nº 9.394/96), a qual permanece em vigor até os dias atuais. No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, a lei estabelece, em seu artigo 26, que

os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Brasil, 1996)

Dentro dessa estrutura, as línguas estrangeiras passaram a compor a parte diversificada do currículo, o que implica que sua oferta está condicionada às

³ Doravante, LDB.

possibilidades e às decisões das redes e das instituições de ensino. O inciso 5º do mesmo artigo estabelece ainda que

na parte diversificada do currículo será incluída, obrigatoriamente, a partir do quinto ano do ensino fundamental, a oferta de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (Brasil, 1996)

Esse dispositivo marca uma mudança significativa em relação às reformas anteriores: embora a obrigatoriedade da oferta seja um avanço, a escolha da língua e a efetivação do ensino ainda dependem das condições estruturais e administrativas das escolas. Na prática, isso resultou na hegemonia da Língua Inglesa como principal idioma estrangeiro ensinado nas escolas brasileiras, impulsionada por sua presença global e sua importância nos âmbitos científico, tecnológico e cultural (Crystal, 2003). Dessa forma, a LDB de 1996 consolidou um novo momento para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, ao mesmo tempo em que evidenciou as limitações estruturais e pedagógicas ainda existentes.

Seguindo os estudos para um contexto mais regional, o ensino de Língua Inglesa no estado da Bahia, assim como em outros estados do Brasil, foi impactado por transformações legislativas, curriculares e pedagógicas significativas ao longo das últimas décadas. No âmbito baiano, o DCRB, publicado em 2020⁴, orienta o planejamento pedagógico das escolas públicas com base na BNCC, homologada em 2018⁵. A articulação entre esses documentos, bem como as suas implicações para a prática docente no ensino de Língua Inglesa será discutida com maior profundidade nas próximas seções desta pesquisa.

Com base nesse percurso histórico e normativo, a próxima seção se dedica à discussão do ensino de Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental, abordando suas especificidades, seus desafios e suas possibilidades no cenário educacional contemporâneo.

⁴ Link do documento:

https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

⁵ Link do documento: https://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/DCRB-09_08_22_COM-MATRIZES.pdf

1.1.1 O ensino de Língua Inglesa nos anos finais: desafios e possibilidades

O ensino de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental, que compreende do 6º ao 9º ano, representa uma etapa expressiva na trajetória educacional dos estudantes, especialmente no contexto das escolas públicas brasileiras. Para muitos alunos, esse período marca o primeiro contato sistematizado com o idioma, tendo em vista que a oferta da Língua Inglesa no currículo torna-se obrigatória apenas a partir do 6º ano, conforme estabelece a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu artigo 5º: “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a Língua Inglesa” (Brasil, 2017).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais⁶, ao tratarem do ensino de línguas estrangeiras nos anos finais do Ensino Fundamental, indicavam a importância de se considerar múltiplos fatores no momento de selecionar qual idioma será inserido no currículo escolar. Entre esses fatores, destacam-se os aspectos históricos, as características das comunidades locais e a tradição cultural. No que diz respeito ao inglês, o documento evidenciava o papel de destaque da língua no cenário internacional, revelando sua consolidação como idioma hegemônico em razão do poder e da influência econômica dos Estados Unidos. Os PCNs⁷ observam que:

[...] o papel representado pelo inglês, em função do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo deste século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final do século. O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades. É possível antever que, no futuro, outras línguas desempenhem esse papel (Brasil, 1998, p. 23).

Essa perspectiva reforça a relevância da Língua Inglesa como instrumento de acesso a práticas culturais, acadêmicas e profissionais, especialmente em uma sociedade marcada pela globalização e pela intensificação do uso de tecnologias da informação e comunicação. Ademais, os PCNs também ressaltavam a função da Língua Estrangeira no desenvolvimento de competências críticas e na construção da cidadania, ao afirmarem que

⁶ Doravante, PCN.

⁷ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

a Língua Estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania (Brasil, 1998, p. 41).

Essa abordagem reforça a função formativa e emancipatória do ensino de línguas, que o valoriza como experiência humanizadora, contribuindo para que os estudantes se tornem agentes ativos e críticos na sociedade. A aprendizagem de um novo idioma, portanto, é vista como meio para a ampliação de horizontes culturais, o fortalecimento da autonomia e a promoção da justiça social, consolidando-se como componente essencial da educação integral proposta pelos documentos oficiais.

Do mesmo modo, essa etapa do Ensino Fundamental coincide com uma fase de amadurecimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, o que favorece o desenvolvimento de competências comunicativas mais complexas. Por meio da linguagem, os discentes não apenas se expressam, mas também (re)constroem suas relações com o mundo. Nessa perspectiva, Petter (2003) ressalta que:

o fascínio que a linguagem sempre exerceu sobre o homem vem desse poder que permite não só nomear/criar/transformar o universo real, mas também possibilita trocar experiências, falar sobre o que existiu, poderá vir a existir, e até mesmo imaginar o que não precisa nem pode existir. (Petter, 2003. p.6)

Esse poder da linguagem contribui para que o ensino da Língua Inglesa seja visto não apenas como um meio de comunicação funcional, mas como uma ferramenta de reflexão e transformação. Rajagopalan (2003, p.70) complementa essa visão ao afirmar que o ensino de línguas deve “formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Ou seja, para os aprendizes, significa transformar-se em cidadãos do mundo”. Logo, o ensino da Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental deve ser compreendido como um processo que articula competências linguísticas e socioemocionais, culturais e críticas, preparando o estudante para atuar em contextos diversos e globalizados.

Faz-se necessário reconhecer que, apesar dos avanços propostos pelos documentos curriculares, inúmeros desafios persistem na realidade cotidiana das escolas brasileiras, impactando diretamente o processo de ensino e de aprendizagem do idioma. Nesse aspecto, estudos evidenciam que fatores como a carga horária insuficiente, a escassez de materiais didáticos contextualizados, as limitações na

formação inicial e continuada dos professores, bem como a ausência de políticas públicas consistentes que valorizem o ensino de línguas estrangeiras, comprometem a efetiva implementação das diretrizes curriculares (Paiva, 2019; Leffa, 2016; Almeida Filho, 2007).

Diante de todas essas reflexões, torna-se evidente que o ensino de Língua Inglesa, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, vai muito além da mera aquisição de estruturas gramaticais e de vocabulário. Trata-se de um processo formativo integral, que deve considerar as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, incluindo aspectos cognitivos, culturais, sociais e emocionais (Leffa, 2016). Nesse sentido, as competências socioemocionais emergem como elementos fundamentais para potencializar a aprendizagem e para preparar os estudantes para enfrentarem os desafios de um mundo em constante transformação.

Considerando esse cenário, a próxima seção desta dissertação tem como objetivo discutir sobre as competências socioemocionais na Educação Básica. Serão abordadas suas conceituações e fundamentações teóricas, a relevância de seu desenvolvimento no ambiente escolar, bem como sua importância específica no ensino de Língua Inglesa e na formação e prática docente. Essa análise visa compreender de que maneira essas competências socioemocionais podem ser mobilizadas como aliadas no processo educativo e como sua integração pode enriquecer as práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais humanizada, crítica e transformadora.

1.2 Relação entre competências e emoções

Ao abordar as competências socioemocionais, é imprescindível, em primeiro lugar, compreender separadamente os conceitos de competência e emoção, uma vez que tais elementos constituem os alicerces teóricos para a formulação do construto das competências socioemocionais.

De acordo com o dicionário on-line *Dicio*⁸, o termo "competência" pode ser compreendido como:

a capacidade decorrente de profundo conhecimento sobre determinado assunto; a aptidão para desempenhar uma tarefa; o conjunto de habilidades,

8 "Competência". Dicio – Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/competencia/>.

saberes e conhecimentos; ou ainda a atribuição legal ou institucional para julgar ou resolver questões (Dicio, 2025).

Observa-se, portanto, que o conceito apresenta um caráter polissêmico, aplicando-se a diversos contextos, incluindo o jurídico, o profissional e o educacional.

No âmbito da educação, Zabala e Arnau (2010) pontuam que a competência emerge como um construto que supera a lógica da transmissão mecânica de saberes, promovendo a articulação entre o saber (conhecimento), o saber fazer (habilidade) e o saber ser (atitude), em um processo que envolve compreensão, julgamento crítico e ação situada. Essa perspectiva implica considerar o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem, seja capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos em situações concretas e complexas da vida cotidiana. Nessa perspectiva, o sociólogo suíço Philippe Perrenoud (2000) entende que a competência pode ser definida como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos, tais como saberes, habilidades, informações, experiências, para enfrentar e resolver uma situação complexa. Ao apresentar as 10 novas competências para ensinar, o autor defende que as competências não são adquiridas de forma estanque, mas sim desenvolvidas continuamente por meio da prática reflexiva e da interação com diferentes contextos. Para ele, a escola deve ser um espaço que favoreça essa mobilização ativa, crítica e criativa do saber, a qual perpassa por envolver os alunos em atividades interessantes

como tomar o conhecimento apaixonante por si mesmo? Essa não é somente uma questão de competência, mas de identidade e de projeto pessoal do professor. Infelizmente nem todos os professores apaixonados dão-se o direito de partilhar sua paixão, nem todos os professores curiosos conseguem tornar seu amor pelo conhecimento inteligível e contagioso. A competência aqui visada passa pela arte de comunicar-se, seduzir, encorajar, mobilizar, envolvendo-se como pessoa (Perrenoud, 2000, p. 37).

As competências descritas por Perrenoud demonstram um envolvimento emocional nas atividades por parte do professor e por parte do aluno. Esse entendimento de competência é corroborado pela concepção presente na legislação educacional brasileira, notadamente na BNCC, documento normativo que orienta a Educação Básica em todo o país. A BNCC define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceituais e procedimentais), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 10). Essa definição evidencia a natureza ampla e integradora das competências,

contemplando não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais e éticos.

Adentrando ao campo das emoções, a sua conceituação não é uniforme, variando conforme a área do conhecimento e o referencial teórico adotado. Diversas áreas de conhecimento se dedicam ao estudo das emoções, entre elas a Psicologia, a Neurociência, a Filosofia e, mais recentemente, a Linguística, no início da década de 2000. Esta última, conforme pesquisas de Aragão (2007), Coelho (2011) e Aragão e Barcelos (2018), também reconhece a relevância das emoções nos processos comunicativos e formativos.

Em sua tese de doutorado intitulada *São as histórias que nos dizem mais: Emoção, reflexão e ação na sala de aula*, Rodrigo Aragão (2007), investiga as emoções de estudantes universitários do curso de Letras Inglês, da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em seu processo de aprendizagem, utilizando como referencial teórico a Biologia do Conhecer, proposta pelo neurobiólogo Humberto Maturana.

Assim como Aragão (2007), Hilda Coelho (2011), em sua tese de doutorado *Experiências, Emoções e Transformações na Educação Continuada: um estudo de caso*, explora as emoções dos professores sob a perspectiva da Biologia do Conhecer. Seu estudo tem como objetivo descrever e compreender a experiência de professoras participantes de um projeto de educação continuada, analisando suas emoções bem como no contexto desse projeto como também em seus ambientes de trabalho.

Aragão e Barcelos (2018) no artigo *Emotions in Language Teaching: A review of studies on Teacher Emotions in Brazil* revisam estudos brasileiros existentes sobre as emoções de professores de línguas realizados entre 2007 e 2017. De acordo os autores, na área de ensino de línguas, há pelo menos três principais abordagens teóricas que investigam as emoções dos professores: a perspectiva pós-estruturalista, a biologia da cognição e a teoria sociocultural.

A abordagem pós-estruturalista considera que as emoções estão intrinsecamente ligadas ao ensino e desempenham um papel fundamental na construção do pensamento do professor. Essa teoria compreende as emoções como

práticas discursivas e ideológicas, ou seja, como elementos que emergem das interações sociais e dos discursos que circulam no contexto educacional.

A segunda abordagem, a da biologia da cognição, sugere que as emoções estão ligadas às ações humanas. De acordo com essa perspectiva, as emoções representam diferentes formas de ser e, à medida que as emoções se modificam, também ocorrem mudanças nos domínios de ação dos indivíduos. Assim, a prática do professor é continuamente influenciada pelas emoções experimentadas e pelas emoções que sentem.

A última teoria, a sociocultural, interpreta as emoções como elementos integrados ao comportamento humano e às atividades desenvolvidas no contexto social. Estados emocionais que se constroem a partir de experiências passadas e que, conseqüentemente, moldam as percepções presentes e futuras dos indivíduos.

A revisão realizada por Aragão e Barcelos (2018) destaca não apenas a complexidade em se definir as emoções, bem como a sua relevância na construção do pensamento e da prática do professor. Além disso, evidencia que as emoções estão diretamente relacionadas à identidade profissional, à reflexão crítica e à motivação dos professores ao longo de sua trajetória formativa e de prática pedagógica.

Damásio (1996), em suas pesquisas e estudos, informa que as emoções constituem reações corporais que afetam diretamente o pensamento e a tomada de decisões. O estudioso propõe uma classificação que distingue entre emoções primárias, inatas e universais, como o medo e a alegria, e emoções secundárias, que são construídas a partir das experiências individuais e do aprendizado social. Nessa mesma perspectiva, Casassus (2009) reforça essa definição e retoma as emoções como “energias vitais” pois:

trata-se de um tipo de energia que une os acontecimentos externos aos acontecimentos internos. Por essa qualidade de ligar o externo com o interno, as emoções estão no centro da experiência humana interna e social. São um modo de relação entre o interno e o externo, de internalização e externalização, unidos por uma energia que é uma disposição para agir (Casassus, 2009, p. 87).

A apropriação dessas definições possibilita a compreensão de que as emoções não devem ser abarcadas apenas como reações subjetivas, mas como processos dinâmicos e estruturantes da experiência humana, que influenciam diretamente a

forma como os indivíduos se relacionam com o ambiente, como interpretam a realidade e como tomam decisões. No contexto educacional, a relação do desenvolvimento das emoções dos alunos desempenha um papel central na construção das relações sociais e na mobilização para a ação.

Essa concepção está em consonância com o modelo de desenvolvimento de competências emocionais que Goleman (1995) introduz, para o qual a inteligência emocional consiste na capacidade de reconhecer, de compreender e de gerenciar as próprias emoções, assim como as emoções dos outros. O desenvolvimento de tal habilidade no contexto de sala de aula se configura como um fator determinante para o crescimento de competências sociais e interpessoais, influenciando diretamente os modos de interação, de adaptação e de resolução de conflitos no ambiente social.

Historicamente, contudo, o papel das emoções no contexto educacional priorizava a dimensão cognitiva em detrimento do desenvolvimento socioemocional (Unesco, 2021). Durante o século XIX, de acordo com o documento da Unesco, *Evaluación del aprendizaje socioemocional en América Latina* (Unesco, 2021), o modelo educacional predominante priorizava o desenvolvimento racional dos estudantes, relegando as emoções a um plano secundário ou, em muitos casos, desconsiderando-as por completo. Como salienta Casassus (2009, p. 200), “a escola era para a educação do ser racional e não para a educação do ser emocional”, o que resultava na negação de espaços para a expressão de sentimentos, ideias e subjetividades.

Nesse aspecto, tal visão é exemplificada pela Pedagogia Liberal, uma corrente pedagógica que ganhou força a partir do século XVIII, com raízes no pensamento iluminista e nas transformações sociais da modernidade. Esse modelo fundamenta-se na ideia de que a escola deveria preparar o indivíduo para adaptar-se à ordem social vigente, priorizando a formação intelectual e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sem considerar, de modo significativo, o contexto social, emocional e afetivo do estudante (Saviani, 2008).

Segundo Saviani (2008), a Pedagogia Liberal visa essencialmente a transmissão de conteúdos formais e o desenvolvimento das capacidades intelectuais, assumindo uma concepção de educação como neutra e descontextualizada. Essa proposta educativa ignora, portanto, as especificidades do cotidiano dos educandos,

centralizando o processo de ensino na figura do professor, considerado o detentor exclusivo do saber, enquanto ao estudante cabe um papel passivo de recepção. Luckesi (2001) reforça essa perspectiva ao afirmar que, nesse modelo pedagógico, há "a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual" (p. 55), evidenciando a pouca valorização de aspectos socioemocionais e afetivos no processo educativo.

Avanços recentes (Damásio, 1996; Goleman, 1995; Barcelos, 2015) têm demonstrado que as emoções exercem papel fundamental no processo de aprendizagem, tendo em vista que influenciam diretamente a motivação, a atenção, a memória e a capacidade de resolução de problemas dos estudantes. Diante dessa nova compreensão, torna-se imprescindível integrar as dimensões emocionais ao processo educativo, a fim de promover ambientes mais inclusivos, acolhedores e propícios ao desenvolvimento integral dos educandos. Essa proposta pedagógica reconhece o ser humano em sua integralidade e busca formar sujeitos críticos, empáticos e capazes de agir com responsabilidade social, promovendo uma educação mais significativa e alinhada às demandas contemporâneas.

Nesse contexto, torna-se pertinente aprofundar essa discussão, direcionando o olhar para as competências socioemocionais, uma vez que elas se configuram como elementos essenciais à promoção de uma formação verdadeiramente integral. Dessa forma, a seguir serão abordados os principais conceitos, os fundamentos teóricos e as perspectivas que sustentam o desenvolvimento das competências socioemocionais no âmbito educacional.

1.2.1 Competências socioemocionais na escola: uma dimensão que transforma

O termo competência socioemocional, conforme apontam Setter e Teixeira (2021), emergiu a partir de um encontro promovido pelo *Fetzer Institute*⁹, em 1994, que reuniu professores, pesquisadores e outros profissionais interessados em discutir estratégias para o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, foi introduzido o conceito de *social and emotional learning* (SEL), ou aprendizagem

⁹ O instituto Fetzer, localizado no Michigan, EUA, é uma instituição que se dedica a promover o desenvolvimento de competências socioemocionais. Site do instituto: <https://fetzer.org/>.

socioemocional, como uma abordagem voltada à promoção de habilidades que integram aspectos emocionais, sociais e acadêmicos.

A partir dessa iniciativa, foram fomentadas diversas ações voltadas à articulação entre a escola, a comunidade e as famílias, com o intuito de promover o desenvolvimento pleno dos estudantes. Dentre os desdobramentos mais significativos desse movimento, destaca-se a criação da organização internacional *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL¹⁰), entidade sem fins lucrativos que tem desempenhado um papel fundamental para a difusão e para a propagação do conceito de aprendizagem socioemocional em escala global. Setter e Teixeira (2021) afirmam que as competências socioemocionais podem ser compreendidas como:

características individuais que (a) se originam na interação recíproca entre predisposições biológicas e fatores ambientais; (b) se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos; (c) continuam a se desenvolver por meio de experiências formais e informais de aprendizagem; e (d) influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo (Setter e Teixeira, 2021, p. 25).

Considerando o contexto educacional, essas competências não se manifestam de forma isolada, elas se desenvolvem como parte de um processo de desenvolvimento pessoal, multifacetado que considera aspectos biológicos, e fatores externos, tendo em vista experiências formais e informais, influenciando ao longo da vida do indivíduo.

Corroborando com Setter e Teixeira (2021), Tanaka e Foz (2019) ampliam a compreensão das competências socioemocionais ao afirmarem que estas envolvem uma gama diversa de habilidades que incluem inteligência emocional, competência social e autorregulação. As autoras enfatizam que tais competências não se confundem com traços de personalidade, atitudes ou interesses específicos, mas dizem respeito a um conjunto articulado de habilidades emocionais e sociais que permitem ao indivíduo lidar de forma mais eficaz com suas emoções, estabelecer relações interpessoais saudáveis e desempenhar tarefas diversas em diferentes contextos, como o ambiente escolar e o mercado de trabalho. Observa-se, pois, que

¹⁰ O Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) é uma organização norte-americana sem fins lucrativos que se dedica a promover a educação socioemocional (Social and Emotional Learning - SEL) nas escolas, fundamentando-se em pesquisas científicas e práticas baseadas em evidências Site do instituto: <https://casel.org/>.

as competências socioemocionais são construídas a partir de uma interação recíproca entre predisposições biológicas e fatores ambientais e individuais, manifestando-se por meio de padrões de comportamento observáveis que impactam significativamente o desenvolvimento pessoal e social.

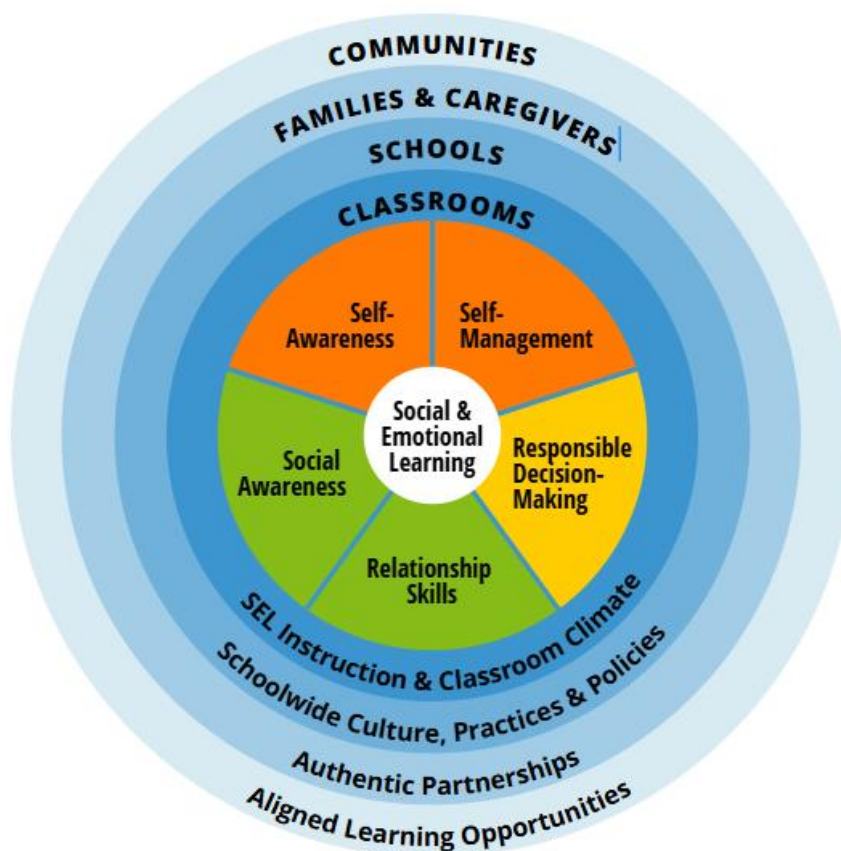
Nesse mesmo direcionamento, a abordagem da aprendizagem socioemocional proposta pela CASEL aprofunda as concepções anteriormente discutidas, ao apresentar uma definição mais abrangente e normatizada do conceito:

a aprendizagem socioemocional (ASE) é parte integrante da educação e do desenvolvimento humano. A ASE é o processo pelo qual todos os jovens e adultos adquirem e aplicam conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções e alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e tomar decisões responsáveis e atenciosas. [...] equidade e a excelência educacional por meio de parcerias autênticas entre escola, família e comunidade, para estabelecer ambientes e experiências de aprendizagem que promovam relacionamentos de confiança e colaboração, currículo e instrução rigorosos e significativos, além de avaliação contínua (s.p./ 2020).

Essa definição destaca as competências socioemocionais como uma condição essencial ao processo educativo, ao reconhecer que o desenvolvimento de competências socioemocionais contribui não apenas para a formação individual, mas também para a construção de ambientes escolares mais equitativos, colaborativos e centrados no bem-estar coletivo. A proposta teórica abordada pela CASEL evidencia a importância da corresponsabilidade entre escola, família e comunidade na criação de contextos favoráveis ao florescimento humano e à promoção de aprendizagens significativas.

Elucidando de maneira mais concreta essa discussão acerca das competências, CASEL (2020) apresenta um modelo estruturado em cinco competências socioemocionais fundamentais (figura 1), que norteiam a percepção da organização quanto ao desenvolvimento dessas habilidades em contextos educacionais.

Figura 1 – Círculo interativo da CASEL sobre as competências socioemocionais



Fonte: CASEL, 2020¹¹.

Por meio da figura 1, referencia-se ao círculo interno de cores amarela, laranja e verde que estão nas cinco competências demonstradas na imagem: *self-awareness*, *self-management*, *social awareness*, *relationship skills*, *responsible decision-make*¹². De acordo com a definição dos termos:

1. *Self-awareness* (autoconhecimento): refere-se à capacidade de compreender as próprias emoções, pensamentos e valores e como eles influenciam o comportamento em diferentes contextos. Isso inclui a prerrogativa de reconhecer os próprios pontos fortes e limitações com um senso sólido de confiança e propósito;
2. *Self-management* (autogestão): relaciona-se à habilidade de gerir eficazmente as próprias emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes situações

¹¹ Link da figura: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

¹² Autoconhecimento, autogestão, consciência social, habilidades interpessoais e tomada de decisão consciente (tradução nossa).

e de alcançar objetivos e aspirações. Abarca a capacidade de adiar a gratificação, gerir o estresse e sentir motivação e autonomia para alcançar objetivos pessoais e coletivos;

3. *Social awareness* (consciência social): diz respeito à habilidade para compreender as perspectivas e sentir empatia por outras pessoas, incluindo aquelas de diversas origens, culturas e contextos. Isso abrange ao atributo de sentir compaixão pelos outros, compreender normas históricas e sociais mais amplas de comportamento em diferentes contextos e reconhecer recursos e apoios familiares, escolares e comunitários;
4. *Relationship skills* (habilidades interpessoais): reflete a capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e de apoio e de navegar eficientemente em ambientes com indivíduos e grupos diversos. Isso inclui a condição de se comunicar com clareza, ouvir ativamente, cooperar, trabalhar em colaboração para resolver problemas e negociar conflitos de forma construtiva, navegar em ambientes com diferentes demandas e oportunidades sociais e culturais, exercer liderança e buscar ou oferecer ajuda quando necessário;
5. *Responsible decision-make* (tomada de decisão consciente): relaciona-se com a habilidade de fazer escolhas construtivas e atenciosas sobre comportamento pessoal e interações sociais em diversas situações. Isso engloba a capacidade de considerar padrões éticos e questões de segurança, e de avaliar os benefícios e as consequências de diversas ações para o bem-estar pessoal, social e coletivo.

Por meio do modelo complexo representado na Figura 1, evidencia-se que o desenvolvimento das competências socioemocionais pode ser promovido nas escolas, integrando-se ao currículo e às práticas pedagógicas, tendo em vista que é possível trabalhar a cooperação em grupo, o diálogo, as expressões e os sentimentos. Por conseguinte, os professores também são incentivados a adotar práticas que reconheçam e apoiem as vivências emocionais dos alunos, criando vínculos mais significativos e eficazes no processos de ensino e de aprendizagem. A esse respeito, a professora e doutora em educação Caroline Cavalcanti sintetiza o propósito da aprendizagem socioemocional ao afirmar que ela visa

desenvolver nas pessoas a capacidade de manejar suas emoções, construir e manter relações saudáveis nos âmbitos pessoais e profissionais, lidar com situações complexas e conflituosas de forma equilibrada e preocupar-se com a necessidade dos outros de forma empática e altruísta. (Cavalcanti, 2023, p. 35)

Tal definição evidencia que a aprendizagem socioemocional vai além de um conjunto de habilidades isoladas e se constitui como um processo formativo profundo e contínuo, que prepara o indivíduo para interações mais saudáveis, decisões mais éticas e uma vida emocionalmente mais equilibrada.

Ao relacionar essa concepção à Figura 1 do modelo CASEL, observa-se que as cinco competências socioemocionais ali representadas: autoconhecimento, autogestão, consciência social, habilidades interpessoais e tomada de decisão consciente correspondem diretamente aos eixos destacados por Cavalcanti. Por exemplo, o "manejo das emoções" se articula com as competências de autogestão e autoconhecimento; a "construção de relações saudáveis" se relaciona às habilidades interpessoais e à consciência social, enquanto a capacidade de lidar com situações complexas e de agir com empatia remete à tomada de decisão consciente e à ética nas interações humanas.

Assim, o modelo da CASEL oferece um arcabouço visual e conceitual, que organiza de forma integrada as dimensões ressaltadas por Cavalcanti, permitindo que essas habilidades sejam promovidas de maneira intencional e planejada nas práticas pedagógicas. O papel da escola, portanto, não se restringe à transmissão de conteúdos acadêmicos, mas estende-se à promoção de competências que favorecem a formação integral dos estudantes, a partir de vivências que envolvem emoções, valores, relações e escolhas conscientes.

No contexto educacional brasileiro, o termo competências socioemocionais passou a ganhar maior visibilidade a partir da década de 2010. Entretanto, suas bases conceituais encontram-se em estudos prévios sobre habilidades sociais, inteligência emocional e educação integral, que já buscavam compreender a formação do indivíduo de maneira ampla, contemplando aspectos afetivos, cognitivos e relacionais.

No Brasil, os estudos pioneiros relacionados às habilidades interpessoais e emocionais no contexto educacional foram desenvolvidos por Zilda Del Prette e Almir Del Prette (2017), que abordaram o tema por meio da teoria das habilidades sociais, considerando sua relevância para o processo de ensino e de aprendizagem para o

desenvolvimento de vínculos saudáveis em sala de aula e para a formação da cidadania. A partir de pesquisas empíricas, os autores contribuíram para a elaboração de instrumentos e de programas voltados à promoção dessas habilidades em crianças, em adolescentes e em educadores.

Com o avanço das discussões sobre educação integral e o fortalecimento das parcerias entre instituições públicas e organizações educacionais, o termo competências socioemocionais passou a ser adotado com maior frequência, especialmente após a atuação do Instituto Ayrton Senna que, desde os anos 2000, tem sido uma das principais instituições responsáveis por difundir e por aplicar o conceito em larga escala no Brasil. Sob a liderança de pesquisadoras como Daniela Senna, o instituto adaptou modelos internacionais, como o das *Big Five* (McCrae & Costa, 1987)¹³, para a realidade brasileira, promovendo estudos e avaliações em redes públicas de ensino em parceria com secretarias estaduais e municipais.

Além do Instituto Ayrton Senna, outros estudiosos brasileiros contribuíram para a consolidação do campo, seja por meio da formulação de políticas públicas, seja pela produção de conhecimento. Autores como Mozart Neves Ramos e Claudia Costin¹⁴ têm atuado como interlocutores entre a pesquisa acadêmica e os marcos legais, defendendo a integração entre competências cognitivas e socioemocionais como pilar da qualidade educacional.

Nesse mesmo contexto, destaca-se a contribuição da professora Ana Maria Barcelos, cujos estudos têm aprofundado a relação entre emoções, entre identidade docente e entre aprendizagem, especialmente no campo da formação de professores de línguas. Barcelos (2015) enfatiza que as emoções e as competências socioemocionais influenciam diretamente os processos de ensino e de aprendizagem, bem como as práticas pedagógicas e os vínculos afetivos estabelecidos no ambiente escolar. Ao defender uma abordagem crítica e reflexiva das emoções, a autora amplia

¹³ As *Big Five* são cinco traços amplamente aceitos na psicologia para descrever a personalidade humana: Abertura à experiência (criatividade e curiosidade), Consciência (organização e responsabilidade), Extroversão (sociabilidade e entusiasmo), Amabilidade (empatia e cooperação) e Neuroticismo (instabilidade emocional, ansiedade e irritabilidade). Esses fatores ajudam a compreender como os indivíduos percebem, sentem e se comportam em diferentes contextos sociais.

¹⁴ Os autores interlocutores entre a pesquisa e os marcos legais, produzem e difundem conhecimento sobre educação e participam ativamente da formulação e implementação de políticas públicas educacionais no Brasil.

a compreensão das competências socioemocionais como fenômenos dinâmicos, historicamente situados e profundamente entrelaçados com os contextos sociais, culturais e educacionais.

Desse modo, observa-se que o conceito de competências socioemocionais no Brasil é resultado articulado com produções acadêmicas nacionais voltadas à promoção de uma educação integral e humanizadora que parte de teorias internacionais, mas que reflete não apenas uma mudança na concepção de aprendizagem, que passa a incluir dimensões emocionais, éticas e relacionais, como também o reconhecimento da escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades fundamentais à convivência democrática e ao bem-estar individual e coletivo.

2 POLÍTICAS CURRICULARES: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Para dar continuidade à discussão sobre as competências socioemocionais no ensino de Língua Inglesa e a sua presença na BNCC e no DCRB, inicialmente, considerando o caráter desta investigação, é fundamental compreender de forma mais aprofundada os documentos que norteiam esta pesquisa. Nesse sentido, a próxima seção tem como objetivo evidenciar tais documentos e algumas de suas diretrizes.

2.1 A BNCC e a Língua Inglesa no ensino fundamental: entre normas curriculares e práticas formativas

No contexto nacional, a BNCC é um documento de caráter normativo que estabelece as aprendizagens essenciais para que todos os estudantes brasileiros tenham o direito de desenvolver domínios de saberes ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica, assegurando, assim, a equidade e a qualidade do ensino em todo o território nacional. Sua elaboração está em consonância com as diretrizes previstas no Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁵, que orienta as políticas públicas voltadas à garantia dos direitos educacionais de aprendizagem e de desenvolvimento (Brasil, 2018).

O PNE é uma lei (Lei nº 13.005/2014) que estabelece metas e estratégias para a educação brasileira no decênio de 2014 a 2024, visando a promoção da qualidade social da educação, a redução das desigualdades educacionais e a valorização dos profissionais da educação. Entre seus principais objetivos, destacam-se a universalização do acesso à educação básica, a ampliação das matrículas na educação infantil e no ensino superior, bem como a garantia de condições adequadas de permanência e de aprendizagem para todos os estudantes.

No que se refere ao respaldo legal, a BNCC encontra respaldo em marcos legais do ordenamento jurídico brasileiro. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, reconhece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho:

¹⁵ Doravante PNE.

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Ao exercer a cidadania, fomenta-se o desenvolvimento pessoal do aluno de modo que esse possa manifestar suas competências no domínio do saber. A mobilização desses conceitos no âmbito educacional nos conduz à BNCC, que é um documento normativo definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. Em seu artigo 9º, a LDB determina que cabe à União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, “estabelecer [...] competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1996).

Além disso, o artigo 26 da mesma lei reforça a necessidade de existência de uma base nacional comum curricular, complementada por uma parte diversificada que contemple as características regionais e locais:

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 1996).

Homologada em 2017 para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e, posteriormente, em 2018, para o Ensino Médio, a BNCC estrutura-se nas três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e define dez competências gerais, organizadas a partir de quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, na qual o componente de Língua Inglesa está inserido, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias.

As competências gerais definidas na BNCC visam ao desenvolvimento integral dos estudantes, entendendo que a formação educacional deve abranger aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais. Dentre essas competências, destacam-se o estímulo ao pensamento científico, crítico e criativo; a valorização da diversidade cultural e das identidades; o desenvolvimento da empatia, do diálogo e da cooperação; e o incentivo à responsabilidade e ao protagonismo dos estudantes (Brasil, 2018). Tais diretrizes revelam a presença de aspectos relacionados às

competências socioemocionais, ainda que de forma transversal, em todos os componentes curriculares

No Ensino Fundamental anos finais, a área de Linguagens tem como finalidade possibilitar aos estudantes a participação em práticas de linguagem diversificadas, que ampliem suas capacidades expressivas por meio de manifestações artísticas, corporais e linguísticas. Essas práticas também visam ao desenvolvimento da criticidade, da criatividade e da sensibilidade diante das múltiplas formas de comunicação e de interação social, em continuidade às experiências vivenciadas na Educação no Ensino Fundamental Anos Finais (Brasil, 2018).

No que se refere ao ensino de Língua Inglesa, o documento aponta que, por meio do idioma, o educando perpassa novas formas de participação no mundo social, mundo este cada vez mais globalizado e plural, ultrapassando fronteiras que vão além das barreiras geográficas. O documento pontua:

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. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (Brasil, 2018, p. 241)

O ensino de Língua Inglesa, conforme proposto acima pela BNCC, transcende a simples aquisição de estruturas linguísticas e vocabulário, assumindo um papel formativo, ao integrar aspectos críticos e reflexivos que promovem o empoderamento dos estudantes como sujeitos atuantes em contextos sociais diversos. A abordagem crítica da educação linguística, ao considerar as dimensões políticas e pedagógicas do ensino de inglês, abre espaço para o desenvolvimento de competências socioemocionais como a empatia, o pensamento crítico, o respeito às diferenças e a responsabilidade social.

O professor Kanavillil Rajagopalan, da Universidade Estadual de Campinas, dedica-se aos estudos da linguagem e afirma que essa área de conhecimento é atravessada por ideologias e, portanto, deve ser ensinada de maneira crítica, promovendo reflexões sobre identidade, poder e inclusão (2003).

Nesse sentido, ensinar a Língua Inglesa dentro dessa perspectiva envolve ainda três implicações fundamentais apontadas pela BNCC. A primeira refere-se à

relação entre língua, território e cultura que, no caso da Língua Inglesa, por estar presente em contextos falantes e não falantes do idioma, não deve ser tratada de forma neutra ou universalizada, mas sim considerada em sua função social e política. Já a segunda implicação diz respeito aos multiletramentos, perspectiva que reconhece a língua como construção social e valoriza o sujeito como produtor de sentidos. Segundo o documento, “a língua como construção social, o sujeito ‘interpreta’, ‘reinventa’ os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores” (Brasil, 2018, p. 242). Isso amplia o campo de atuação do estudante e também do professor, promovendo a expressão de sua identidade por meio de práticas significativas de linguagem.

Por fim, a terceira implicação relaciona-se às práticas pedagógicas, às quais a BNCC encoraja o professor a considerar e legitimar as múltiplas formas de expressão da língua, valorizando diferentes variedades do inglês e adotando uma perspectiva de ensino voltada para o inglês como língua franca. Ao fazer isso, o documento propõe “deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à ‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência’ linguística” (Brasil, 2018, p. 243). Tal abordagem contribui para um ensino mais inclusivo, plural e sensível às diversas realidades culturais e linguísticas dos estudantes brasileiros.

Tais implicações orientam eixos organizadores propostos para a disciplina de Língua Inglesa, sistematizadas no Quadro 01, apresentado a seguir:

Quadro 1 – Eixos organizadores propostos para disciplina de Língua Inglesa

Eixo oralidade	Com foco na compreensão (ou escuta) e na Produção oral (ou fala).
Eixo leitura	Trata-se da relação da interação entre o leitor com o texto escrito, levando-se em conta a compreensão e a interpretação dos diversos gêneros escritos em Língua Inglesa.
Eixo escrita	Considera a natureza processual e colaborativa da escrita, bem como a prática social da escrita, oportunizando o protagonismo estudantil.
Eixo conhecimentos linguísticos	Tem como foco, de maneira indutiva, levar ao estudante explorar o funcionamento sistemático da Língua Inglesa, porém suscitando reflexões sobre tais padrões tidos como certos e errados no idioma.
Eixo dimensão intercultural	Parte da perspectiva que as culturas estão em processo de interação e (re)construção, e, no caso da Língua Inglesa, ela expressa diferentes papéis no mundo: identitário, cultural e social.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Brasil (2018).

Esses eixos, articulados às competências específicas da área de Linguagens, propõem um ensino de Língua Inglesa comprometido com a formação de sujeitos críticos, criativos, empáticos e conscientes de seu papel no mundo globalizado e plural em que vivem.

2.2 O DCRB: diretrizes curriculares baianas sob o olhar da Língua Inglesa

Diante do breve panorama proposto do documento curricular nacional, BNCC, propomos a análise do DCRB por sua importância no ensino/aprendizagem nas diretrizes e competências no estado da Bahia. O DCRB é um instrumento de caráter normativo elaborado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, com o objetivo de garantir os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica no território baiano. Alinhado à BNCC, o DCRB busca orientar os sistemas de ensino, as redes públicas e privadas e as instituições escolares na formulação de suas referenciais curriculares e na organização de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), promovendo uma educação equitativa, democrática e de qualidade (Bahia, 2020).

Sua construção teve início em 2018, logo após a homologação da BNCC, que instigou os estados brasileiros a reelaborarem seus currículos à luz das novas diretrizes nacionais e sua publicação ocorreu no ano de 2020. A elaboração do DCRB se deu de forma colaborativa e participativa, envolvendo representantes do Estado e dos Municípios, além de professores, gestores escolares, estudantes e membros da sociedade civil. Essa escuta ativa e o processo de consulta pública conferiram legitimidade e representatividade ao documento, que se propõe a refletir a diversidade sociocultural e as especificidades regionais do estado da Bahia. Nesse sentido o documento pontua que:

a Bahia tem como compromisso apresentar um Referencial Curricular que considere o contexto sócio-histórico e as múltiplas identidades culturais das comunidades, na perspectiva de valorizar os conhecimentos tradicionais do seu povo, incentivar e potencializar as produções de conhecimentos elaboradas pelas unidades escolares de todos os Territórios de Identidade do Estado, para garantir o direito de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes, transformando realidades e fazendo valer a justiça social com mais igualdade de oportunidades (Bahia, 2020, p.37).

O DCRB está estruturado em dois volumes. O primeiro, que constitui o foco desta pesquisa, contempla as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, organizando os conteúdos por áreas do conhecimento e componentes curriculares, incluindo o ensino de Língua Inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ao passo que o segundo volume é dedicado à organização curricular do Ensino Médio. Em ambos, o documento reafirma o compromisso com uma educação integral e emancipatória, pautada no respeito à diversidade, na valorização das identidades e no desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais.

Além de estar fundamentado na BNCC, na Constituição Federal de 1988 e na LDB (Lei nº 9.394/1996), o DCRB ancora-se também em um conjunto de outros marcos legais que asseguram o direito a uma educação de forma ampla e integral. Entre eles, destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, cujo artigo 4º estabelece que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à educação, entre outros.

O DCRB também dialoga com o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), que em seu artigo 7º assegura o direito à educação de qualidade, como instrumento para o desenvolvimento pessoal e coletivo da juventude, reconhecendo o papel da escola na formação crítica e cidadã dos jovens.

Além disso, o documento curricular baiano reafirma os princípios da LDB, especialmente no artigo 2º, ao tratar a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com base nos ideais de liberdade, de solidariedade e de pleno desenvolvimento do educando. Soma-se a esses fundamentos a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE e estabelece diretrizes, metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, com ênfase na equidade, na valorização dos profissionais da educação e na superação das desigualdades.

Tratando-se da organização curricular, o DCRB para os Anos Finais do Ensino Fundamental adota os mesmos parâmetros estruturais propostos pela BNCC. Dessa forma, o currículo é estruturado por áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias. No âmbito da área de Linguagens,

mantêm-se os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física, cada um com suas respectivas competências específicas e habilidades. O objetivo geral da área de Linguagens, conforme apresentado no DCRB, é:

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, dando continuidade à Educação Infantil, de preferência, interdisciplinarmente (Bahia, 2020, p. 253).

Essa diretriz reforça o compromisso com uma formação integral e interdisciplinar, na qual as diferentes linguagens, verbais e não verbais, são concebidas como instrumentos fundamentais de expressão, de construção da identidade e de participação social. O estudante é compreendido como sujeito ativo no processo de aprendizagem, cuja trajetória deve ser respeitada em suas especificidades socioculturais, favorecendo o protagonismo estudantil e o diálogo entre diferentes formas de comunicação.

No que se refere ao ensino da Língua Inglesa, o DCRB também compartilha da mesma perspectiva delineada pela BNCC, ao reconhecer que o aprendizado do idioma vai além da mera assimilação de estruturas linguísticas, de forma que o ensino do inglês deva priorizar a comunicação significativa e servir como ferramenta de acesso ao conhecimento, à cultura e à cidadania. Nessa direção, o documento afirma:

saber uma língua estrangeira é uma forma de contribuir para o bem-estar pessoal e social do sujeito, já que ele pode ressignificar a sua existência no planeta, colocando-se a serviço da sociedade não apenas no que tange ao mercado de trabalho, mas, principalmente, em relação a seu posicionamento como cidadão responsável, crítico e transformador (Bahia, 2020, p. 323).

Assim como na BNCC, o DCRB organiza o componente curricular de Língua Inglesa a partir de eixos estruturantes, que incluem: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. A proposta curricular também está ancorada em competências específicas voltadas ao desenvolvimento de práticas sociais da linguagem em contextos multilíngues e multiculturais.

Essas diretrizes reafirmam o compromisso do currículo baiano com uma educação que reconhece a diversidade e valoriza o papel social das línguas na construção de significados, identidades e relações. Tal abordagem abre espaço para a incorporação das competências socioemocionais no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que reconhece o estudante em sua integralidade cognitiva,

afetiva e social e o coloca no centro de uma formação comprometida com a transformação social. A seguir, apresenta-se a seção da metodologia, na qual expomos as nossas escolhas metodológicas para a condução desta investigação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção tem como objetivo apresentar o caminho metodológico adotado para o desenvolvimento desta pesquisa. Antes de explicitá-lo, é relevante lembrar que este estudo busca investigar de que maneira a BNCC e o DCRB contemplam as competências socioemocionais na disciplina de Língua Inglesa dos anos finais do ensino fundamental, identificando como as diretrizes apoiam os professores no processo de ensino dessa disciplina.

Dado o caráter do estudo, as escolhas metodológicas para esta pesquisa seguem o caminho da pesquisa qualitativa, uma vez que o objeto da pesquisa abarca o estudo das competências socioemocionais, as quais possuem aspectos que demandam uma análise interpretativa e subjetiva. Além disso, trata-se de uma pesquisa de análise documental, pois se propõem a examinar documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas no Brasil e na Bahia. No âmbito desta pesquisa, a análise documental foi fundamental para identificar como as competências socioemocionais são abordadas na BNCC e no DCRB, bem como para verificar de que forma tais documentos orientam o trabalho dos professores de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa utilizaram os fundamentos da metodologia científica de Marconi e Lakatos (2003), Minayo (2001), Cellard (2008) e entre outros que contribuíram para a construção desse percurso metodológico.

3.1 Caminhos da pesquisa

Na produção de conhecimento, o que torna diferente o saber científico dos demais é a forma que esse saber é produzido. As suas hipóteses e os seus fatos são postos para além do uso da razão, essa produção intelectual também se origina das experiências, que são sistematizadas e verificadas, ocasionando um resultado final que nem sempre é definitivo, e que abre oportunidades para que esse conhecimento seja tecido, reformulado e testado de outras maneiras e por outros pesquisadores, Marconi e Lakatos (2003).

Ao se pensar sobre o que é o conhecimento científico e como ocorre a sua produção, é necessário também pensar sobre a pesquisa, pois ela é a atividade básica

da Ciência na sua produção e indagação, é a partir dela que se vincula o teórico (pensamento) com a prática (ação) (Minayo, 2001). Por meio da pesquisa, o conhecimento científico é concretizado, pois nela ocorre todo o processo, desde a construção, o desenvolvimento, a observação e a análise do objeto a ser pesquisado. Por existirem inúmeros objetos de estudos, com diferentes temáticas, existem diversos tipos de pesquisa, que são utilizados a depender do método, da temática e das características do trabalho realizado. No campo da pesquisa educacional, a produção do conhecimento científico ocorre de maneira dinâmica e contínua, uma vez que os fenômenos estudados estão diretamente relacionados às práticas pedagógicas e aos processos de ensino e de aprendizagem. Conforme destacado por Marconi e Lakatos (2003), o conhecimento científico não é estático, mas sim construído, reformulado e testado constantemente.

Para esse estudo escolheu-se tratar os dados por meio da investigação qualitativa, visto que ela “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” Minayo (2001 p.21-22). Essa concepção evidencia que a pesquisa qualitativa busca apreender dimensões subjetivas e complexas da realidade social, indo além da simples mensuração ou quantificação dos fenômenos investigados. Corroborando com esse pensamento, Nogueira-Martins e Bógus apontam que

[...] a abordagem qualitativa procura compreender aquilo que se estuda, não se preocupa com generalizações populacionais, princípios ou leis; a atenção centraliza-se no específico, com ênfase no significado do fenômeno, buscando a sua compreensão. O critério científico nesse caso é a intersubjetividade, já que o conhecimento é constituído pelo sujeito e pelo objeto numa relação dialética (Nogueira-Martins e Bógus, 2004, p.44).

Dessa forma, a abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa não visou estabelecer generalizações, mas sim proporcionar uma compreensão aprofundada do objeto de estudo a partir das múltiplas perspectivas que emergem da análise dos documentos oficiais. A intersubjetividade, enquanto critério epistemológico fundamental, foi compreendida aqui como um elemento essencial para a produção do conhecimento, haja vista que permitiu captar os significados compartilhados, os

sentidos atribuídos e as intencionalidades subjacentes à formulação das competências socioemocionais na BNCC e no DCRB.

Nesse contexto, a relação dialética entre o sujeito pesquisador e os documentos analisados se configura como um processo de construção mútua de sentidos, possibilitando uma análise mais rica, contextualizada e alinhada aos pressupostos da pesquisa qualitativa. Dessa maneira, ao investigar como as competências socioemocionais se manifestam e são orientadas nos documentos curriculares, buscou-se compreender não apenas o que está formalmente prescrito, mas também os valores, as concepções e as práticas que orientam a formação docente e discente no contexto educacional brasileiro e baiano.

A partir da abordagem qualitativa, inseriu-se também a análise documental. Esse tipo de pesquisa se caracteriza por coletar dados por meio de documentos que podem estar escritos ou não, de acordo com Lakatos e Marconi (2003). A coleta dos dados a serem pesquisados ocorre por meio dos dois documentos, constituindo o que as autoras consideram ser fontes primárias. Nessa perspectiva, Lüdke e André (1986) observam que a análise documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, (1986, p. 38)”. Corroborando com esse entendimento, Cellard (2008) destaca também que a análise documental qualitativa não se restringe à frequência de termos ou expressões, sobretudo privilegia a compreensão do conteúdo e dos significados atribuídos aos fenômenos analisados, considerando sempre o contexto e os objetivos institucionais subjacentes aos documentos.

Em conformidade com isso, a análise documental mostrou-se especialmente pertinente para este estudo, uma vez que ele buscou compreender de que forma documentos normativos, como a BNCC e o DCRB, contemplam as competências socioemocionais no ensino de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, ao adotar a perspectiva apresentada por Lüdke e André (1986) e Cellard (2008), entendeu-se que esse método permitiu não apenas complementar dados provenientes das fontes, bem como revelar dimensões implícitas nos textos oficiais, desvelando como esses documentos orientam práticas pedagógicas voltadas para o

desenvolvimento integral do estudante. Para chegar na análise dos documentos, foram analisada as partes dos documentos mencionadas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Sistematização das seções analisadas da BNCC e do DCRB

BNCC		DCRB	
Parte analisada	Intervalo de análise	Parte analisada	Intervalo de análise
Introdução	p.7 – 22	Territorialidade na singular e plural Bahia: elementos identitários para a política curricular do estado	p. 20-29
Estrutura da BNCC	p. 23 - 34	Marcos Teóricos, Conceituais e Metodológicos	p. 30-35
O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica	p. 57 - 62	Marcos legais que embasam o currículo referencial para o estado da Bahia	p. 36-47
A área de Linguagens	p. 63 - 64	Ensino Fundamental	p. 146-148
Língua Inglesa	p. 241 - 264	Língua Inglesa	p. 323- 334

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

No Quadro 02, são apresentadas as partes dos documentos que foram utilizadas para a construção desta pesquisa. No caso da BNCC, foram analisadas: a Introdução; a seção referente à estrutura do documento; a parte dedicada ao Ensino Fundamental; a área de Linguagens; e, de forma mais específica, o componente curricular de Língua Inglesa.

Quanto ao DCRB, foram consideradas as seções que tratam dos elementos identitários que orientam a política curricular do estado; os marcos teóricos, conceituais e metodológicos; os marcos legais que fundamentam o currículo; além das partes referentes ao Ensino Fundamental e ao componente de Língua Inglesa. Além disso, procurou-se identificar nos documentos elementos que apontassem para:

- a presença ou ausência de competências socioemocionais de maneira explícita ou implícita na disciplina de Língua Inglesa;
- a forma como essas competências são concebidas e definidas;
- as orientações didático-pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento dessas competências pelos professores e estudantes;

- as possíveis implicações pedagógicas para a prática docente, considerando a articulação entre o ensino de Língua Inglesa e a promoção de competências socioemocionais.

Em seguida, conforme recomenda Bardin (2016), foi utilizada a análise de conteúdo como estratégia para organizar e sistematizar as informações extraídas dos documentos, por meio da categorização temática, permitindo uma interpretação rigorosa e fundamentada dos dados. Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida a partir das seguintes etapas metodológicas:

Quadro 3 – Etapas metodológicas da pesquisa

Etapas	Descrição
Levantamento e seleção dos documentos oficiais	Seleção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), ambos em suas versões mais recentes e oficiais.
Leitura	Leitura dos documentos, com foco em sua introdução, na disciplina de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental.
Definição das categorias analíticas	Estabelecimento das categorias de análise a partir do referencial teórico e dos objetivos específicos da pesquisa.
Codificação e categorização dos dados	Identificação e organização dos trechos relevantes conforme as categorias previamente definidas.
Análise interpretativa	Leitura crítica dos dados categorizados, visando compreender sentidos, intencionalidades e implicações presentes nos documentos.
Discussão dos resultados	Articulação entre os resultados a análise documental e o referencial teórico, refletindo sobre as implicações para a prática docente no ensino de Língua Inglesa.

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

O Quadro 03 sistematiza o percurso metodológico desta investigação, delineando as etapas que orientaram a análise documental. O processo teve início com o levantamento e a seleção dos documentos oficiais. Em seguida, a leitura permitiu a familiarização e compreensão dos textos, constituindo uma investigação preliminar, essencial para a posterior definição das categorias analíticas, construídas à luz do referencial teórico e dos objetivos específicos da pesquisa. A codificação e categorização dos dados viabilizaram a identificação de trechos relevantes nos documentos, organizando-os segundo os critérios previamente estabelecidos. A etapa subsequente de análise interpretativa consistiu em uma leitura crítica e contextualizada, voltada para a compreensão dos sentidos, das intencionalidades e

das implicações subjacentes ao conteúdo normativo. Finalmente, os resultados obtidos foram discutidos em articulação com a literatura especializada, possibilitando reflexões sobre o modo como as competências socioemocionais são contempladas e orientam a prática docente no ensino de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

A categorização foi realizada a partir das competências socioemocionais propostas pela CASEL (2020), já apresentadas anteriormente neste documento, a saber: autoconhecimento, autogestão, consciência social, habilidades interpessoais e tomada de decisão consciente. Essas categorias foram utilizadas como parâmetro para a investigação, permitindo que a análise fosse conduzida de maneira sistemática e fundamentada. A seguir apresenta-se um quadro síntese (quadro 04) com os critérios e exemplos do *corpus*:

Quadro 4 – Síntese dos critérios de análise do corpus da pesquisa

Critério de análise	Descrição	Exemplo
Presença de termos ligados às competências socioemocionais	Verificar se os documentos mencionam explicitamente termos como empatia, autoconhecimento, consciência social, entre outros.	O DCRB por meio da Habilidade EF09LI01BA aborda de forma indireta a competência social: “Compreender o papel da Língua Inglesa na construção de identidades globais”.
Orientações sobre como desenvolver competências socioemocionais no ensino de Língua Inglesa.	Verificar como os documentos associam o ensino de Língua Inglesa à formação crítica, cidadã e socioemocional do educando.	A BNCC por meio da Habilidade EF06LI05 orienta: “Aplicar os conhecimentos da Língua Inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas”.
Orientações para os professores de Língua Inglesa.	Identificar se os documentos apresentam orientações pedagógicas que subsidiem os professores na promoção do desenvolvimento socioemocional durante o ensino de Língua Inglesa.	O DCRB, nas orientações gerais para o componente de Língua Inglesa, incentiva o trabalho com valores e atitudes que fortaleçam a empatia, a cooperação e o respeito às diversidades culturais.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2025.

O Quadro 04 sintetiza os critérios utilizados para a análise do *corpus* da pesquisa, contemplando as duas diretrizes, a BNCC e o DCRB, no contexto do ensino de Língua

Inglesa. O quadro organiza os critérios em três dimensões principais: a presença de termos ligados às competências socioemocionais, as orientações sobre como desenvolver essas competências no ensino de Língua Inglesa e as diretrizes oferecidas aos professores para promover o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Cada critério é detalhado, indicando o que deve ser verificado nos documentos e exemplificado com habilidades específicas, como a Habilidade EF09LI01BA do DCRB, que aborda indiretamente a competência social, e a EF06LI05 da BNCC, que orienta o uso da Língua Inglesa para expressar informações pessoais, promovendo a reflexão sobre si e sobre os outros. Dessa forma, o Quadro 04 fornece uma visão nítida e estruturada de como os documentos normativos contemplam a dimensão socioemocional no ensino de Língua Inglesa, servindo como guia para a análise sistemática do *corpus* da pesquisa.

A partir das categorias elencadas por meio das competências socioemocionais propostas pela CASEL (2020), observou-se nos aspectos explícitos e implícitos, quando os documentos mencionam diretamente aspectos relacionados às competências ou quando sugerem práticas que favorecem o desenvolvimento socioemocional. Além disso, a utilização desse quadro permitiu estabelecer critérios bem definidos e organizados para a investigação, assegurando maior rigor metodológico na identificação e na classificação das competências. Sendo, pois, possível compreender de forma mais sistemática o espaço dado às dimensões socioemocionais nos currículos analisados e sua relevância para a formação integral do estudante.

Considerando que tais pressupostos possuem subsídios para uma investigação capaz de abarcar a complexidade do fenômeno estudado, encerra-se a discussão metodológica sinalizando que, na próxima seção, será apresentada a análise detalhada da temática, à luz dos referenciais teóricos e dos documentos normativos previamente discutidos.

4 A DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA COMO ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

O educador Paulo Freire, o qual me referi nessa dissertação por meio da epígrafe¹⁶, percebia o mundo constituído por um fluxo constante de aprendizado, uma vez que tudo ao nosso redor está em constante movimento através das experiências vivenciadas pelos indivíduos. A fim de percorrer os espaços de aprendizado contínuo na prática didática da sala de aula de língua inglesa, nesta seção discutiremos acerca da presença das competências socioemocionais na disciplina de Língua Inglesa, tanto na BNCC quanto no DCRB, a partir das suas particularidades, das suas diferenças e semelhanças. Analisaremos se os documentos apresentam orientações sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais na disciplina de Língua Inglesa dos anos finais do Ensino Fundamental.

4.1 As competências socioemocionais na disciplina de Língua Inglesa na BNCC – ensino fundamental anos finais

Início esta análise refletindo, antes de tudo, acerca do próprio ato de educar, tomando como referência a epígrafe do início dessa dissertação, uma frase do educador e intelectual brasileiro Paulo Freire (1987). A afirmativa do autor reforça e retoma um princípio essencial ao se tratar de competências socioemocionais: a compreensão de que o processo de ensino e de aprendizagem é, fundamentalmente dialógico, coletivo e mediado pelas relações humanas.

Conforme discutido anteriormente neste estudo, as competências socioemocionais se manifestam justamente nesse contexto de interação recíproca, no qual o educando e o professor, ao se relacionar com o outro e com o mundo, aprende, ensina e se transforma. Nesse percurso, desenvolvem-se habilidades como empatia, escuta ativa, cooperação, autorregulação e consciência social, fundamentais para uma formação integral e humanizadora.

¹⁶ "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo" (Freire, 1987, p.39).

Adentrando a BNCC, observa-se que as competências socioemocionais já estão presentes no documento desde o capítulo introdutório. A seguir, destacam-se algumas delas:

Quadro 5 – Competências gerais da BNCC e relação com Competências Socioemocionais

Número da Competência BNCC	Descrição (Brasil, 2018)	Competência Socioemocional relacionada (CASEL, 2020)
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Consciência social.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de experiências que contribuam para o exercício da cidadania e projeto de vida com responsabilidade e consciência crítica.	Consciência social.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar da saúde física e emocional, reconhecendo e lidando com as próprias emoções e as dos outros com autocrítica.	Autoconhecimento.
9	Exercitar empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação, promovendo o respeito aos direitos humanos e à diversidade.	Habilidades de interpessoais.
10	Agir com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, com base em princípios éticos e solidários.	Autoconhecimento e autogestão.

Fonte: elaborada pelas autoras, com base em Brasil (2018).

Nota-se que competências como a consciência social (presentes, por exemplo, nas competências 1 e 6), a autoconsciência (competências 8 e 10) e as habilidades interpessoais (evidentes na competência 9) estão claramente incorporadas ao documento. Em uma análise mais abrangente, o Quadro 05 evidencia uma articulação entre as competências gerais da BNCC e as competências socioemocionais propostas pela CASEL, relação esta materializada por meio de marcas linguísticas de natureza lexical e semântica.

Constata-se que expressões como colaborar, sociedade justa, democrática e inclusiva (Competência 1) remetem ao domínio da consciência social, ao passo que termos como diversidade, responsabilidade e consciência crítica (Competência 6) reforçam a importância do reconhecimento e da valorização das diferenças socioculturais. Na Competência 8, a presença de marcas linguísticas como autocrítica aponta diretamente para competências associadas ao autoconhecimento. Já na Competência 9, elementos como empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação evidenciam de maneira explícita o desenvolvimento de habilidades interpessoais. A Competência 10 reúne expressões como autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, as quais se alinham ao domínio da autogestão.

Nesse sentido, as marcas linguísticas presentes nas descrições das competências gerais da BNCC demonstram que os aspectos socioemocionais atravessam a formação integral do estudante, estabelecendo conexões consistentes com a literatura de referência adotada nesta pesquisa, sobretudo no que se refere ao papel das competências socioemocionais no processo educativo.

Partindo para a disciplina de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental, observa-se que, já em sua introdução, a BNCC compreende a aprendizagem desse componente curricular sob uma perspectiva formativa, ancorada em uma educação linguística crítica e intercultural. Segundo o documento,

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, 2018, p. 242).

Dessa forma, o ensino da Língua Inglesa é concebido a partir de uma abordagem que considera a língua como território cultural e social e não apenas como um código a ser dominado. O documento propõe que o ensino de inglês nos anos ensino fundamental dos finais leve em conta as diferentes formas de falar e de usar o idioma, reconhecendo sua função social e política e sua condição contemporânea de língua franca. Essa perspectiva de educação linguística perpassa todo o documento e está presente também nos cinco eixos organizadores da disciplina de Língua Inglesa

na BNCC: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

Essa concepção está diretamente relacionada à consciência social, conforme proposta pela BNCC, pois diz respeito à capacidade de compreender e sentir empatia por outras pessoas, inclusive aquelas de origens culturais e linguisticamente diferentes, que, por exemplo, utilizam sotaques distintos ou variedades do inglês fora da norma considerada padrão. O próprio documento reforça esse entendimento ao afirmar que

situar a Língua Inglesa em seu *status* de língua franca implica compreender que determinadas crenças – como a de que há um “inglês melhor” para se ensinar, ou um “nível de proficiência” específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas. Isso exige do professor uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua, como o uso de *ain't* para fazer a negação, e não apenas formas “padrão” como *isn't* ou *aren't*. Em outras palavras, não queremos tratar esses usos como uma exceção, uma curiosidade local da língua, que foge ao “padrão” a ser seguido. Muito pelo contrário – é tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística (Brasil, 2018, p.242).

Sob essa ótica, a compreensão é corroborada por Pennycook (2010), ao afirmar que o ensino de línguas deve considerar a “linguística da globalização”, respeitando as formas de apropriação local do inglês e reconhecendo que os sentidos produzidos na língua estão sempre atravessados por dinâmicas sociais e contextuais.

Ademais, em consonância com as competências gerais da Educação Básica, principalmente as competências específicas da área de Linguagens, a BNCC apresenta também seis competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, que são elas:

Quadro 6 – Competências específicas de Língua Inglesa da BNCC e Competências Socioemocionais relacionadas

Nº da Competência BNCC	Descrição (Brasil, 2018)	Competência Socioemocional Relacionada (CASEL, 2020)
1	Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural.	Consciência social, autoconhecimento.
2	Comunicar-se na Língua Inglesa por meio de diferentes linguagens e mídias.	Habilidades interpessoais, consciência social, tomada de decisão consciente.

3	Identificar semelhanças e diferenças entre o inglês e outras línguas, articulando-as a aspectos sociais e culturais.	Consciência social.
4	Elaborar repertórios linguísticos diversos, reconhecendo a diversidade como direito.	Consciência social.
5	Utilizar tecnologias e linguagens digitais de forma ética, crítica e responsável.	Autogestão, autoconhecimento, tomada de decisão consciente.
6	Conhecer diferentes patrimônios culturais difundidos na língua inglesa.	Consciência social.

Fonte: elaborada pelas autoras com base em Brasil (2018) e nas competências socioemocionais da CASEL (2020).

Embora a expressão “competências socioemocionais” não seja mencionado de forma explícita nos documentos, tampouco na seção do documento que trata da Língua Inglesa, é possível identificar nas competências específicas de Língua Inglesa da BNCC elementos que dialogam diretamente com essa dimensão formativa. O Quadro 06 estabelece uma relação direta entre as competências específicas de Língua Inglesa da BNCC e as competências socioemocionais propostas pela CASEL, evidenciando como o ensino do componente curricular não se restringe à dimensão linguística, mas envolve também o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por exemplo, a competência 1 da BNCC, ao propor que o aluno identifique “o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural”, dialoga diretamente com os domínios da consciência social e do autoconhecimento, uma vez que exige reconhecer a diversidade linguística e cultural e, simultaneamente, compreender a própria posição nesse cenário plural.

Por sua vez, a competência 2 ao abordar a comunicação em diferentes linguagens e mídias, articula-se às habilidades interpessoais, à consciência social e à tomada de decisão consciente, pois envolve estabelecer interações adequadas, reconhecer o outro como interlocutor legítimo e fazer escolhas comunicativas responsáveis. Já a competência 3, ao identificar semelhanças e diferenças entre o inglês e outras línguas articuladas a aspectos sociais e culturais, evidencia-se novamente o domínio da consciência social, uma vez que o estudante é levado a compreender a diversidade linguística como fenômeno social e relacional.

A competência 4, indica a necessidade de elaborar repertórios linguísticos diversos e reconhecer a diversidade como direito, reforça a centralidade da consciência social, o que pressupõe compreender e valorizar diferentes formas de expressão e uso da língua. Em seguida, a competência 5, relaciona-se à autogestão, ao autoconhecimento e à tomada de decisão consciente, uma vez que o uso ético, crítico e responsável de tecnologias digitais envolve regulação emocional, discernimento e responsabilidade pelas próprias ações em ambientes digitais.

Por fim, a competência 6, que propõe conhecer diferentes patrimônios culturais veiculados pela língua inglesa, também se vincula à consciência social ao estimular o reconhecimento e a valorização da pluralidade cultural presente nos países e comunidades de língua inglesa.

Essas competências abrangem os âmbitos pessoal e social. De acordo com Cavalcanti (2023), essa articulação pode ser compreendida como expressão da dimensão pessoal, pautada no desenvolvimento das relações afetivas e interpessoais, na forma como o indivíduo percebe, vivencia e experiencia o mundo. Essa dimensão está presente, por exemplo, quando o documento incentiva o autoconhecimento e propõe que o aluno identifique o seu lugar no mundo. Paralelamente, observa-se também a dimensão pró-social, relacionada a comportamentos que beneficiam outras pessoas, individual ou coletivamente, aspecto que emerge quando o professor é orientado a conduzir o estudante à identificação de semelhanças e de diferenças entre o inglês e outras línguas, articulando-as aos aspectos sociais e culturais, bem como ao reconhecimento de diferentes patrimônios culturais difundidos na língua inglesa.

A seguir, apresenta-se um recorte do documento referente à turma do 6º ano do Ensino Fundamental, que evidencia exemplos de objetos de conhecimento e de habilidades diretamente relacionados às competências socioemocionais.

Figura 2 – Trecho do eixo oralidade do 6º ano

BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR

LÍNGUA INGLESA - 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
EIXO ORALIDADE - Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.	
Interação discursiva	Construção de laços afetivos e convívio social

Fonte: Brasil (2018).

Figura 3 – Habilidades de Língua Inglesa

HABILIDADES
(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.
(EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade..
(EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
(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.
(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.
(EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.

Fonte: Brasil (2018).

Na Figura 2, observa-se, no eixo oralidade, o estímulo à construção de habilidades interpessoais, por meio da promoção de laços afetivos e do convívio social durante as interações discursivas. Já na Figura 3 observa-se algumas habilidades esperadas nesse processo, com ênfase nas habilidades EF06LI02 (Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade) e EF06LI05 (Aplicar os conhecimentos da Língua Inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas). Essas habilidades concretizam a proposta de desenvolvimento socioemocional, pois destacam a língua como ferramenta de expressão, escuta e empatia.

Com o objetivo de ampliar a compreensão acerca da presença das competências socioemocionais, apresenta-se, a seguir, uma sistematização das habilidades previstas em toda Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos finais do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Inglesa. O quadro organiza os dados por ano escolar, eixo, área temática, objeto de conhecimento e habilidades, permitindo visualizar a progressão das orientações curriculares do 6º ao 9º ano. Essa organização possibilita identificar como aspectos relacionados à interação, à comunicação intercultural, à colaboração, ao respeito à diversidade e ao posicionamento crítico são incorporados ao longo do percurso formativo, ainda que não sejam explicitamente nomeados como competências socioemocionais no documento oficial.

Quadro 7 – A Língua Inglesa na BNCC e suas interfaces com as competências socioemocionais

Ano	Eixo	Área temática	Objeto de conhecimento	Habilidades
6º	Oralidade	Interação discursiva	Construção de laços afetivos e convívio social	(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. (EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.
6º	Leitura	Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura, com mediação do professor	(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.
6º	Dimensão intercultural	A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade	Presença da língua inglesa no cotidiano	(EF06LI25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade. (EF06LI26) Avaliar, problematizando, elementos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.
7º	Oralidade	Interação discursiva	Funções e usos da língua inglesa:	(EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, de forma respeitosa e colaborativa, trocando

			convivência e colaboração	ideias e engajando-se em atividades coletivas.
7º	Leitura	Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura	(EF07LI11) Participar de trocas de opiniões e informações sobre textos lidos em diferentes contextos.
7º	Dimensão intercultural	Comunicação intercultural	Variação linguística	(EF07LI22) Explorar modos de falar em língua inglesa, reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas. (EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de diferentes formas de pensar e expressar o mundo.
8º	Dimensão intercultural	Manifestações culturais	Construção de repertório artístico-cultural	(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa, valorizando a diversidade cultural.
8º	Dimensão intercultural	Comunicação intercultural	Impacto de aspectos culturais na comunicação	(EF08LI19) Investigar como expressões, gestos e comportamentos são interpretados em diferentes culturas. (EF08LI20) Examinar fatores que podem dificultar o entendimento intercultural.
9º	Oralidade	Interação discursiva	Interação discursiva Funções e usos da língua inglesa: persuasão	(EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.
9º	Dimensão intercultural	Comunicação intercultural	Língua inglesa como língua de circulação global	(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

Fonte: elaborada pelas autoras com base em (Brasil, 2018).

Por meio da organização dos dados do quadro 07, é possível observar uma progressão curricular que articula, de maneira contínua, o desenvolvimento linguístico às dimensões sociais, emocionais e interculturais da aprendizagem.

No 6º ano, conforme apresentado no quadro, o foco recai sobre a oralidade e a leitura como espaços privilegiados para a construção de atitudes favoráveis à interação e à participação social. As habilidades relacionadas à interação discursiva e à partilha de leitura reforçam a importância do diálogo, do respeito ao outro e da disposição para compartilhar ideias, aspectos diretamente vinculados a competências socioemocionais como a cooperação, a empatia e a autoconfiança. Além disso, a dimensão intercultural introduz reflexões sobre a presença da língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira, incentivando o reconhecimento crítico de práticas culturais e de significados socialmente construídos.

No 7º ano, observa-se a ampliação dessas competências por meio do fortalecimento das práticas colaborativas e do reconhecimento da variação linguística como fenômeno natural das línguas. As habilidades desse ano enfatizam a convivência, o trabalho coletivo e a valorização de diferentes formas de expressão, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes de respeito à diversidade e de abertura ao diálogo intercultural.

A partir do 8º ano, a BNCC aprofunda a dimensão intercultural ao promover o contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa e ao incentivar a reflexão sobre o impacto de aspectos culturais na comunicação. As habilidades previstas favorecem a ampliação do repertório cultural dos estudantes e o desenvolvimento de uma postura sensível às diferenças culturais, elemento essencial para a construção de relações sociais mais empáticas e conscientes.

No 9º ano, o ensino de Língua Inglesa assume um caráter mais crítico e argumentativo. As habilidades relacionadas à oralidade demandam o uso da língua para a exposição de pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto comunicativo e os recursos linguísticos adequados. Paralelamente, a dimensão intercultural enfatiza a língua inglesa como língua de circulação global, estimulando a reflexão sobre identidades, pertencimento e valorização pessoal no contexto do mundo globalizado.

Diante dessas observações, é possível ponderar que, mesmo sem nomear diretamente as competências socioemocionais, a BNCC incorpora em suas diretrizes elementos que favorecem o desenvolvimento dessas habilidades por meio do ensino de Língua Inglesa. Ao promover práticas que incentivam o diálogo, a autorreflexão, o reconhecimento da diversidade e o engajamento social, o documento contribui para uma formação mais integral e humanizada dos estudantes. Assim, o ensino da língua estrangeira ganha uma dimensão ampliada, que transcende o domínio técnico e gramatical e passa a integrar aspectos emocionais, culturais e relacionais essenciais para a vida em sociedade.

4.2 As competências socioemocionais na disciplina de Língua Inglesa no DCRB – ensino fundamental anos finais

Dando continuidade a esta análise, após examinarmos as competências socioemocionais no âmbito da BNCC na disciplina de Língua Inglesa, voltamo-nos agora para o DCRB. Inicialmente, cabe destacar algumas reflexões que emergiram ao longo das leituras realizadas para a elaboração desta análise. O DCRB para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental parte do entendimento de que o estado da Bahia está territorialmente organizado em Territórios de Identidade, os quais estão intimamente relacionados à construção de vínculos e à possibilidade de ressignificação de contextos, tanto no campo econômico quanto no cultural e social. Sendo assim, desde suas páginas introdutórias, o documento reconhece os desafios socioeducacionais e culturais enfrentados pela educação baiana e adota uma concepção de aprendizagem diretamente relacionada às competências socioemocionais. O DCRB afirma:

[...] o Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental se referênciam numa concepção de aprendizagem compreendida como um ato e um processo em construção contínua, individual e relacional, em que se realizam transformações cognitivas, afetivas, psicomotoras e socioculturais. [...] A ressonância metodológica dessa concepção de aprendizagem ativa e criativa envolve, portanto, processos formativos dialógicos, construtivistas, problematizadores e propositivos, inspirados numa educação de possibilidades emancipatórias, na qual o estudante assuma o protagonismo da sua aprendizagem e formação. Assim, perspectivam-se professores implicados no compartilhamento de suas experiências profissionais com os saberes e a vida, de maneira a interagir como mediadores de aprendizagens criticamente reflexivas e capazes de acrescentar no processo de desenvolvimento integral dos estudantes, o qual implica a valorização e utilização dos conhecimentos

para entender e explicar a realidade, o exercício da curiosidade intelectual, a valorização e fruição das diversas manifestações artísticas e culturais; e a utilização de diferentes linguagens, compreensão, uso e criação de tecnologias digitais para o exercício do protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Bahia, 2020, p.34).

Essa construção amplia a compreensão do processo educativo ao contemplar dimensões afetivas, relacionais, culturais e cognitivas, que são centrais nas competências socioemocionais. Ao propor o reconhecimento das identidades, das pluralidades, das singularidades, da cidadania e da formação integral, o DCRB reforça o papel da escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas competências. Dessa maneira, observa-se que, ainda que o termo “competências socioemocionais” também não apareça de forma explícita no DCRB, os princípios que orientam o documento dialogam diretamente com essa dimensão formativa, contribuindo para práticas pedagógicas mais humanizadoras e inclusivas.

Encaminhando-se especificamente para a disciplina de Língua Inglesa, o documento apresenta, em seu texto introdutório, orientações para práticas que promovem o desenvolvimento emocional e social do estudante. De acordo com o documento, o ensino de Língua Inglesa deve priorizar a função comunicativa da linguagem, compreendendo o idioma não apenas como um sistema de estruturas gramaticais, mas como uma ferramenta de acesso ao conhecimento, à cultura e à cidadania (Bahia, 2020). Esse posicionamento revela a dimensão formativa e cidadã do ensino da Língua Inglesa, indicando que aprender uma língua estrangeira é, também, um exercício de autoconhecimento. Afinal, para se posicionar criticamente no mundo, o estudante precisa desenvolver a capacidade de refletir sobre si mesmo, suas emoções, seus valores e seus pensamentos, compreendendo como esses aspectos influenciam seu comportamento e suas interações sociais. Tais elementos estão diretamente conectados às competências socioemocionais, especialmente aquelas relacionadas ao autoconhecimento, à consciência social e à tomada de decisões responsáveis, conforme proposto pela CASEL (2020).

Ainda dentro da proposta de uma formação integral, o DCRB destaca que o desenvolvimento humano envolve não apenas aspectos intelectuais, assim como também emocionais e sociais. Ao afirmar que o ensino da Língua Inglesa deve considerar “não apenas seus sentimentos e intelecto, mas também a forma como este age e interage com o outro em contextos variados” (Bahia, 2020, p.324), o documento

aponta diretamente para dimensões que se alinham às competências socioemocionais, especialmente no que se refere à consciência social, à empatia e às habilidades interpessoais. Nesse sentido, ao propor práticas que combatam o preconceito linguístico e valorizem a diversidade de sotaques, de vocabulários e de estruturas linguísticas (incluindo aquelas produzidas por falantes não nativos), o DCRB não apenas promove a inteligibilidade comunicativa, mas também incentiva o respeito às diferenças, a valorização da pluralidade cultural e o fortalecimento da identidade dos estudantes.

Essa orientação vai ao encontro de uma educação que promove o autoconhecimento e a autorreflexão, destacando que o estudante deve ser “constantemente estimulado a refletir sobre a própria identidade, a partir do contato com outras identidades, com vista a se tornar pessoas capazes de romper barreiras físicas e mentais para viver no mundo cada vez mais globalizado” (Bahia, 2020, p. 325). Essa construção identitária, mediada pela linguagem e pelo contato com o outro, está intimamente ligada ao desenvolvimento socioemocional, uma vez que permite ao sujeito reconhecer suas emoções, valores e modos de ser em relação a uma realidade plural e complexa. Ao adotar essa abordagem, o ensino de Língua Inglesa ultrapassa a dimensão técnica da língua para tornar-se um instrumento de transformação social e de desenvolvimento pessoal, alinhando-se à perspectiva de uma educação emancipadora e inclusiva.

Nessa direção, Almeida Filho (2015) enfatiza que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é atravessado pelas experiências culturais, regionais e sociais dos aprendizes, que mobilizam modos próprios de compreender e atribuir significado ao novo idioma. Ensinar uma língua, portanto, não se restringe à transmissão de estruturas linguísticas, mas envolve a criação de sentidos e de significações. O autor pontua que, aprender uma língua é, assim, aprender a significar nela, a construir experiências profundas, válidas e pessoalmente relevantes, que ampliam a compreensão de mundo e capacitam o sujeito para novas formas de ação e de interação social.

Para finalizar esta análise, é relevante destacar que o DCRB adota os códigos e as habilidades propostas pela BNCC, apresentando-os, entretanto, de maneira contextualizada, considerando as especificidades históricas, culturais e sociais do

território baiano. Essa contextualização pode ser observada, por exemplo, nas habilidades sinalizadas com um asterisco (*), que indicam adaptações ou complementações realizadas pela equipe curricular do estado da Bahia. Dito isso, apresentamos, a seguir, um quadro com habilidades extraídas do DCRB que, embora nem sempre mencionem expressamente o termo “competências socioemocionais”, revelam, em sua essência, aspectos formativos que se relacionam diretamente com essa dimensão.

Quadro 8 – Relação entre habilidades de Língua Inglesa no DCRB e competências socioemocionais implícitas

Código da habilidade	Série	Descrição da habilidade	Competências socioemocionais implicadas
EF06LI01BA	6º ano	Reconhecer a diversidade linguística e cultural dos falantes da língua inglesa.	Consciência social
EF06LI16	6º ano	Reconhecer e valorizar aspectos socioculturais de diferentes comunidades de língua inglesa.	Consciência social, habilidades interpessoais
EF06LI22*	6º ano	Construir narrativas orais ou escritas sobre experiências pessoais e sociais.	Autoconhecimento
EF06LI26*	6º ano	Refletir sobre aspectos linguísticos e identitários em textos multimodais.	Consciência social, habilidades interpessoais
EF07LI01*	7º ano	Interagir em situações comunicativas cotidianas, respeitando normas de convivência.	Habilidades interpessoais
EF07LI02*	7º ano	Relatar vivências pessoais em contextos comunicativos diversos.	Autoconhecimento, autogestão, tomada de decisão consciente
EF07LI05*	7º ano	Expressar opiniões e sentimentos sobre temas sociais relevantes.	Autogestão, consciência social
EF07LI22	7º ano	Analisar o uso da Língua Inglesa em contextos interculturais.	Consciência social
EF07LI23*	7º ano	Refletir sobre questões identitárias por meio da língua inglesa.	Autoconhecimento, consciência social, habilidades interpessoais
EF08LI19*	8º ano	Analisar discursos midiáticos e suas implicações sociais.	Consciência social
EF08LI20*	8º ano	Produzir textos que expressem opiniões, sentimentos e posicionamentos.	Autoconhecimento, autogestão, tomada de decisão consciente

Fonte: elaborada pelas autoras com base em (Bahia, 2020) e nas competências socioemocionais da (CASEL, 2020).

EF09LI01BA	9º ano	Compreender o papel da Língua Inglesa na construção de identidades globais.	Tomada de decisão consciente
EF09LI03	9º ano	Argumentar sobre temas de relevância social e cultural em língua inglesa.	Consciência social

O quadro 08 apresenta um mapeamento das habilidades de Língua Inglesa do DCRB que, embora formuladas em termos linguísticos e comunicativos, revelam subjacentes dimensões socioemocionais relevantes ao processo formativo. A seleção e a organização dessas habilidades evidenciam como o documento curricular da Bahia incorpora aspectos afetivos, identitários e relacionais no ensino de línguas.

Observa-se que o DCRB transcende a perspectiva instrumental da língua ao concebê-la como meio de interação, de expressão e de reflexão sobre o mundo e sobre si mesmo. Nesse sentido, as habilidades descritas articulam-se aos cinco domínios propostos pela CASEL (2020) – autoconhecimento, autogestão, consciência social, habilidades interpessoais e tomada de decisão consciente –, indicando uma intencionalidade pedagógica voltada para o desenvolvimento integral do estudante, em consonância com os princípios da BNCC e com as demandas da aprendizagem socioemocional.

A título de exemplo, observa-se que a habilidade EF07LI05*, referente ao 7º ano, orienta o ensino da Língua Inglesa por meio da expressão de opiniões e sentimentos sobre temáticas sociais e relevantes. Essa proposta promove no estudante a capacidade de reconhecer diferentes perspectivas sociais e de gerir suas próprias emoções, favorecendo a construção de um ambiente de aprendizagem dialógico e reflexivo, no qual o aluno se percebe como sujeito de voz e de significação. De modo semelhante, as habilidades que tratam do reconhecimento da diversidade linguística e cultural (EF06LI01BA e EF06LI16) contribuem para o desenvolvimento da empatia e das habilidades interpessoais, ao estimularem a valorização das diferenças e a convivência respeitosa com indivíduos e com grupos diversos, aspectos que refletem diretamente a competência de consciência social proposta pela CASEL (2020).

O documento também evidencia o incentivo à construção do autoconhecimento, perceptível na habilidade EF06LI22*, que propõe aos alunos do 6º ano a produção de narrativas orais e escritas baseadas em suas experiências

pessoais e sociais. Essa orientação reaparece na habilidade EF08LI20*, voltada ao 8º ano, ao incentivar a produção de textos que expressem opiniões, sentimentos e posicionamentos. Ao abordar tais dimensões, o ensino da Língua Inglesa convida o estudante a voltar-se para si, a compreender suas emoções, pensamentos e valores, processo que, segundo Cavalcanti (2023), corresponde ao exercício de um olhar voltado ao mundo interior e às crenças que orientam a vida do sujeito, seja em seus aspectos positivos seja em aspectos negativos.

De acordo com a autora, esse movimento de introspecção e reflexão sobre si mesmo é fundamental, porquanto o autoconhecimento constitui um dos primeiros passos para o desenvolvimento de outras competências socioemocionais e de condutas que ela nomeia como pró-sociais, sendo também um fator de transformação contínua, que acompanha o sujeito ao longo da vida e impacta diretamente sua forma de se relacionar com o outro e com o mundo.

Competências como as citadas anteriormente, bem como a da autogestão, permitem o controle do pensamento, das emoções e das ações por parte dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e da capacidade de lidar com desafios, com frustrações, com metas individuais e com o alcance de objetivos. Essa competência, ao lado do autoconhecimento, habilidades interpessoais, tomada de decisão consciente e da consciência social, auxilia na apreensão do ensino de Língua Inglês para além dos saberes técnicos e linguísticos, voltando-se à formação integral do sujeito.

Ao integrar dimensões cognitivas e socioemocionais, nota-se no DCRB uma educação que reconhece o aluno como ser social, afetivo e cultural, que aprende na interação com o outro e com o mundo, ampliando o papel do ensino de Língua Inglesa, que deixa de se restringir à aprendizagem apenas instrumental para assumir uma função transformadora. Entretanto, para isso é necessário compreender o papel mediador do professor nesse processo, tendo em vista que é ele quem traduz as orientações curriculares em práticas concretas, articulando o ensino da língua à formação humana e cidadã dos estudantes.

A seguir, para finalizar essa análise, analisamos como os documentos oficiais orientam as práticas do professor de Língua Inglesa e de que maneira essas

orientações podem contribuir para a promoção de experiências pedagógicas mais significativas, empáticas e socialmente conscientes.

4.3 Caminhos para a prática docente: orientações dos documentos curriculares ao professor de Língua Inglesa sobre as competências socioemocionais

Para finalizar esta análise, adentra-se agora nas ponderações referentes às orientações destinadas aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental no tocante à aplicação das competências socioemocionais no ensino de Língua Inglesa, assim como na BNCC como no DCRB. O exame desses documentos revela a ausência de diretrizes explícitas acerca das orientações que o professor de Língua Inglesa deve percorrer para desenvolver as competências socioemocionais em sua prática pedagógica.

A BNCC propõe que o ensino da Língua Inglesa ocorra sob uma perspectiva cultural, territorial e social, valorizando as múltiplas manifestações do idioma e reconhecendo o inglês como língua franca (Brasil, 2018). Da mesma maneira, O DCRB, em consonância, amplia essa concepção ao enfatizar a função comunicativa da linguagem, compreendendo o idioma não apenas como um conjunto de estruturas gramaticais, mas como instrumento de acesso ao conhecimento, à cultura e à cidadania (Bahia, 2020). Essa compreensão revela a dimensão formativa e emancipadora do ensino de Língua Inglesa, na medida em que aprender uma língua estrangeira implica também um exercício de autoconhecimento e de construção identitária.

Tais proposições dialogam diretamente com as competências socioemocionais abordadas no começo dessa análise, ao visarem a formação de aprendizes empáticos, culturalmente sensíveis, capazes de se relacionar de forma respeitosa e de exercer a cidadania de maneira plena. No entanto, para que o estudante alcance esse nível de desenvolvimento integral, torna-se imprescindível a atuação do professor como mediador desse processo. É ele quem, por meio de suas escolhas didáticas e relacionais, traduz os princípios dos documentos em experiências significativas de aprendizagem, promovendo a articulação entre o cognitivo, o afetivo e o social.

Observa-se em ambas propostas curriculares, na BNCC e no DCRB, uma intenção de situar o docente como agente formador integral, responsável não apenas pela mediação dos conteúdos linguísticos, senão também pela promoção de valores humanos, sociais e emocionais. Os documentos convocam o professor a compreender o ensino de língua estrangeira como uma prática social e reflexiva, que envolve o reconhecimento da diversidade cultural, a valorização das identidades e o desenvolvimento de competências que transcendam o domínio técnico do idioma. Nesse âmbito, espera-se que o educador atue como mediador das experiências de aprendizagem, criando ambientes que favoreçam o diálogo, a empatia, a autorregulação emocional e o respeito mútuo. Ao interpretar essas orientações, é possível perceber que o papel docente se expande, assumindo uma dimensão ética e socioemocional que dialoga diretamente com a proposta de formação integral defendida nos documentos curriculares.

Humberto Maturana (2002) contribui para ampliar essa discussão ao compreender a linguagem como um fenômeno de convivência, constituído nas interações humanas e nas emoções que as sustentam. Sob essa perspectiva acerca da linguagem, pode-se concluir que ensinar uma língua é também ensinar a conviver, a dialogar e a reconhecer o outro como legítimo na relação. Por conseguinte, o papel do professor de Língua Inglesa assume uma dimensão ética e política, implicando em criar espaços de aprendizagem que favoreçam o diálogo, a empatia, a escuta e o respeito mútuo. Contudo, embora os documentos curriculares expressem essa intenção formativa, ainda carecem de orientações metodológicas que auxiliem o professor a integrar efetivamente essas dimensões socioemocionais à prática pedagógica cotidiana.

Os documentos enfatizam o que deve ser alcançado, no entanto é insuficiente ao detalhar como o docente pode integrar essas dimensões em suas práticas pedagógicas de modo sistemático e intencional, o que gerar incertezas entre os professores, especialmente diante da necessidade de articular o ensino linguístico às dimensões emocionais e sociais da aprendizagem. Desse modo, a implementação das aprendizagens socioemocionais tende a depender mais da sensibilidade, da experiência e da formação individual do professor do que de um suporte curricular efetivamente estruturado.

A exemplo disso, ao relacionar essa análise à realidade do ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas brasileiras, percebe-se uma lacuna entre as propostas idealizadas nos documentos e as condições concretas de sua concretização. Logo, ainda que a BNCC e o DCRB apresentem uma visão formativa e humanizadora do ensino do idioma, que o reconhece como instrumento de desenvolvimento cultural, cognitivo e socioemocional, o cotidiano escolar revela inúmeros desafios para que essa proposta se concretize.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao intitular esta dissertação “*Para Além das Palavras*”, reafirmamos a compreensão de que o ensino de Língua Inglesa não se restringe apenas ao domínio de estruturas gramaticais ou de vocabulário. Pelo contrário, ele se estende às dimensões socioemocionais que constituem o sujeito e suas interações no mundo. Ir para além das palavras significa entender a língua como prática social e afetiva, que possibilita o encontro com o outro, o exercício da empatia, o reconhecimento das diferenças e a construção da própria identidade. Assim, o reconhecimento e o desenvolvimento das competências socioemocionais revelam-se como parte essencial do processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo para uma formação integral que une saber, sentir e agir.

O presente estudo teve como objetivo analisar de que maneira a BNCC e o DCRB contemplam as competências socioemocionais na disciplina de Língua Inglesa, identificando como as diretrizes curriculares apoiam os professores na condução do ensino dessa disciplina. A análise documental revelou que, os documentos abordam as competências socioemocionais na disciplina de Língua Inglesa no anos finais de maneira implícita, sendo possível identificá-la quando refletimos o que são competências socioemocionais.

Além disso, percebeu-se que, embora os documentos reconheçam a importância do desenvolvimento socioemocional, há lacunas quanto à articulação dessas competências com a prática docente em sala de aula. Observou-se que o DCRB apresenta habilidades adicionais elaboradas, que visam contemplar competências socioemocionais específicas, destacando a preocupação com o contexto local e com a formação integral dos estudantes.

Em contrapartida, a escassez de recursos didáticos adequados, as turmas numerosas, a carga horária reduzida do componente curricular, as limitações estruturais e, sobretudo, a insuficiente formação continuada dos professores configuram-se como barreiras que dificultam a materialização de um ensino de Língua Inglesa orientado por competências socioemocionais. Dessa forma, a proposta apresentada nos documentos, ainda que conceitualmente rica e inspiradora, carece de mecanismos de apoio e de orientação prática que possibilitem ao docente exercer plenamente esse papel mediador e formador integral que lhe é atribuído. Retomando

Maturana (2002), é possível afirmar que a educação só se realiza plenamente quando se reconhece o papel das emoções e da convivência no processo de aprender. Ensinar uma língua, portanto, é também um ato político e emocional, um exercício de humanização que requer tempo, formação e condições concretas para se efetivar.

Entende-se, que embora a BNCC e o DCRB reconheçam a importância das competências socioemocionais para o ensino de Língua Inglesa, ainda carecem de orientações pedagógicas detalhadas que subsidiem o docente na promoção de experiências de aprendizagem significativas e integradoras. Nesse sentido, a efetivação do ensino das competências socioemocionais presentes nele, depende do compromisso do professor, de sua formação continuada e do suporte institucional, elementos essenciais para a construção de uma prática docente ética, reflexiva e voltada para a formação integral do estudante.

A análise corrobora para a relevância das competências socioemocionais no engajamento e na aprendizagem dos alunos, em consonância com autores como Calvacanti (2023), Setter e Teixeira (2019) e a proposta da CASEL (2020), que destacam a importância da escola como espaço de desenvolvimento não apenas cognitivo, mas igualmente emocional e social. Além disso, evidencia-se nos dois documentos que a integração entre a dimensão socioemocional e as práticas pedagógicas em Língua Inglesa pode favorecer metodologias mais ativas e participativas, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Por se tratar de uma pesquisa com recorte voltado à análise documental, não foram feitas inferências sobre a efetiva aplicação das competências socioemocionais em sala de aula. Propõe-se, portanto, como sugestão para pesquisas futuras a realização de entrevistas, questionários ou observações com professores e alunos, ampliando a compreensão sobre a implementação prática dessas orientações.

Conclui-se que este estudo contribui para a compreensão da presença e do papel das competências socioemocionais no ensino de Língua Inglesa, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que articulem teoria e ação, visando ao desenvolvimento integral dos alunos e à formação de cidadãos capazes de gerir suas emoções, estabelecer relações positivas e atuar de forma ética e responsável na sociedade. Assim, ir *“Para Além das Palavras”* significa reconhecer que ensinar Língua Inglesa é, simultaneamente, ensinar a viver e a conviver.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O professor de línguas estrangeiras: construindo um profissional reflexivo**. Campinas: Pontes, 2007.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Quatro estações no ensino de línguas**. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

ARAGÃO, Rodrigo. **Believe you can understand me**: pesquisa narrativa sobre emoções, crenças e identidade de professores de inglês. 2007. 312 f. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARAGÃO, Rodrigo; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Emotions in language teaching: a review of studies on teacher emotions in Brazil. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, Berlin, v. 41, n. 4, p. 506-531, 27 nov. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0036>.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wpcontent/uploads/2023/04/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_2903_.pdf. Acesso em 20 jan. 2025.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, Claudia; STURM, Luciane (org.). **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 2015. v. 1, p. 65–78

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394/1996 e n.º 11.494/2007, entre outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, ano 150, n. 150, p. 1-3, 6 ago. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, 1971.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul [5]. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CASASSUS, Juan. **A qualidade da educação: um estudo de caso**. 9. ed. Brasília: UNESCO, 2009.

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **What is SEL?** Chicago: CASEL, 2020. Disponível em: <https://casel.org/what-is-sel/>. Acesso em: 3 jun. 2025.

CAVALCANTI, Carolina Costa. **Aprendizagem socioemocional com metodologias ativas: um guia para educadores**. São Paulo: Saraiva Uni, 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

COELHO, Hilda Schiffler. **Linguagem, emoção e cognição: uma abordagem interacional do discurso**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

COMPETÊNCIA. In: DICIO. **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/avancar/>. Acesso em: 13 fev. 2025.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. New York: Cambridge University Press, 2003.

DAMÁSIO, António Rosa. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas com base em tarefas**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**, n. 4, p. 13-24, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Forte. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2002.

MCCRAE, Robert; COSTA, Paul. Jr. Validation of the Five-Factor Model of Personality across Instruments and Observers. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 52, n. 1, p. 81–90, 1987. doi:10.1037/0022-3514.52.1.81

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Laudo Natel do. **Inglês instrumental em cursos de graduação na área de ciência da computação: a formação profissional crítica**. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-28062023122557/publico/2023_LaudoNatelDoNascimento_VCorr.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

NOGUEIRA-MARTINS, Maria Cezira Fantini; BOGUS, Cláudia Maria. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 44-57, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/registro/Consideracoes_sobre_a_metodologia_qualitativa_como_recurso_para_o_estudo_das_acoes_de_humanizacao_em_saude/291. Acesso em: 06 jun. 2025.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A instituição do ensino das Línguas Vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890)**. 2006. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Ensino de Língua Inglesa na escola pública brasileira: desafios e perspectivas. In: SILVA, K.; BARROS, C. (Org.). **Língua Inglesa na escola pública: resistências e possibilidades**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as a local practice**. London: Routledge, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETTER, Margarida. **Linguagem: aspectos formais e funcionais**. São Paulo: Contexto, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Línguas e identidades: a linguagem como um lugar de conflito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEIDLHOFER, Barbara. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SETTER, Juliana; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz. **Competências socioemocionais e desenvolvimento integral: fundamentos e práticas na educação básica**. Porto Alegre: Penso, 2021.

TANAKA, Elcie Aparecida Fortes Salzano; FOZ, Viviane Riegel. **Competências socioemocionais: da educação infantil à educação superior**. São Paulo: Penso, 2019.

UNESCO. **Evaluación del aprendizaje socioemocional en América Latina**. Santiago: UNESCO Oficina Regional de *Educación para América Latina y el Caribe* (OREALC/UNESCO Santiago), 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380144>. Acesso em: 12 abr. 2025.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.