

## DIRETRIZES EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Brenda Barbosa Pereira<sup>1</sup>  
Cristiane Rosa Lopes<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo de cunho bibliográfico tem como objetivo apresentar um breve panorama histórico do ensino de língua inglesa no Brasil até o seu cenário atual, com foco nas diretrizes e políticas educacionais que norteiam o trabalho do professor e da escola, como também desmistificar alguns dos desafios do ensino de inglês, principalmente nas escolas públicas. Nesse sentido, discutimos a pouca relevância dada à disciplina nos currículos, legislações e diretrizes educacionais, a necessidade de abandono de certos discursos e crenças e, por fim, apontamos algumas estratégias e possibilidades de mudança com intuito de promover práticas de ensino de língua inglesa mais produtivas na educação básica.

**Palavras-chave:** Ensino. Língua Inglesa. Educação Básica.

### INTRODUÇÃO

O papel do ensino de língua inglesa desde sua introdução no Brasil até os dias atuais é muitas vezes considerado como uma preparação do indivíduo para o mundo de trabalho, cada vez mais globalizado. Atualmente a língua inglesa tem sido considerada uma língua franca e tem ganhado domínio no que diz respeito às exigências que existem no meio social, econômico, profissional, e até mesmo cultural.

Grandes desafios têm marcado o processo de ensino de língua inglesa, principalmente em escolas públicas, que são as mais afetadas por fatores que dificultam o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, como, por exemplo, salas de aula muito cheias, falta de formação dos professores, estrutura física ruim, crenças desmotivadoras, carga horária pequena da disciplina etc. São desafios que fazem com que este ensino geralmente não alcance os resultados esperados. Além disso, muitas vezes o ensino de língua inglesa é visto como uma atividade mercantilista, que não visa o mais importante, que é a construção e aquisição de conhecimento que faz com que o aluno adquira competência para interferir na transformação do seu meio, com uma postura mais crítica e reflexiva.

Diante desse cenário, este estudo propõe-se primeiramente a fazer uma análise de cunho bibliográfico, para apresentar de forma reflexiva a abordagem histórica do ensino de

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras-Português, Inglês e suas respectivas literaturas, pela Universidade Estadual de Goiás. Docente no Centro de Ensino Stella Maris – Porto Nacional/TO. Contato: brendiinhapereira@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Docente do curso de Graduação em Letras da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Campos Belos. Contato: crisrosalopes@gmail.com

língua inglesa no Brasil. Em seguida, aborda as políticas educacionais numa tentativa de situar as condições atuais do ensino de inglês, além de apontar desafios para a eficácia do ensino desta língua estrangeira nas escolas brasileiras. Por último, discute algumas possibilidades de mudança no sentido de melhorar as práticas vigentes.

### **Breve contexto histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil**

De acordo com Mulik (2012), desde o início da colonização do Brasil, o Estado português se preocupou com a promoção da educação como modo de facilitar seu processo de dominação e doutrinação (através do catolicismo). Os jesuítas foram os primeiros professores de línguas, sendo responsáveis por ensinar o latim para os habitantes nativos encontrados no país. Porém, com a chegada de Marquês de Pombal, foi instituído um novo sistema de ensino, na qual a responsabilidade do Estado era contratar professores que não pertencessem a nenhuma religião.

Nesse período, o latim e o grego faziam parte do currículo (MULIK, 2012). Todavia, foi com a chegada da família real no século XIX, que o ensino de línguas modernas começou a ser considerado importante. Com a criação do Colégio Pedro II em 1837, uma escola secundária para a elite, houve reforma no currículo para que houvesse a inserção de línguas modernas nessa instituição (LEFFA, 1999). Posteriormente, o francês, o inglês e alemão passaram a ganhar mais atenção, entretanto, a escola deveria optar entre o inglês ou alemão, pois os alunos não poderiam estudá-los ao mesmo tempo (LEFFA, 1999). O ensino de línguas até essa época era significativamente valorizado, mas com o tempo, a carga horária de ensino de línguas modernas foi sendo reduzida.

De acordo com Leffa (1999) e Mulik (2012), em 1930 foi criado pelo presidente Getúlio Vargas o Ministério da Educação e Cultura e as Secretarias de Educação nos Estados. Com isso aconteceram reformas no sistema educacional brasileiro. A primeira reforma foi a de Francisco Campos em 1931, que tornou a escola secundária responsável pela preparação para o ensino superior e também centralizou as decisões de caráter educacional de todas as escolas.

Para que isso acontecesse, além das mudanças metodológicas no processo do ensino, foram necessárias outras medidas como: divisão de turmas, contratação de novos professores e compra de materiais didáticos. Os professores falantes nativos da língua a ser

ensinada, ou com muita fluência, tinham preferência, pois o objetivo do método era que os alunos alcançassem competência como a de falantes nativos (MULIK, 2012).

Em 1942 houve a Reforma de Capanema que estabeleceu um aumento do número de aulas semanais para o ensino de língua estrangeira, de pelo menos de 20% da carga horária total. Também estabeleceu mudanças em relação à obrigatoriedade do ensino das línguas francesa, inglesa e espanhola.

O ensino de língua francesa passa a ser obrigatório nos quatro anos do ginásio e nos dois primeiros anos do colégio; o ensino de língua inglesa é obrigatório a partir do segundo ano do ginásio e nos primeiros anos do colégio; o ensino da língua espanhola é obrigatório no primeiro ano do colégio. (DONNINI, PLATERO e WEIGEL, 2010, p. 3)

Neste período o inglês teve uma posição privilegiada nos currículos por ser a língua usada nas relações comerciais, mas o francês ainda tinha carga horária maior devido à tradição de ser incluído nos currículos. Mulik (2012) explica que o ensino de inglês foi se intensificando devido à dependência econômica do Brasil em relação aos Estados Unidos, principalmente durante a Segunda Guerra Mundial, época em que houve a vinda de vários profissionais americanos como professores, militares e cientistas.

A partir de 1950 o ensino nas escolas brasileiras voltou-se mais para a formação do aluno para o mercado de trabalho. De acordo com Mulik (2012, p. 19), devido “às exigências do mercado, o ensino de humanidades foi sendo substituído por um currículo mais técnico”, o que resultou na diminuição da carga horária das disciplinas de língua estrangeira.

### **Legislações e diretrizes para o ensino de língua estrangeira no Brasil**

Em 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024), que sistematizou as políticas educacionais e deu competência de algumas decisões para os estados e municípios, atribuindo autonomia aos mesmos. Com essa lei o ensino de línguas estrangeiras foi bastante afetado, pois as disciplinas passaram de caráter obrigatório para serem disciplinas “complementares” ou “optativas”, e houve redução do número de línguas no currículo (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010). Segundo os autores, o latim foi praticamente excluído do currículo, o francês teve sua carga horária reduzida e o inglês foi mais valorizado devido à exigência do mercado de trabalho.

A LDB foi promulgada numa época que o ensino de línguas estava em alta em vários países, mas no Brasil ela trouxe uma redução de 2/3 da carga horária do ensino de línguas estrangeiras. De acordo com Leffa (1999, p. 13), “a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras”, principalmente por causa dessa redução da carga horária.

Após dez anos, em 1971, uma nova lei é divulgada durante o regime militar no governo brasileiro, a LDB nº 5.692. Houve mais algumas mudanças relativas ao ensino de língua estrangeira, dentre elas a redução de 12 para 11 anos de estudo regular (LEFFA, 1999). Em 1976, o ensino de língua estrangeira se tornou obrigatória no 2º grau, com a resolução nº 58 de 1º de dezembro.

De acordo com Donnini, Platero e Weigel (2010), em 1996 houve a reconstrução da LDB (nº 9.394). A denominação de 1º e 2º graus passa a ser ensino fundamental e médio e fica estabelecido o ensino obrigatório de uma língua estrangeira a partir da 5ª série (atual 6º ano). A escolha da língua fica a cargo da instituição dentro de suas possibilidades, conforme estabelecido na lei:

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (Lei 9.394/96. Art 26 § 5º).

A carga horária distribuída até os dias de hoje são de 80 horas anuais no ensino fundamental e 40 horas no ensino médio, uma vez que na primeira modalidade são duas aulas por semana e na outra uma aula apenas. Sendo que as turmas podem ser organizadas em séries anuais, períodos semestrais ou ciclos. A ideia de ter um único método de ensino foi descartada, pois o princípio do ensino de LE deve basear-se na “pluralidade de ideias e concepções ideológicas” (MULIK, 2012, p. 20).

A década de 90, de acordo com Galvanin (2005, p. 2), “é marcada por um processo de reformas operacionalizadas na educação pelo governo brasileiro, envolvendo mudanças nos vários níveis e modalidades do ensino”. Embasado por ideologias neoliberais, essas reformas advinham de ideais alicerçados na transformação da educação como direito social para uma mera reprodutora de proletários. Na investida de traçar mudanças como solução à crise do regime capitalista, aderindo a novas políticas educacionais, um dos artifícios do governo foi passar para o Ministério da Educação a competência de esboçar propostas para o sistema de ensino, e uma das propostas foi à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Anais da III Semana de Línguas e Literaturas do Campus Campos Belos. UEG, 2017. p.17-34.

Severino (2014, p. 34) argumenta que as circunstâncias que promoveram a constituição dos PCNs e diretrizes educacionais tendo em vista ideologias neoliberais (ou nova fase do capitalismo), atrelaram a nova fase da educação à formação do homem para o mercado de trabalho.

Neste contexto, em 1998 foram lançados os PCNs do 3º e 4º ciclos (ensino fundamental) para ser um auxílio consultivo para os professores na construção de suas práticas na sala de aula. O documento abrange temas transversais, elaborados de acordo com a conjuntura que forma a identidade do povo brasileiro, na qual a intenção de quem a criou é de capacitar o indivíduo ao “exercício da cidadania”. Assim está exposto no próprio documento (BRASIL, 1998, p.5):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

No documento, na parte específica para o ensino de língua estrangeira, coloca-se como objetivo desse ensino tornar o aluno um ser engajado, capaz de agir no mundo social (BRASIL, 1998). Também são apresentados critérios para a inserção do ensino de língua estrangeira no currículo nacional, que são fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais, e fatores relativos à tradição. Fica evidente que os critérios foram influenciados por questões históricas ligadas ao contexto econômico, social e cultural.

Recomenda-se o ensino das quatro habilidades (fala, escrita, audição e leitura), mas com ênfase na leitura, alegando-se que ela atende “todas” as necessidades do contexto em que o indivíduo está inserido e que poderá colaborar também para seu rendimento na língua materna. Conforme os PCNs, a leitura em língua estrangeira possibilita o desenvolvimento de um conhecimento de mundo no qual o indivíduo está inserido, e facilita o acesso à informação de um novo mundo.

Os PCNs para o ensino médio foram desenvolvidos na década de 90 e lançados no ano de 2000. Diferentemente dos PCNs para o ensino fundamental, os PCNs para o ensino médio não sugerem que apenas uma habilidade seja abordada como mais ênfase, pois partem da premissa de que as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) são

imprescindíveis para o desenvolvimento das competências arquitetadas pelo próprio documento.

Os PCNs para o ensino médio também ressaltam que o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira deve ser pensado “em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos” (BRASIL, 2000, p. 30). Entende-se, assim, que o ensino em questão não deve ser classificado de forma quantitativa, mas em relação às competências para aquisição do saber. Dessa forma, as competências citadas no documento para a “qualificação” do ensino são fundamentadas em três esferas: Representação e comunicação; Investigação e compreensão; e Contextualização sócio-cultural.

No documento é reconhecido que as línguas estrangeiras devem ser trabalhadas nas suas diversas conjunturas e diversidades, salientando que este ensino deve proporcionar ao aluno o acesso ao mundo pós-moderno, possibilitando a construção de uma perspectiva contemporânea das culturas heterogêneas que constituem o perfil de uma sociedade.

Depois de dois anos do lançamento dos PCNs para o ensino médio, foram criados os Parâmetros Curriculares Complementares do ensino médio, com objetivo de suprir a carência de orientação para o professor deixada no documento anterior. Os PCNs Complementares consideram que para o ensino de línguas estrangeiras ser eficientemente associado à diversidade da rotina humana, a função comunicativa deve ser o foco do aprendizado. O documento explica que:

[o] caráter prático do ensino da língua estrangeira permite a produção de informação e o acesso a ela, o fazer e o buscar autônomos, o diálogo e a partilha com semelhantes e diferentes. Para isso, o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana. (BRASIL, 2002, p.94)

As competências dispostas nos PCNs (BRASIL, 2000) são objetivas e com breves colocações, já nos PCNs Complementares (BRASIL, 2002) há um desdobramento dessas competências, disponibilizando o conceito da estrutura que estabelece cada um dos três eixos. Além do mais, o documento aponta artifícios para auxiliar as ações do docente no intuito de desenvolver as competências, habilidades e conteúdos, como também propõe estratégias e abarca a “interdisciplinaridade” afirmando que:

Além do seu caráter nitidamente agregador, a interdisciplinaridade favorece a contextualização, recurso importante para a aprendizagem significativa, pela associação que estabelece com aspectos da vida cotidiana, escolar e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p.111)

Portanto, como é disposto no documento, a interdisciplinaridade é um procedimento relevante não apenas para a vida escolar, bem como para a vida cotidiana e o mercado de trabalho. Este mecanismo rompe com as barreiras que fragmentam o sistema educacional. Ou seja, oportuniza ao aluno conhecer o desconhecido, formando uma nova percepção de mundo através da interação de outras disciplinas, desenvolvendo o contato e o acesso a novos “mundos” ou “culturas”.

Em suma, os PCNs Complementares de Língua Estrangeira abordam o processo de ensino de forma mais contextualizada, visando à interdisciplinaridade e às diversas orientações na pretensão de uma formação e uma postura mais crítica e autônoma.

Outro documento importante, publicado em 2006, são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Em relação ao ensino de línguas estrangeiras, o documento traz uma discussão em busca de um consenso entre o professor e a práxis educativa. Vale ressaltar a importância dada às principais habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio, que são a leitura, a prática escrita e a comunicação.

Organizado a partir de eixos, objetivo do que tange a língua estrangeira é direcionado à cidadania, e assim como os outros parâmetros discutem e tentam impulsionar uma política que acolhe a criança e o adolescente. Não se refere apenas a alunos especiais, mas similarmente àqueles que não têm a oportunidade de ingressar na escola, e também a inclusão do ensino de línguas dentro e fora deste espaço. Esses elementos estão inclusos na discussão sobre a globalização, pois se sabe que o mundo passa por diversos avanços tecnológicos e científicos, então tem-se a necessidade de adequá-los e refleti-los na realidade educacional para que os benefícios não se tornem malefícios.

De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006, p. 90),

[as] propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo.

Desse modo certifica-se que a proposta está relacionada ao entendimento de que o ensino de língua estrangeira vai além da comunicação, por ser um espaço para discussões sobre aspectos da compreensão social no mundo atual. Perante este contexto, as OCEM validam o letramento como um paralelo das novas tecnologias e a questão sociocultural no desenvolvimento das habilidades para o uso da língua.

Retomando as breves considerações das ideologias explícitas no documento, ressalta-se o propósito do ensino de línguas estrangeiras como meio de formação do aluno, potencializando a autonomia na aquisição de conhecimento, de modo a torná-lo mais crítico e reflexivo em seu contexto.

### **Breve análise da representação da posição política da língua inglesa no Brasil**

Ao longo do tempo a língua inglesa vem alcançando atribuições de grande relevância para o mundo. Atualmente possui o status de língua franca ou global para fins comunicativos e em relações transnacionais, à vista disso, um processo marcado pela globalização. Nesse enfoque, pode-se afirmar que inglês é hoje o principal exemplo de um idioma global, por ser “usado para transmitir informações em áreas como ciência e tecnologia, nas artes e no mundo do trabalho” (HOLDEN, 2009, p.13). Diante desse contexto, a demanda pelo ensino e aprendizagem do inglês vem sendo contemplada para diversos setores do cenário mundial.

A expansão da língua inglesa está vigorosamente influenciada por questões políticas, socioeconômicas e culturais. Ortiz (2006) argumenta que dentre outras línguas, o inglês é a que se sobressai perante o sistema de controle global.

A globalização declina-se preferencialmente em inglês. Digo, preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade, mesmo assim, uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada. (ORTIZ, 2006, p. 17)

O que era visto como “modismo” se transfigurou como algo de extrema necessidade, até mesmo burocrática, atendendo às necessidades globais em uma visão capitalista. O Brasil pode ser citado como um exemplo de como a língua inglesa faz parte dessa conjuntura. Mesmo que involuntariamente as pessoas utilizam essa língua, mas não



percebem o domínio que a língua tem sobre elas mesmas. O povo brasileiro está a todo tempo citando palavras estrangeiras, que se tornaram parte do vocabulário brasileiro. Assim, certifica-se que esta língua faz parte da construção da identidade brasileira a partir do processo da linguagem e da vida social. Hashiguti (2008, p.39) explica que

[a] presença de palavras estrangeiras na língua portuguesa é a presença de uma estrutura (forma material) que funda e suporta as relações políticas entre as línguas e entre os países. Em última instância, elas são marcas da nossa interpelação pela sua ideologia, da determinação histórica da forma-sujeito capitalista.

A partir de todo contexto histórico que permeou o Brasil, com colonização portuguesa, percebe-se que o contato com a língua inglesa também esteve e continua presente. Até mesmo com estabelecimentos advindos de outros países, mas que fazem parte do nosso território geográfico, mídias, ciências, artes, indústrias etc. O contato com essa língua está também presente através da fala/comunicação. Palavras como *shopping, jeans, notebook, smartphone, facebook, whatsapp, google, internet,, chat, blog, chip, emotions* etc. são parte do nosso vocabulário do dia-a-dia. Sendo assim, essas palavras utilizadas, elementos de estrangeirismo, influenciam na construção ideológica do indivíduo. Araújo-Silva (2012, p. 36) diz que “Dada a abrangência desse universo, é possível observar que a língua inglesa tem inaugurado, enfatizado, construído e reconstruído novas formas de os sujeitos narrarem a si mesmos e aos outros, de pensar e de agir no mundo.”

Nesse sentido, vale ressaltar que a maior parte da necessidade de uso deste idioma dá-se pelas exigências do mercado de trabalho. Então, hoje em dia a busca pelo “aprender” inglês está sendo mais por uma imposição do capital, ou seja, da necessidade de aprender a língua usada por potências econômicas mundiais como, por exemplo, os Estados Unidos.

Sendo assim, o requisito de conhecimento da língua inglesa implica também em preparar o sujeito para as adaptações da contemporaneidade, para inserção do mesmo nas dimensões de organização global da economia. Por isso a escola, seguindo este modelo de sistema, implantou o ensino de línguas no exercício de aprender e futuramente preparar o aluno para o mercado de trabalho. Entretanto, como mencionado anteriormente, mesmo que o status da língua inglesa seja voltado para ideologias globalizantes, sua aprendizagem poderá implicar na formação de um novo sujeito adaptado para este tipo de sociedade, ou seja, na redefinição de identidades. Segundo Rajagopalan (2003, p. 69),

[u]ma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ‘ensino-aprendizagem’ de uma língua “estrangeira” como um processo de redefinição de identidades... Logo, quem transita entre diversos idiomas, está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa.

Diante dessa situação não se pode ignorar a forma como as escolas, principalmente as públicas, pretendem formar esse tipo de “cidadão”, orientadas principalmente pelos PCNs. Estes documentos reforçam a necessidade de desenvolver “a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão”, e por isso deve ser centrada no “engajamento discursivo do aprendiz”, isto é, no desenvolvimento de sua capacidade de engajar no discurso e conseguir agir e mudar o mundo que vive (BRASIL, 1998, p.15).

### **As políticas educacionais e suas implicações no ensino**

Considerando o processo de ensino e aprendizagem como uma tentativa de instrumentalizar o aluno para estar apto a assumir uma função na sociedade, o movimento educacional tem sido um decurso capitalista (neoliberal). Nesse âmbito as análises feitas são seguindo a este sistema e percebe-se que o declínio do ensino de línguas estrangeiras acompanha o processo histórico de crise e retrocessos no sistema educacional.

No caso do ensino de línguas estrangeiras, uma das dificuldades que não deve ser ignorada é a distribuição do número de aulas das disciplinas. Existem escolas nas quais só tem uma aula de língua estrangeira, uma vez na semana, que dura no máximo uma hora. Outras já optam nem por ter a disciplina em seus currículos escolares. Ou seja, na maioria das escolas públicas a média de aulas de língua estrangeira (inglês ou espanhol) é de 4 a 6 aulas por mês. Tendo em vista esta questão, percebe-se que a LDB não garante um ensino eficaz de línguas estrangeiras.

A LDB, por exemplo, afirma explicitamente que a língua estrangeira deve ser ensinada partir da 5ª série. Ainda que esse início antecipado possa parecer um avanço educacional em relação à LDB anterior, o impacto é nulo na aprendizagem efetiva. Não dá as garantias mínimas de tempo e de infraestrutura básica para que o aluno aprenda. (LEFFA, 2009, p. 117)

Em uma pesquisa do British Council<sup>3</sup>, eles apresentam uma análise de como são distribuídas as aulas semanais em escolas estaduais e públicas:

Rede Estadual (55 minutos aula)	Rede municipal (52 minutos aula)
8% (4 aulas ou mais)	5% (4 aulas ou mais)
8% (3 aulas)	11% (3 aulas)
79% (2 aulas)	75% (2 aulas)
5% (1 aula)	9% (1 aula)

Fonte: British Council

O tempo determinado para essa disciplina é insuficiente para que os aprendizes tenham um ensino de boa qualidade. Uma aula por semana torna o ensino pouco produtivo, principalmente para aqueles alunos que não desenvolvem autonomia em seus processos de aprendizagem.

É importante lembrar que no ensino fundamental a escolha por oferecer uma disciplina de ensino de língua estrangeira é opcional, e no ensino médio deve conter pelo menos uma disciplina obrigatória. Então, algumas vezes, os alunos chegam ao ensino médio sem ter iniciado o estudo da língua inglesa, que é o idioma mais optado pelas escolas.

O fracasso do ensino de línguas é também consequência das próprias legislações que o regem, começando pela LDB que não dá a devida relevância ao mesmo. Os PCNs do 3º e 4º (BRASIL, 1998) ciclos trazem afirmações limitadas como, por exemplo, de que a possibilidade para a fala em língua estrangeira no Brasil seria nas esferas turísticas. É notório que além do contexto turístico e das comunidades plurilíngues, a necessidade de uso oral de língua estrangeira, principalmente a inglesa, vai muito, além disso. O idioma está presente em vários âmbitos de relações tecnológicas, culturais, econômicas etc. Todavia o documento, apesar de alegar ter uma visão sociointeracionista, não os considera.

A visão determinista do documento exclui qualquer possibilidade de mobilidade social e atribui um papel elitista ao inglês, ignorando, por exemplo, que ele está presente em produções culturais, como o cinema e a televisão, que chegam a todas as camadas da população, para não falar da internet que, em 1998, ainda estava engatinhando no Brasil. (PAIVA, 2011, p. 35)

<sup>3</sup> Dados apresentados pela fonte: Pesquisa “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”. British Council/Plano CDE. Disponível em: [www.britishcouncil.com](http://www.britishcouncil.com)

Desta forma, vários contextos foram ignorados nos objetivos a serem alcançados pelos PCNs (3º e 4º ciclo), limitados pela perspectiva de alguns educadores quanto ao ensino de línguas. Diante dessa conjuntura, dependendo do professor, eles deixam de lado a prática oral na sala, e usam apenas a metodologia tradicional, como gramática e tradução, uso de fichas, entre outros.

Apesar de tanto os PCN quanto as OCEM proporem temas transversais, para que sejam incluídos no planejamento do educador, mas não são todos que conseguem adaptá-los, nem às temáticas ou ao currículo referencial. A proposta das OCEM, todavia, é mais abrangente no trato de questões contemporâneas.

Sem evidenciar uma natureza dogmática ou prescritiva, como também é o caso dos PCN-LE, as OCEM-LE buscam responder a questões atuais que permeiam o ensino de línguas. Dessa forma, além de abranger fatores relacionados à exclusão e à inclusão, que trazem para o âmago do processo educacional a contraposição entre global e local, o documento associa à ideia de transversalidade, teorias contemporâneas sobre a linguagem e as novas tecnologias, agregando, ainda, as noções de letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertexto ao ensino de LE. (ROCHA, 2012, p. 110-111)

Além disso, “as OCEM-LE procuram intensificar os propósitos educacionais que permeiam a função da LE na escola regular e sustentam a inclusão da disciplina no currículo” (ROCHA, 2012, p. 10). Mesmo assim muitos professores, principalmente por falta de formação continuada, domínio do idioma e valorização profissional, não conseguem construir práticas pedagógicas que coadunem com as propostas trazidas.

### **Possibilidades para a melhoria das práticas de ensino de inglês**

Tendo em vista que, para os alunos de camadas populares, geralmente a única oportunidade para o aprendizado de inglês é nas aulas da escola pública,

(...) é de se esperar que seu ensino seja eficaz e significativo para eles, possibilitando-lhes o acesso ao direito de formação integral do indivíduo a fim de que possam exercer a tão proclamada “cidadania” e utilizar o conhecimento adquirido como mecanismo de inclusão social (BERNARDO, 2007, p. 97).

Se a princípio o objetivo do ensino de línguas também é formar “cidadãos” competentes e capazes de transformar a realidade que vivem, a escola deveria garantir a

qualidade nesse processo. Uma possibilidade de melhoria pode ser através da inserção da disciplina desde as séries iniciais. Pois quanto mais cedo o aluno se familiarizar com o ensino de língua inglesa no decurso da sua trajetória educacional, a progressão do mesmo quanto à aprendizagem da língua alcançará níveis mais avançados.

Espera-se que, ao ter contato com a língua estrangeira na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o aluno seja capaz de utilizar o conhecimento construído nas interações como base para melhor desempenho quando estiver nos anos finais do ensino fundamental, bem como contribuir para a consolidação de sua aprendizagem nas etapas seguintes. (PARANÁ, 2013, p.4).

Se houvesse a possibilidade de inserção do ensino de língua inglesa desde as séries iniciais como disciplina obrigatória, o processo de aprendizagem poderia gerar melhores resultados no decorrer das séries seguintes. Tendo mais domínio, o aluno teria mais motivação e interesse nas outras fases. Além do aprendizado de inglês, o de português também seria beneficiado com esta medida. De acordo com Castro (1996 apud Lima, p. 296, 2008),

[...] acreditava-se que aprender uma segunda língua na fase de alfabetização poderia prejudicar o desenvolvimento da língua materna. Porém, segundo o primeiro princípio da psicologia Vygotskiana, que se refere à relação entre pensamento e linguagem, defende-se que, ao contrário do que muitos imaginavam e ainda imaginam, o aprendizado de uma língua estrangeira na fase de alfabetização contribui para o aprendizado da língua materna.

Existem diversas formas em que crianças entram em contato involuntariamente com o inglês, alguns desenhos, séries, programas, etc. São seres que captam um vocabulário de forma rápida, mesmo sem saber da significação da palavra e da dimensão em que ela se posiciona no mundo. Sendo assim, o inglês nas séries iniciais seria uma forma de habituar os alunos com novas descobertas. De acordo com a visão Vygotskyana, ao invés do ensino de línguas estrangeiras ser um empecilho para o processo de ensino aprendizagem na língua materna, este será uma forma de contribuição para as crianças em relação ao desenvolvimento da língua materna, novas experiências e interações sociais.

Claro que, para que isso ocorra de modo sistematizado e eficiente, é necessário investimento na formação dos professores, na aquisição de material didático etc., como também uma mudança nas legislações de forma que o ensino na educação infantil e séries iniciais não seja mais optativo. Atualmente muitas escolas públicas optam por não oferecer a

disciplina nessa fase educacional e, em consequência, “as instâncias competentes não se preocupam em adquirir/produzir materiais que atendam a essa clientela” (SANTOS, 2010, p. 455).

Em relação às legislações, outra mudança também beneficiaria o aprendizado de língua inglesa. Os PCN de língua estrangeira (3º e 4º ciclos), único documento que ampara as orientações básicas no ensino fundamental, deveriam passar por um processamento de atualização. Pois, conforme pontua Silva (2012, p. 2919), desde sua criação em 1998, os PCN são “o principal documento para referência curricular da educação brasileira”, mas nunca foram revistos. “Não seria contraditório classificá-lo como flexível, aberto e adaptável sem nenhuma previsão de discussão para avaliá-lo desde a sua publicação?”

Além disso, o documento apresenta uma visão cética e isenta de responsabilidade em relação à forma como acontece o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, alegando falta de recursos, de professores capacitados, de carga horária etc. Todavia,

Se os PCNs foram escritos pelo governo, que neste documento (1) assume a função de diminuir através da educação as diferenças sociais; (2) destaca a importância da aprendizagem de uma LE para imersão cultural, ascensão e transformação social; e (3) guia esta aprendizagem pelo caminho da abordagem sociointeracional, como entender que neste mesmo documento o próprio governo justifique a não aprendizagem plena de uma LE pelas péssimas condições de trabalho encontradas nas escolas públicas? O governo realiza uma autocrítica e ao mesmo tempo não assume o compromisso de melhorar estas condições que, de acordo com ele mesmo, impossibilitam um aprendizado mais amplo (SILVA, 2012, p. 2925).

Além disso, o documento deveria alterar a colocação de que o ensino oral de língua estrangeira só é necessário para a área do turismo e comunidades plurilíngues, levando em consideração apenas a habilidade da leitura. Isso mostra uma concepção bastante desatualizada da dimensão que a língua inglesa se posiciona nos dias de hoje no mundo globalizado. Diante do exposto, acredita-se que este documento não é o mais apropriado para servir de apoio ao professor no contexto social e atual que o âmbito escolar se encontra. É nítida a necessidade de um novo documento, que possa regimentar e orientar melhor o ensino de línguas estrangeiras, em especial do inglês devido a seu status no cenário global.

As novas diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras poderiam de forma equilibrada nortear os professores a abordar as quatro habilidades, sem excluir a essência e a importância de nenhuma delas, visto que além de ler e escrever, é importante que haja a

interação social, por meio da comunicação verbal ou não verbal. Como diz Micolli (2011), o aluno deve usar a língua que está aprendendo.

É notório que a pouca carga horária e importância dada à disciplina traz consequências para o planejamento e para a eficácia da aprendizagem, levando à desmotivação e à descrença do professor e do aluno. Além disso, como já mencionado, a atuação dos professores também tem deixado a desejar. Nesse sentido, as políticas educacionais deveriam garantir a valorização destes profissionais, fornecendo-lhes disposições básicas para que possam fazer um trabalho mais eficiente e prazeroso. É fundamental investimento em formação docente e recursos didáticos, como também em melhoria salarial.

Não basta, como explica Oliveira (2011, p. 92), que sejam elaboradas legislações, pois a atual já reconhece que a educação na escola deve ser de qualidade.

É preciso que o estado, através de ações do executivo, faça valer a lei. Esta não salta magicamente do papel e se corporifica. Para ser concreta, a lei exige a intervenção do trabalho humano. Nesse caso, o trabalho há que ser coletivo e governamental. Coletivo por ser tarefa hercúlea para um único indivíduo levar a cabo, governamental porque oferecer educação ao brasileiro é atribuição delegada pela nossa Constituição aos governos federal, estadual e municipal. (OLIVEIRA, 2011, p. 92)

Nesse sentido, acredita-se que para que o ensino de inglês alcance melhorias, deve haver novos horizontes e visões sobre a complexidade e os desafios encontrados neste processo, e que esta complexidade, como diz Paiva (2006, p. 96 apud CRUZ; LIMA, 2011, p.185), não se constitui sozinha, mas na “inter-relação” das diversas entidades que estão relacionadas ao contexto educacional: professor, aluno, contexto social e político, legislação etc.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto neste estudo, é notória a complexidade que envolve o ensino de língua inglesa na educação básica no contexto atual. Esse ensino não está condizente com as políticas que o regem e nem com as reais necessidades e demandas que o mundo globalizado e a sociedade contemporânea requerem. Assim, é nítida a falta de credibilidade e o declínio na qualidade desse ensino, principalmente nas escolas públicas.

Faz-se necessário entender as condições que desfavorecem tal ensino desde o início de sua trajetória no Brasil, para que possam ser analisadas as falhas e construídas novas práticas, que promovam uma melhoria na qualidade do ensino de línguas estrangeiras na educação básica. Como já mencionado, é preciso que políticas educacionais e legislações sejam reformuladas e cumpridas, que haja formação continuada e aumento salarial para os professores, como também valorização da disciplina de língua estrangeira nos currículos. Todos esses problemas perpassam na necessidade de que o governo cumpra seu dever de garantir um ensino de qualidade nas escolas.

### REFERÊNCIAS

- ARAÚJO-SILVA, Gisvaldo Bezerra. **Língua inglesa: um universo imperativo na constituição dos sujeitos contemporâneos**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2012.
- BERNARDO, Aline Cajé. Língua Inglesa na escola pública e a relação com o saber Interdisciplinar. In: **Revista Interdisciplinar**, v. 4, n. 4, p. 94-105, 2007.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.
- \_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC, 2006.
- CRUZ, G. F.; LIMA, J. R. **Quem faz o ensino de inglês na escola (não) funcionar?** In: LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. Parábola Editorial, São Paulo, 2011, p. 185-196.
- DONNINI, Livia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de língua inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- GALVANIN, Beatriz. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos e políticos. **Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas**, Ourinhos: SP, n. 03, 2005.



HASHIGUTI, Simone. **Presença dos ingleses no Brasil: Efeitos na Linguagem**. In: Bolognini, Carmen Zink. A língua inglesa na escola. Campinas-SP. Mercado de Letras, 2007, p. 35-41.

HOLDEN, Susan. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 1.ed., 2009.

LEFFA, Vilson J. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. **Revista Contexturas** - APLIESP, São Paulo, nº. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Vilson J. Pra que estudar inglês, profe?:Auto-exclusão em língua-estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LIMA, Diógenes Cândido de. (Org). **Inglês em escolas públicas não funcionam: uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

MICOLLI, Laura. **O ensino na escola pública pode funcionar, desde que...** In: LIMA, D. C. de (Org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. Parábola Editorial, São Paulo, 2011, p. 171-184.

MULIK, Katia Bruginski. **O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro**. Disponível em: <<http://cratilo.unipam.edu.br/documents/32405/41762/o-ensino-de-lingua-estrangeira-no-contexto-brasileiro.pdf>> Acesso em: 24 de abril de 2016.

OLIVEIRA, Roberval Araújo de. **A Matrix da LE no Brasil: A legislação e a política do fingimento**. In: LIMA, D. C. de (Org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. Parábola Editorial, São Paulo, 2011, p. 79-92.

ORTIZ, R. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo, Brasiliense, 2006.

PARANÁ. **Guia curricular para a língua inglesa educação infantil e ensino fundamental subsídios para professores e gestores**. Londrina: PR, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf>> Acesso em: 20 de set. 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes e. **Ilusão, aquisição ou participação**. In: LIMA, Diógenes Cândido de. Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 33-46.

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

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão**. In: LIMA, Diógenes Cândido de. Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 55-65.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: Plurilinguismo, Multiletramentos e Transculturalidade.** Campinas, SP: Pontes Editora, 2012.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. Universidade do Estado de Mato Grosso. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.2, p.435-465, jul./dez. 2010.

SEVERINO, A. J. **Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB\1996.** In: Iria Brzezinski (org). LDB\1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Helena Grinberg Lima da. Um olhar reflexivo sobre os parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira (Unigranrio). **Cadernos do CNLF**, Vol. XVI, nº 04, t. 3, Anais do XVI CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012.