

## O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS PERSPECTIVAS ABERTAS COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

THE ENGLISH TEACHING IN THE BRAZILIAN EDUCATION AND THE PERSPECTIVES OPENED BY THE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Rodrigo Anderson Machado Cavalcante<sup>1</sup>  
Douglas Ferreira de Paula<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo buscou compreender como a língua inglesa, assim como outras línguas estrangeiras foram inseridas com motivações econômicas, políticas e culturais no currículo escolar brasileiro. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica afim de identificar as reflexões críticas e os dados pertinentes já delineados, para então auxiliar na compreensão das decisões políticas curriculares que pavimentaram o percurso até o momento com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Ao longo da história, línguas como o francês e, mais recentemente, o inglês, desempenharam papéis estratégicos nas relações diplomáticas e na economia do país, por esta razão a dinâmica das decisões curriculares está relacionada com as diferentes relações que o Brasil teve e continua desenvolvendo com os diferentes países, a depender de sua influência. Neste sentido, a BNCC ordena o ensino da língua inglesa por sua relevância no mundo contemporâneo e sua presença nos diferentes campos da sociedade, assim considerando-a como uma língua franca que é utilizada por diferentes pessoas, de diferentes culturas ao redor do mundo que dialogam por meio da mesma língua.

1

**Palavras-chave:** BNCC. Currículo escolar. Língua Inglesa.

**ABSTRACT:** This article sought understanding how the English language, as well as other foreign languages were inserted in the educational Brazilian curriculum, motivated by economics, politics and cultural motivation. For this purpose, it was carried out a bibliographic research in order to identify the critical reflections and the relevant data already outlined, to then help in the comprehension of the politic curricular decisions that shaped the path till this point with the Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Throughout the history, languages as French and, more recently, English, have developed strategic functions in the diplomatic relations and in the country's economy, for this reason the dynamic of the curricular decisions are related with the diverse relations Brazil has historically maintained and continues to forge with different nations, according to their level of influence. Thus, the BNCC prescribes the teaching of English language because of its significance in the contemporary world and its ubiquity across various spheres of society, thus considering it as a language franca that is used by different people, diverse cultures around the world who engage in dialogue through this same language.

**Keywords:** BNCC. Scholar curriculum. English language.

<sup>1</sup>Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Professor de Língua Inglesa vinculado à SEDUC - AM.

<sup>2</sup>Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH/UFAM, Doutor em Literatura Brasileira – USP.

## INTRODUÇÃO

Ao longo das décadas, diferentes línguas estrangeiras estiveram presentes no currículo das escolas brasileiras, todas elas atreladas às necessidades político-culturais de seus contextos históricos. Na atualidade, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC institui a língua inglesa como língua a ser abordada em todas as escolas do país, valendo-se de sua importância no mundo globalizado. Desta forma, busca-se compreender como foi pavimentado historicamente o currículo escolar das línguas estrangeiras a partir de uma pesquisa bibliográfica, refletindo criticamente com o auxílio de pesquisadores como Leffa (1996;200), Marques (2021), Paiva (2003), entre outros, afim de entender como foram dinamizadas as mudanças curriculares que conduziram à atual abordagem pedagógica da língua inglesa como língua franca normatizada pela BNCC.

Assim, busca-se, descrever como as mudanças socioculturais e políticas influenciaram no ensino das línguas estrangeiras ao longo das décadas, promovendo uma contextualização histórica que auxilia na compreensão das diferentes influências que o currículo de línguas sofre até ser ensinado nas escolas.

## MÉTODOS

A pesquisa foi desenvolvida a partir de levantamento bibliográfico acerca de dados sobre as mudanças históricas ocorridas no currículo escolar da disciplina de língua inglesa, para tanto nos valem de autores referência e artigos que discutem a temática, bem como das leis e normativas da dinâmica curricular brasileira, tais como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBs), dos documentos curriculares tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) e a mais recente Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Após a leitura e reflexão dos diferentes documentos normativos e artigos relacionados à área, sintetizamos os resultados no presente artigo com um olhar descritivo-analítico.

### I. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A compreensão do desenvolvimento de uma disciplina no currículo escolar demanda que se identifique seu lugar ao longo da história. O atual olhar sobre a escola e as disciplinas de seu currículo é resultado de sucessivas políticas, decisões por vezes unilaterais que fizeram com que a relevância e a visão que se tem no presente seja de idas e vindas em relação à concepção, à

importância e à organização do ensino de uma língua estrangeira. Ao longo deste percurso, há momentos de valorização pelos governantes, por meio de investimentos, como também de desvalorização com a redução da carga horária, assim como a construção de uma visão elitista e excludente.

Neste contexto, a língua estrangeira está, ao longo dos anos, envolta em uma disputa por reconhecimento, oscilando entre a valorização e a exclusão progressiva. Assim, compreender os processos históricos que a conduziram ao estágio atual auxilia na identificação de sua relevância e do percurso de sua inclusão e permanência no currículo escolar.

A aprendizagem de línguas estrangeiras tem importância desde os primórdios da civilização seja para a comunicação, pela curiosidade em compreender o outro, seja até mesmo por interesses objetivos, como as trocas comerciais e a difusão de valores culturais e políticos. Ao longo dos séculos, por intervenção dos processos de colonização de uma nação por outra, línguas estrangeiras foram impostas aos dominados, e também aprendidas pelos dominantes para suprir necessidades na comunicação estratégica.

No contexto brasileiro, a própria língua portuguesa, por um bom tempo, foi estrangeira, bem como as inúmeras línguas indígenas o foram para os colonizadores, que as aprendiam como estratégia de dominação. Conforme os séculos passaram, línguas foram aprendidas como sinônimo de *status*, diferenciação social, meio de acesso às culturas consideradas “superiores” (Leffa, 2016, p. 50).

Todo o percurso do ensino de línguas estrangeiras apresentou um viés muitas vezes político, o qual transparece na dinâmica das decisões curriculares. As escolas, como instituições formadoras de uma sociedade, estão imersas neste jogo e como tal são modeladas a partir de interesses político-econômicos.

Para Paiva (2003, p. 53),

[...] desde as antigas civilizações até o mundo globalizado, os homens sentem necessidade de aprender outros idiomas com finalidades bélicas ou pacíficas. As línguas servem de mediadoras para ações políticas e comerciais, além de veicularem o conhecimento científico e a produção cultural.

Dessa forma, compreende-se que o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras não derivaram puramente da necessidade curricular, mas também de demandas político-culturais que estão além dos muros da escola e tornam o acesso a estes idiomas importantes para o desenvolvimento da cidadania, ao acesso a meios culturais e informativos que, em boa parte, historicamente, ficaram restritos às classes mais favorecidas.

Atualmente, o ensino de uma língua estrangeira é obrigatório nas escolas públicas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996), porém nem sempre foi assim. Nesse sentido, faz-se necessário contextualizar as dinâmicas predecessoras do atual contexto.

## 1.1 UM PANORAMA HISTÓRICO

Até o século XIX, a escola pública não era democrática, por esta razão o acesso a uma língua estrangeira estava restrito às elites que conseguiam que os filhos tivessem aulas das línguas clássicas, tais como Grego e Latim, além da língua de prestígio social daquela época, como o francês, e em segundo lugar o inglês (Leffa, 2016, p. 50).

A opção por essas línguas estrangeiras se dava, segundo Marques (2021, p.2), porque a língua inglesa e a língua francesa eram consideradas relevantes já que os processos político-históricos como a Revolução Francesa e as estreitas relações entre Portugal e Inglaterra ditavam a importância em ter meios para comunicação nas negociações e de se aproximar da cultura destes países. Além disso, a língua inglesa, até o final do século XIX, tinha menos destaque no currículo, pois a língua francesa era tida como “franca” naquele contexto.

A aprendizagem de uma língua estrangeira atendia às necessidades das classes mais altas, sendo determinada pela demanda de se ler, no original, textos considerados canônicos, já que tais textos faziam parte da realidade cultural dessa camada social. Já, nesse contexto, a aprendizagem de línguas tinha um caráter elitizante, um distintivo social que dava prestígio a quem o possuísse, era uma via de acesso à cultura clássica, sendo um bem cultural das elites.

Antes da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal (1759), as disciplinas de história e geografia, por exemplo, eram ensinadas por meio do grego e do latim. Leffa (2016, p. 51) aponta que o ensino de línguas clássicas tinha maior prestígio, porém com a criação do “Colégio Pedro II”, no Rio de Janeiro, e a reforma educacional Couto Ferraz de 1855 se passou a dar maior visibilidade à aprendizagem das línguas modernas.

Segundo Andrade (2021), o ensino oficial das línguas estrangeiras só ocorreu oficialmente a partir da vinda da família real para o Brasil (1808), a qual promoveu oficialmente o ensino de francês e inglês, além de, após a criação do Colégio Pedro II (1837), a inserção curricular do alemão e do italiano.

Apesar da maior ênfase para as línguas modernas, o ensino carecia de organização metodológica e curricular. De acordo com Donnini, Platero e Weigel (2010), mesmo sendo

línguas “modernas”, o ensino dessas línguas pautava-se na gramática e na tradução, mesmo método utilizado na aprendizagem das línguas clássicas. Essa abordagem era relevante no contexto das línguas clássicas como latim e grego pelo fato dessas línguas serem consideradas mortas, impossibilitando o acesso a registros orais para a prática de outras habilidades, porém, para o ensino de línguas vivas, o mais recomendado seria uma abordagem com maior estímulo das habilidades comunicativas.

Já no século XX, em 1931, a Reforma Francisco Campos promoveu o ensino de línguas estrangeiras de forma expressiva, pois ampliou a carga horária, e enfatizou um método inovador para aquele contexto, o método direto. As normativas educacionais desse contexto indicavam que o professor utilizaria o máximo possível da língua alvo para que os alunos imergissem no processo de aprendizagem desde a primeira aula, contrapondo ao que era preconizado, desde a época dos jesuítas, com o método de gramática/tradução, em que o uso da tradução produzia resultados quase nulos (Leffa, 1996, p. 30).

Conforme Paiva (2003), durante a década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, o inglês e o francês ganham um caráter privilegiado, uma vez que dispunham de 17 horas semanais na grade curricular. Destas 17 horas, 9 eram para o ensino de francês e 8 para o inglês, o que demonstra um reconhecimento maior dado às línguas estrangeiras modernas, que se sobrepunham aos poucos às clássicas que já vinham perdendo seu espaço no currículo.

5

Corroborando com esta perspectiva de valorização do ensino de língua estrangeira, Donnini, Platero e Weigel (2010) afirmam que, ao mesmo tempo em que houve a valorização do ensino dessas línguas, houve também uma abrupta mudança que não possibilitou aos professores um melhor preparo para assimilá-las, bem como para adaptar suas práticas para a nova realidade que era imposta de forma vertical, sem possibilitar uma base reflexiva mais aprofundada em tempo hábil.

Posteriormente, segundo Leffa (2016, p. 57), os anos de 1940 e de 1950 “foram os anos de ouro para o ensino de línguas estrangeiras”, pois houve a ampliação e investimento em métodos, além da delimitação de um programa curricular. Além disso, a ênfase na aprendizagem de línguas com a Reforma Capanema (1942) parece ter gerado bons frutos, pois há relatos de alunos que conseguiam finalizar o colegial podendo ler os originais da literatura estrangeira. Essa perspectiva se deveu à percepção de que os alunos não deveriam ter um ensino técnico, mas

também um ensino que possibilitasse uma formação integral, em aspectos humanos e culturais (Leffa, 2016).

Embora a variedade de línguas divulgadas neste contexto fosse elevada, a carga horária apresentou progressiva redução ao longo dos anos, com a constante diminuição e até extinção do espaço dado a certas línguas.

A partir da Lei nº 4.024 de 1961 (Brasil, 1961), primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que traçou os marcos legais para a educação brasileira, a qual passa a ser centralizada pelo Conselho Federal de Educação, vemos perda de prestígio do ensino de línguas estrangeiras.

Com essa lei, houve novamente a redução da oferta de línguas estrangeiras na escola, permanecendo a língua inglesa, mas retirando a língua francesa da grade curricular obrigatória. Essa mudança se deu pela redução da influência da França na cultura brasileira. A língua inglesa progressivamente foi se instalando no interior da sociedade brasileira, graças à visão expansionista dos Estados Unidos, além da inserção dos bens culturais e midiáticos, influenciando sobremaneira o interesse da própria população em aprender a língua que veiculava os bens culturais que consumiam.

À luz do que foi dito até então, observa-se que, desde os primeiros séculos da história brasileira, o ensino de línguas estava vinculado a uma função, um objetivo delimitado de maneira verticalizada pelas instituições governamentais. Tal objetivo estava ligado às demandas político-sociais do país, neste sentido, o ensino de língua estrangeira ligava-se às associações políticas e comerciais que o Brasil tinha com os outros países.

Esta lógica é identificada pelos estudiosos da área como Oliveira (2009, p. 22), pois, “[...] se não houver uma função clara, um objetivo claro, para a aprendizagem, não se pode justificar a manutenção de uma língua estrangeira nos currículos das escolas públicas”. Assim, percebe-se que os objetivos para a curricularização do ensino de uma língua estrangeira transitam muito mais por interesses políticos do que por anseios da população, de maneira geral. Progressivamente, as línguas estrangeiras foram sendo incluídas ou extintas do currículo para atender às demandas políticas e técnicas do Estado.

Day e Savedra (2015, p. 562) confirmam essa percepção ao afirmarem que “o ensino de línguas está fortemente relacionado às especificidades geopolíticas, econômicas e sociais de um Estado-nação e às políticas linguísticas por ele adotadas”. Dessa forma, percebe-se que há

interesses e justificativas políticas nas entrelinhas dessas escolhas curriculares, as quais raramente têm a participação da sociedade, conduzindo a uma escolha verticalizada.

Além disso, Leffa (1996) destaca que, com a retirada definitiva da língua francesa e a não obrigatoriedade do ensino de língua inglesa no então 2º grau em 1961, houve a criação massiva de institutos de aprendizagem de língua inglesa. Essa retirada das disciplinas se deu por ocasião da reestruturação do ensino e da legislação que o regia em 1961. Com isso, as disciplinas de línguas estrangeiras deixaram de fazer parte do grupo das disciplinas obrigatórias da escola pública, perderam carga horária e deu-se um espaço optativo a elas (Donnini, Platero e Weigel, 2010, p. 4) Ou seja, não havia mais o rigor previsto em lei nem espaço necessário no currículo para o desenvolvimento das disciplinas, deixando-as com um lugar vago, de pouca importância no espaço escolar.

Nota-se que as escolhas políticas definem e norteiam muitas vezes as crenças que as pessoas têm da escola, o que faz com o que o mercado crie possibilidades para as suas lacunas, tornando a aprendizagem fragmentada e mais uma vez restrita a quem não possui os meios econômicos para acessar à instrução, que passa a ser um bem a ser consumido.

A flexibilização curricular da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1961 (Brasil, 1961), conforme Corrêa (2018), auxiliou no processo de declínio no ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, pois, como não era ensino obrigatório, muitos conselhos estaduais deixaram a língua estrangeira distante das escolas, fazendo com que o acesso e a ampliação dos conhecimentos das classes menos favorecidas, mais uma vez, fossem impossibilitados.

Corrêa (2018) salienta ainda que essa política em conjunto com o estímulo para criação dos institutos particulares de ensino contribuiu para reforçar uma visão elitista de aprendizagem de línguas, construindo um imaginário em torno do qual saber uma língua estrangeira não era mais um direito, mas um privilégio daqueles que poderiam pagar e tinham acesso ao que era veiculado por essa língua. A escola, nessas condições, torna-se mais um degrau nas inúmeras diferenças econômicas que o país possuía e possui. O papel dela, de propulsora da cidadania e de condições favoráveis à ampliação do conhecimento, é fragmentada por políticas elitistas.

Um agravante maior foi a política nacionalista que se seguiu com a instauração da Ditadura Militar (1964-1985), cujo lema político era “Brasil: Ame ou Deixe-o” (Leffa, 2016). Assim, com uma visão pessimista do que vinha de fora do país, as políticas educacionais tornaram ainda mais complexo o ensino de línguas estrangeiras. As decisões governamentais

têm papel primordial não apenas na escolha do que deve ser ensinado, como também auxiliam na visão que a população em geral tem da escola, do currículo, do que deve e o que não deve ser levado em consideração pelos professores e pelos alunos.

Na interpretação de Leffa (1999) e de Paiva (2003), a inserção da língua estrangeira condicionada às estruturas das escolas fez com que a Lei nº 4.024 de 1961 (Brasil, 1961) fosse ineficaz. Pois, embora normatizasse o ensino da língua estrangeira, deixava uma lacuna interpretativa que não obrigava os estabelecimentos a integrá-la ao currículo, uma vez que não indicava quais seriam as condições mínimas exigidas para a inclusão da língua estrangeira a partir das condições da escola. A legislação, desde essa época, não conduz a uma interpretação objetiva para o ensino das línguas estrangeiras: é como se deixasse esse ensino em segundo plano, normatizando-o apenas para constar como política pública, mas não exigindo nem dando as condições para a sua efetiva inclusão.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB de 1996 (Brasil, 1996), um passo importante para o ensino de línguas estrangeiras foi dado. Se, nas décadas anteriores, se tinha incerteza em relação ao lugar dessa disciplina no currículo, com a nova LDB (Brasil, 1996), esse espaço passou a ser preenchido, uma vez que, em seu artigo 26, há a disposição da obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna no currículo a partir da 5ª série do ensino fundamental. A língua estrangeira deve ser alocada na parte diversificada do currículo, uma vez que a escolha dessa língua deve estar vinculada às necessidades da comunidade. Além disso, a Lei também obriga a inclusão da língua estrangeira no Ensino Médio, evoluindo em relação à versão de 1961 que a retirava do currículo do então 2º grau, enfraquecendo assim sua importância e a constância da aprendizagem dos alunos.

Posteriormente, no final dos anos 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira - PCNs (Brasil, 1998) são lançados como um documento que norteia o trabalho da língua estrangeira nas escolas públicas. Têm como principais objetivos orientar o trabalho docente, bem como apontar objetivos para o ensino de língua estrangeira e possíveis caminhos metodológicos, baseados na perspectiva da realidade escolar pública brasileira e em suas principais demandas linguísticas.

Na introdução do documento, afirma-se que os PCNs “foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar as necessidades de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (Brasil, 1998, p. 5)

Assim, os PCNs (Brasil, 1998) corroboram com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996), pois propõem que o ensino de uma língua estrangeira seja colocado a partir das demandas socioculturais da comunidade onde a escola está inserida, pois, assim, supostamente poderia se conseguir desenvolver “uma política de pluralismo linguístico” no país (Brasil, 1998, p. 15).

Essa consideração se deve, principalmente, pelo Brasil ser um país de dimensão continental e formações histórico-culturais diversas, com povos oriundos de diversas partes do mundo, que devem ter seu patrimônio cultural respeitado, e perpetuado para as futuras gerações. Assim, a depender do contexto, uma língua estrangeira ou outra deveria ser selecionada a partir de critérios de demanda sociocultural.

Neste sentido, os PCNs (Brasil, 1998, p. 21) reforçam que o ensino de uma língua estrangeira deve estar vinculado à sua função social, no sentido que deve ser considerado o papel da língua estrangeira dentro da realidade do aluno. Além disso, também enfatiza que o ensino de uma Língua Estrangeira Moderna – LEM deve facilitar o engajamento dentro dos discursos socialmente existentes. Essa perspectiva considera o aluno ao inseri-lo dentro do espaço enunciativo da sala de aula, possibilitando seu crescimento não só como aluno, mas também como cidadão, como ser humano que tem seu lugar na história, na cultura e principalmente no espaço social que faz parte e, para que isso seja possível, é necessário que ele possua os aparatos linguísticos necessários para essa inserção ativa, o que considera que o professor deve “aprender a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem” (Brasil, 1998, p. 15).

Esse documento norteador também enfatiza o ensino da habilidade de “leitura”, indicando que o ensino de uma língua estrangeira deve estar vinculado às demandas reais dos alunos e, por esta razão, as habilidades de leitura são mais essenciais dentro do contexto brasileiro, uma vez que, segundo o documento, os estudantes dificilmente utilizarão a modalidade oral para se comunicar, e os gêneros textuais são mais frequentes nos contextos de vivência dos alunos, pois, “com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura técnica ou de lazer” (Brasil, 1998, p. 20).

Para os PCNs (Brasil, 1998), o ensino de língua estrangeira deve ter como objetivos uma formação mais integral do indivíduo e não reducionista, como a simples aprendizagem do código linguístico e suas regras gramaticais. A língua estrangeira deve ser experienciada e

refletida a partir de uma perspectiva plural não apenas de língua, mas também de cultura. O espaço de sala de aula deve considerar as diferenças tanto linguísticas, como socioculturais, possibilitando que o aluno reflita sobre seu espaço no mundo a partir da experiência com o outro, uma vez que o aluno aprende também com as diferenças, percebendo seu lugar no mundo, seu lugar de atuação. Estas reflexões se respaldam na aprendizagem da língua estrangeira com o suporte dos Temas Transversais que envolvem temáticas da cidadania, do cuidado de si mesmo, dos outros e do mundo ao seu redor.

Após os PCNs, e posterior às Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), que os reforçam, aparece a Base Nacional Curricular Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), que teria como objetivo apresentar uma matriz curricular para todo o país, como veremos a seguir.

## 1.2 PERSPECTIVA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DA BNCC

A BNCC, assim como os PCNs e as DCNs, tem caráter normativo, amparado na LDB, que, desde 1996, já demandava um ensino com matriz curricular “comum”, unificando os currículos de diferentes pontos do país, podendo, ainda, ter uma parte diversificada que incluiria as diferenças regionais e locais na construção e na reflexão das demandas curriculares.

No que tange à língua estrangeira, a BNCC (Brasil, 2017) indica a língua inglesa como opção exclusiva, justificada por ocasião da globalização, das demandas internacionais para se construir uma “comunidade global”, a partir de uma língua que possibilite a comunicação entre os diferentes povos. A língua inglesa é assumida não mais como “língua estrangeira”, mas como “língua franca”, o que traz consequências teóricas e metodológicas para seu ensino.

Com efeito, pela diversidade sociocultural das escolas brasileiras, a construção do currículo para o ensino de línguas estrangeiras apresenta várias perspectivas que se iniciam com as orientações dos PCNs de Língua Estrangeira (Brasil, 1998), passando pelas mais recentes orientações da BNCC, além da própria perspectiva teórica do professor que leciona a disciplina. Nesse sentido, diversos caminhos metodológicos são seguidos a partir da visão que cada professor acredita e conjuga com as necessidades dos alunos, além das próprias limitações formativas, dos livros didáticos adotados e de recursos de que a escola dispõe.

Atualmente, o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras deve seguir as diretrizes norteadoras da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). Este documento “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos

os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p. 7).

Assim, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017, p. 241):

[...] 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.

Desta forma, a aprendizagem de uma língua estrangeira, já preconizada como a língua inglesa, deve ser entendida como um meio de se articular linguisticamente dentro de um mundo globalizado. Nesse contexto, os sujeitos devem se perceber como agentes de mudança e reflexão crítica da realidade, usando a língua inglesa como uma ferramenta que deve servir às demandas comunicativas dos estudantes. Por essa perspectiva, colocada pela BNCC, haveria, então, uma compreensão mais ampla dos diversos pontos de vista que influenciam suas experiências e contexto sociocultural em que vivem.

O ensino proposto pela BNCC (Brasil, 2017) considera as diversas manifestações da língua inglesa, desde que possam possibilitar a comunicação, legitimando as variações linguísticas, pois “são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais” (Brasil, 2017, p. 241).

11

Nesta perspectiva, são consideradas relevantes as diferenças fonológicas e sociolinguísticas presentes nas diversas manifestações linguísticas pelo mundo, permitindo uma abordagem inclusiva e o rompimento com a crença de que existe uma “melhor” ou “pior” língua, ou de que uma língua pertence exclusivamente a um território específico, além de mitigar julgamentos sobre o uso “correto” ou “incorreto”. Essas considerações possibilitam um trabalho mais inclusivo em sala de aula, encorajando os alunos a se comunicarem sem o receio de não terem uma pronúncia considerada socialmente prestigiada ou mais próxima das variantes dos países onde a língua é nativa e de prestígio global, como Inglaterra ou Estados Unidos.

Esse entendimento valoriza as manifestações da língua em diferentes níveis sociais e propõe uma aprendizagem que não se limita a um único padrão, mas abrange múltiplos padrões de comunicação, considerando todos como formas legítimas de expressão e uso da linguagem dentro de seus contextos específicos. A questão está em saber se essa concepção mais progressista em relação ao ensino se materializa nas indicações práticas dos conteúdos veiculados pelas competências e habilidades previstas para cada série.

Em contraste aos PCNs (Brasil, 1998), que admitiam as dificuldades em ensinar uma língua estrangeira, principalmente em uma dinâmica que conseguisse desenvolver as quatro habilidades: ler, escrever, falar e ouvir e, por esta razão, priorizavam o ensino da leitura, justificando que os alunos teriam maior acesso às produções escritas do idioma proposto, a BNCC parece ter uma visão mais abrangente do ensino de uma língua estrangeira.

Segundo os PCNs:

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano, etc) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumentos de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno (Brasil, 1998, p. 20).

Essa perspectiva voltada principalmente ao ensino da leitura, segundo Paiva (2011), é elitista, uma vez que desconsidera a presença da língua inglesa em múltiplos espaços do Brasil, tais como o cinema, a televisão e mais recentemente a internet com a possibilidade de acesso a diferentes conteúdos informativos e de entretenimento, tais como músicas, filmes, produções culturais, além da possibilidade de interação em tempo real com qualquer falante oriundo das mais diversas partes do mundo, a partir da internet.

Em uma análise comparativa, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) adota uma nova perspectiva em relação aos PCNs e à própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB. Para a BNCC, o ensino de uma língua estrangeira é determinado a partir das demandas do mundo atual. Neste sentido, “aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias” (Brasil, 2017, p. 241).

A BNCC, em um dos eixos de trabalho da língua inglesa denominado “Dimensão Intercultural”, indica uma perspectiva que busca integrar cultura, línguas e identidades, pois orienta a construção da língua inglesa por meio de reflexões críticas em relação ao eu e ao seu lugar de inserção cultural, contrastando com o outro, mas sempre reflexivamente. Pois,

[...] nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. [...] Diferentes grupos de pessoas, com interesses agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais (Brasil, 2017, p. 245).

As diferenças culturais são abordadas para auxiliar na compreensão do outro e das razões pelas quais o outro é diferente, mas, ao mesmo tempo, igual por ocasião das questões culturais que estão estritamente ligadas ao contexto “globalizado”.

Gimenez *et al.* (2015) abordam a questão da língua franca como uma língua escolhida pelos diversos falantes ao redor do mundo para se comunicarem de maneira unificada. Neste sentido, são consideradas as diferentes manifestações e usos desta língua e não mais o padrão eurocêntrico ligado aos países que a têm como língua mãe, no caso do inglês, principalmente, os Estados Unidos e a Inglaterra. Por sua heterogeneidade, o inglês concebido como língua franca parte de uma perspectiva inclusiva, na qual devem ser consideradas as múltiplas manifestações da língua, em contraste a uma visão imperialista e normativa, que exclui e silencia mais do que facilita a comunicação que é o principal objetivo da aprendizagem de língua.

Alves e Siqueira (2020, p. 170) afirmam que a perspectiva de ensino de língua como língua franca, “leva em consideração a diversidade linguística e cultural dos interlocutores e reconhecem os aprendizes de inglês como legítimos usuários da língua”. Esta visão é contraposta ao ensino de línguas como língua estrangeira, já que esta considera “a posição de subalternidade dos aprendizes e dos falantes não nativos”. Assim, a questão do padrão de inglês único a ser alcançado nas aulas é desconsiderado, dando margem à fluidez da aprendizagem, pois se considera a comunicação como objetivo a ser alcançado.

13

Desta forma, a BNCC (Brasil, 2017) abre margem para uma perspectiva didática aparentemente mais inclusiva, principalmente diante das dificuldades nas habilidades orais dos estudantes, contrariando uma perspectiva que já foi dominante em relação à importância da pronúncia exata para o aprendizado. É como se o aluno devesse falar como um americano ou um inglês, o que, analisando criticamente, não faz sentido, já que a língua inglesa falada ao redor do mundo não segue um padrão único. Os diferentes falantes a utilizam tanto oralmente quanto graficamente de inúmeras maneiras, as quais estão condicionadas pelo contexto cultural, contextualizadas pelas marcas identitárias de cada falante.

Nesta perspectiva, Gimenez *et al.* (2015) apontam para a reflexão do uso mais prático da língua franca, de modo que as normas são ditadas por aquele momento de prática de linguagem, em que o principal norteador é a comunicação, a qual por sua urgência, requer diferentes modalidades comunicativas que complementam a modalidade oral. Não mais se busca, segundo as perspectivas de ensino proposta pela BNCC, ensinar um único inglês na escola, mas vários, uma vez que a expansão tecnológica fez com que as pessoas tivessem contato com as diferentes

manifestações desse inglês que foge muitas vezes do padrão normativo até então considerado ideal, a saber: o inglês hegemônico americano e o inglês britânico.

De acordo com Rosa, Duboc e Siqueira (2023), a língua considerada como franca surge da inserção de diferentes falantes que têm esta língua como meio de comunicação. Mesmo sem terem essa língua como primeira língua, esses falantes compartilham-na para se comunicar e, nesse contexto, trazem consigo os valores culturais e influências linguísticas de sua língua nativa, seja no nível fonético ou semântico. Ao fazer isso, eles desvinculam essa língua dos seus padrões originais, muitas vezes eurocêntricos, ao incorporar nela suas próprias identidades.

Esse caminho plural é uma mudança teórica considerada sob o ponto de vista das normativas legais, uma vez que, como apontado anteriormente, o ensino de língua estrangeira na escola pública, por muito tempo, padeceu de ausência de caminhos metodológicos e concepções teóricas que nortegassem a aprendizagem de língua estrangeira. Dadas as demandas da globalização e das expansões tecnológicas, a escola e seu currículo devem acompanhar esta evolução, caso contrário torna-se obsoleta, não acompanhando a dinâmica da sociedade, as diferenças culturais, as demandas cada vez mais heterogêneas dos diferentes contextos em que está inserida.

Dialogando com esta perspectiva de inserção dos elementos da dinâmica sociocultural às práticas curriculares, um outro aspecto determinado pelas reflexões de aprendizagem sugeridas pela BNCC (Brasil, 2017) é a concepção das práticas de linguagem focadas no letramento, ou melhor, nos “multiletramentos”.

Para Rojo (2009), as práticas de leitura e de escrita nos diferentes campos da sociedade são denominadas de letramento. Esta concepção permite considerar a escrita e a leitura sob um caráter prático, no sentido de que não basta o estudante saber decodificar palavras, é necessário que ele compreenda a função social dos textos e das práticas de leitura e escrita, uma vez que, se não as conhece, dificilmente conseguirá utilizar a leitura e a escrita de forma plena, utilizando-se delas para se comunicar, interferir em sua realidade para melhorá-la.

Hissa e Sousa (2020) discutem a inserção do conceito de multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), mostrando que historicamente o termo surge a partir de 1994 por estudiosos que estavam preocupados com o diálogo do currículo escolar e as reais necessidades dos estudantes, seja para atuar em suas vidas privadas, seja no mundo social enquanto cidadãos.

Para Mafra, Semechechem, Mello (2022), há na literatura três tipos de letramento que foram se desenvolvendo à medida que as discussões teóricas foram se aprofundando. Segundo eles, há uma perspectiva sociocultural/intercultural, uma perspectiva cognitiva/psicológica e uma perspectiva pedagógica/educacional de letramento. Cada uma dessas perspectivas condiciona a visão do professor e suas práticas para um olhar sobre a linguagem e a práticas de linguagem oriundas delas.

A perspectiva sociocultural/intercultural, segundo Kleiman (1995, p. 19), é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Já a visão cognitiva/psicológica “designa as habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos [...] é uma perspectiva psicológica que considera *literacy* – letramento – como um processo cognitivo de compreensão e produção de textos” (Soares, 2010, p. 57).

A perspectiva dominante é a “pedagógica/educacional” que relaciona as práticas de leitura e de escrita às práticas sociais, inclusive, as criadas pela escola (Soares, 2010, p. 57).

Em outras palavras, ser letrado é ter a noção do que fazer com a tecnologia da escrita e leitura em práticas sociais, é o que fazer socialmente com essas formas de comunicação e expressão. O indivíduo pode saber ler e escrever enquanto habilidade, mas necessita também ter o domínio dos sentidos que produz ao utilizá-las em sua comunidade, em contextos sociais mais amplos.

No que tange à língua estrangeira, é necessário que o aluno compreenda os diferentes usos da língua para a comunicação e principalmente os recursos necessários para um domínio da língua como um instrumento de comunicação e de mudança no contexto social em que se insere. Essa perspectiva se torna ainda mais plural quando se relaciona com as tecnologias que, além de estreitarem os laços entre os povos, também possibilitam a criação de formas de comunicação não mais restritas à escrita ou à oralidade. Dado o desenvolvimento e avanço tecnológico, as formas de comunicação são pautadas por diversas mídias, que são intensamente ligadas à mescla do textual gráfico com a imagem e o áudio, todos dinamicamente conectados para possibilitar a expressão de diferentes mensagens.

É neste contexto de múltiplas linguagens que urge a necessidade de se pensar as práticas de aprendizagem, principalmente em linguagens, com um olhar para o letramento e os multiletramentos. Reafirmando, entende-se o letramento como uma prática social de uso da

língua escrita nos diferentes contextos de atuação humana (Kleiman, 1995, p. 19). O conceito pode e é aprimorado de acordo com a dinâmica da sociedade em relação às formas – cada vez mais digitais – de comunicação e de uso das linguagens.

Assim, se há algumas décadas bastava a decodificação da língua escrita, hoje são necessárias outras habilidades que vão além do código escrito, perpassando as diferentes possibilidades de se comunicar com o outro e com o contexto social mais amplo. As perspectivas colocadas pela BNCC para o ensino de língua inglesa parecem, então, corresponder a uma visão contemporânea sobre o ensino que deve chegar às escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme as reflexões construídas a partir da bibliografia elencada, nota-se currículo escolar brasileiro está condicionado às decisões políticas dos governantes, os quais, historicamente, coordenam a educação com o intuito de formar uma sociedade alinhada a seus interesses econômicos e culturais. Desta maneira, a escolha de uma língua a ser trabalhada na escola está ligada a essa dinâmica, na qual as relações diplomático-econômico-políticas com outros países condicionam as movimentações curriculares, com a função de promover os valores socioculturais que se desejam enquanto sociedade.

16

Assim, ao longo das décadas, o currículo escolar abarcou diferentes línguas, a depender da influência dos países estrangeiros na sociedade brasileira, tais como as línguas latina, francesa, italiana, alemã, espanhola e a língua inglesa que perdura seu ensino em menor ou maior escala desde o século XIX com a abertura dos portos brasileiros.

Embora considerada relevante à educação e à sociedade pelos documentos oficiais, a língua inglesa, mesmo que presente no currículo, teve sua dinâmica de ensino nas escolas públicas reduzida ao longo das décadas, demonstrando a dualidade entre documentos oficiais e sua concretude no cotidiano da escola, uma vez que na atualidade no ensino fundamental é restrita a apenas duas aulas semanais e no ensino médio – nas duas séries finais – a apenas uma aula por semana.

Com isso, sintetiza-se a relevância da língua inglesa a um curto período de exposição sistemática aos alunos, dificultando sua aprendizagem plena e aumentando a carga de trabalho docente pela quantidade de turmas necessárias ao cumprimento da carga horária.

Constata-se também que embora o discurso oficial promovido pelos documentos normativos seja promissor, ainda assim antigos problemas como dificuldades em difundir as

quatro habilidades, alta carga de trabalho dos professores, permanecem latente e mais ainda com a redução progressiva da carga horária que impossibilita a concretização dos objetivos demandados nos documentos oficiais. Há assim, uma discrepância sistemática entre o que oficialmente se almeja e promove discursivamente para o que é possibilitado estruturalmente.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, P. C. R.; SIQUEIRA, S. A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa. *A cor das letras*. v.21, n. 2, p. 169-181, maio-agosto, 2020.
- BRASIL. República Federativa do Brasil. Lei nº 4.024. Brasília: [n.d.], 1961. BRASIL. República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394. Brasília: [n.d.], 1996
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Brasília: MEC, 2017.
- CORRÊA, E. S. A política de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública. Tese (Doutorado em Sociedade Cultura na Amazônia) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2018, 224 p.
- DAY, K. C. N; SAVEDRA, M. M. G. O ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas. *Fórum Linguístico*. 2015. V. 12, n. 1.
- DONNINI, L. PLATERO, L., WEIGEL, A. Ensino de língua inglesa. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- GIMENEZ, T. KADRI, M. S. E. CALVO, L. C. S. SIQUEIRA, D. S. P. PORFIRIO, L. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 2015, v. 15, n. 3.
- KLEIMAN, A. Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- LEFFA, V. J. Fatores da compreensão na leitura. *Cadernos do IL*. Porto Alegre, UFRGS, n. 15, p. 143-159, 1996.
- LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999
- LEFFA, V. J. Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.
- MAFRA, M. G.; SEMECHECHEM, J. A.; MELLO, C. J. de A. Conceitos de letramento(s) na Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental. *Revista da Abralín*, v. 21, n. 2, p. 406-420, 2022

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. de. (Org.) Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial. p. 21-30, 2009.

PAIVA, V. L. de O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, CMT e CUNHA, M. J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53-84

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

ROSA, G. da. C.; DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca (ILF) em campo: reflexões e refrações na BNCC. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. v. 41, n. 1. Jan/mar. 2023. Florianópolis. p.1-25.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARILDES, M; CARVALHO, G. T. (Org.). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.p. 55- 67.