

Ano 18, Vol. XVIII, Núm.1, jan-jun, 2025, pág. 213-230.

UM BREVE HISTÓRICO DA INSERÇÃO DA LÍNGUA INGLESA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO CONTEXTO BRASILEIRO

A BRIEF HISTORY OF THE INSERTION OF THE ENGLISH LANGUAGE AS A CURRICULAR COMPONENT IN THE BRAZILIAN CONTEXT

Bárbara Benedita Mendes Brito¹
Eliane Regina Martins Batista²

RESUMO

Este artigo teve como objetivo destacar os principais acontecimentos, a partir de uma pesquisa bibliográfica, que marcaram o surgimento do ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto brasileiro, na busca de contribuir para o entendimento de seu desenvolvimento e avanços até a situação atual. Há uma abrangência de conflitos que acometem o ensino desse componente curricular nas escolas públicas, que perpassam desde os caminhos da formação inicial de professores de línguas e vão até os documentos oficiais e as políticas educacionais direcionadas às línguas estrangeiras. O componente curricular de língua inglesa, bem como, a formação de professores de línguas tiveram seus percursos traçados por transformações linguísticas e socioculturais. Esse trajeto histórico foi marcado pelo progresso das abordagens e métodos pedagógicos, das políticas educacionais e da criação de documentos oficiais relacionados ao ensino de inglês, que refletem na formação docente e nas práticas de ensino atuais. Concluiu-se que ter conhecimento sobre o passado do ensino de língua inglesa é importante para promover melhorias, no presente e no futuro, da formação docente e das práticas pedagógicas que garantam a qualidade no ensino e na aprendizagem.

Palavras-chave: Língua Inglesa. História da língua inglesa. Abordagens e métodos de ensino de línguas. Formação de professores. Políticas curriculares.

ABSTRACT

This article aimed to highlight the main events, based on bibliographic research, that marked the emergence of English language teaching and learning in the Brazilian context, in an attempt to contribute to the understanding of its development and advances up to the current situation. There is a range of conflicts that affect the teaching of this curricular component in public schools, which go from the paths of initial training of language teachers to official documents and educational policies focused on foreign languages. The English language curricular component, as well as the training of language teachers, had their paths traced by linguistic and sociocultural transformations. This historical path was marked by the progress of pedagogical approaches and methods, educational policies and the creation of official documents related to English teaching, which are reflected in current teacher training and pedagogical practices. It was concluded that having knowledge about the past of English language teaching is important to promote improvements, in the present and in the future, in teacher training and pedagogical practices that guarantee quality in teaching and learning.

Keywords: English language. History of the English language. Approaches and methods of teaching languages. Teacher training. Curriculum policies.

¹ Graduada em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa pelo Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA/UFAM). Mestranda em Ciências e Humanidades na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: barbara.brito@ufam.edu.br. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-9311-5297>.

² Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática/REAMEC (UFMT). Docente do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) no Curso de Pedagogia e no Programa de Mestrado em Ensino: Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: eliane_rm@ufam.edu.br. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6018-7140>.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo destacar os principais acontecimentos que marcaram o surgimento do ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto brasileiro, na busca de contribuir para o entendimento de seu desenvolvimento e avanços até a situação atual. Há uma abrangência de conflitos que acometem o ensino desse componente curricular nas escolas públicas, que perpassam desde os caminhos da formação inicial de professores de línguas e vão até os documentos oficiais e as políticas educacionais direcionadas às línguas estrangeiras. Contudo, abordamos a questão histórica, pois, percebe-se que as condições e os motivos da sua implantação e permanência no currículo escolar se dão por fatores econômicos e geopolíticos ao longo dos séculos no país.

Os documentos oficiais expressam pacificidade na legitimação e na escolha do inglês como língua estrangeira obrigatória nos currículos escolares, ao contrário do que parece, conflitos e lutas permearam a formalização de qual língua seria a de maior relevância para a formação dos estudantes desde o ano de 1837 (Sousa; Vargas, 2023). A língua inglesa nem sempre ocupou um lugar de prestígio social na educação brasileira, em determinados momentos da história, outras línguas eram consideradas mais relevantes, bem como, o grego, o francês e o latim.

Somente com o primeiro decreto, nº 19.890, em 1931, durante a reforma de Francisco de Campos que a tornou obrigatória nas escolas, foi considerada um componente curricular importante na vida acadêmica dos jovens, devido ao processo de crescimento econômico do país e das relações comerciais internacionais. A partir daí, a língua ascendeu em aspectos sociais, culturais e até mesmo religiosos, mobilizando e influenciando cenários políticos e econômicos no país, culminando na criação e implementação de políticas educacionais para o ensino do idioma. Com as mudanças de governo, ora tinha perdas, ora ganhos de carga horária e espaço no currículo. Pessoa e Hoelzle (2017) ressaltam que as:

Políticas educacionais, [...], que se relacionam intimamente com políticas linguísticas, são elaboradas por governos, setores empresariais, pesquisadoras/es, educadoras/es, práticas escolares, grupos sociais, sempre exercendo poderes assimétricos, e, por isso, são múltiplos os sentidos e significados em disputa (p. 782).

Como exemplo de disputas, ideologias e hegemonias que cerceiam as políticas para o ensino de línguas, tem-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que definiu somente a

língua inglesa como língua estrangeira a ser ensinada nas escolas. A Associação de Linguística Aplicada (ALAB) publicou uma nota de repúdio à Medida Provisória 746, no ano de 2016, que mais tarde se tornou a Lei nº 13.415, de 2017, contrária a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa no ensino fundamental e médio, por considerarem autoritária e arbitrária a imposição sem a anuência de professores e alunos, sujeitos diretamente afetados por essa concepção (Pessoa; Hoelzle, 2017).

Segundo Cassoli *et al.* (2023), o componente curricular de língua inglesa, bem como, a formação de professores de línguas tiveram seus percursos traçados por transformações linguísticas e socioculturais. Esse trajeto histórico foi marcado pelo progresso das abordagens e métodos pedagógicos, das políticas educacionais e da criação de documentos oficiais relacionados ao ensino de inglês, que refletem na formação docente e nas práticas de ensino atuais.

O presente estudo, através de uma pesquisa bibliográfica, irá expor a jornada histórica do ensino de língua inglesa no Brasil. No primeiro momento, serão apresentadas as abordagens que surgiram no decorrer da história, com destaque para as mais promissoras. No segundo momento, será exposto um breve panorama sobre sua trajetória social e política, marcada por influências governamentais que determinaram sua inserção no currículo escolar, desde o período colonial até o cenário presente. No terceiro momento, serão abordados os marcos legais que resultaram na criação de documentos, que impulsionaram o ensino da língua estrangeira no país e trouxeram orientações aos docentes quanto ao que devem ensinar. E, por fim, discorro sobre como o progresso das abordagens de ensino refletem na formação de professores e nas propostas de documentos oficiais para a língua inglesa.

2. AS ABORDAGENS E OS MÉTODOS

Há registros históricos que relatam indícios de discussões acerca da criação de teorias, métodos e abordagens ainda no século XIX, período de buscas por métodos excepcionais, mas, somente no século seguinte essa procura atingiu seu auge (Redondo, 2013). A Segunda Guerra Mundial disparou a criação de novos métodos e redefiniu os já existentes, com eles, desenvolveram-se também as críticas de pesquisadores e educadores quanto à eficácia do ensino e aprendizagem da língua inglesa.

O primeiro manual voltado para o ensino de língua inglesa foi criado somente no século XVI, impulsionado pelo crescente número de refugiados franceses na Grã-Bretanha nos anos de 1570 e 1580. Surgiu da necessidade de comunicação entre os ingleses e franceses para o estabelecimento de acordos políticos e econômicos. Essa demanda contribuiu para a elaboração de um material didático chamado de *Double-manuals*, cuja abordagem adotada era bilíngue, o inglês e o francês, consistia em um livro com diálogos sobre saudações do dia a dia e textos para aquisição de vocabulários com o intuito de facilitar a compreensão linguística, seu precursor foi William Caxton (Redondo, 2013).

Após a publicação dos *Double-manuals*, outros materiais foram produzidos, disso derivou-se a carência de profissionais que ensinassem a língua inglesa como uma língua estrangeira. Surgiu então, o primeiro professor de inglês, o francês Gabriel Meurier, autor do livro *A Treatise for to Learn to Speak French and English* (Um Tratado para Aprender a Falar Francês e Inglês), do ano de 1553, usado para ensinar francês e inglês (Howatt e Widdowson, 2004). Desde então, ensinar uma língua tornara-se uma profissão, disso, demandou a criação de escolas próprias para o ensino de idiomas.

Ainda nesse período, a forma como uma língua deveria ser ensinada gerou preocupação nos professores pioneiros, assim como também, a busca em aprimorar os materiais voltados para o ensino de língua inglesa e francesa que suprissem as necessidades de refugiados franceses e da população em geral (Redondo, 2013). Este cenário os levou a pensarem em estratégias e a desenvolverem metodologias que promovessem a aprendizagem. Período considerado como marco inicial na criação de abordagens metodológicas no ensino de línguas estrangeiras.

As abordagens foram elaboradas e aperfeiçoadas ao longo dos séculos, muitas foram adaptadas a partir de outras, algumas serviram de base para o desenvolvimento de teorias que são conhecidas no presente sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Ademais, questionamentos e críticas sobre a eficiência e os procedimentos dessas abordagens foram levantados por estudiosos da área, principalmente no século XX. A seguir, serão apresentadas as abordagens que surgiram no decorrer da história, com destaque para as mais promissoras.

Definimos e caracterizamos os métodos e as abordagens pedagógicas de línguas estrangeiras, pois, consideramos que fazem parte dos fundamentos dos documentos oficiais e da história do ensino de línguas na educação brasileira.

2.1 Abordagem Gramática e tradução

Considerada uma das mais proeminentes no ensino de línguas, com maior tempo de uso na história das abordagens e a mais criticada, a gramática e tradução (*grammar-translation method*), segundo Howatt e Widdowson (2004), iniciou-se no fim do século XVIII na Prússia, Alemanha. E, se propagou mundialmente no início do século XIX. Nesse período, o prestígio era dado às línguas clássicas, como o latim, tido como modelo de ensino para qualquer outra língua. Logo, ensinava-se o inglês com a mesma metodologia do latim, isto é, como se fosse uma língua morta, pois se acreditava que para aprender uma língua era necessário ter domínio de toda estrutura gramatical (Uphoff, 2008).

Conhecido também como Método Clássico, perdurou nas escolas brasileiras por quase um século. As aulas restringiam-se a linguagem escrita, decorar regras gramaticais e vocabulário, acompanhados de textos para tradução, geralmente literários (Quevedo-Camargo; Silva, 2017), em que “pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação. A origem da maioria das atividades da sala de aula está no livro-texto, de modo que o domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial” (Leffa, 1988, p. 214). O objetivo de aprender uma língua relacionava-se a contribuição intelectual na formação dos alunos.

2.2 Abordagem Direta

A abordagem direta (*direct method*), conhecida também como oral, nasceu na França, se propagou na Alemanha e se desenvolveu nos Estados Unidos através das escolas de inglês dos estudiosos Sauveur e Berlitz (Redondo, 2013). Esses pesquisadores defendiam que uma língua estrangeira poderia ser aprendida de forma natural, sem a necessidade de tradução para língua materna. As aulas funcionavam totalmente na língua alvo, com foco na oralidade, por meio de pronúncias de palavras, imagens e até mímicas. Acreditava-se que essa inserção diretamente na língua a ser ensinada faria o aluno aprender a pensar na língua estrangeira e a ter autonomia em sua oralidade, a partir da prática sequencial de quatro habilidades ouvir, falar, ler e escrever (Leffa, 1988).

A gramática não era tão importante, como na abordagem anterior, deveria ser aprendida de forma indutiva durante a comunicação, por meio de diálogos situacionais

(conversas que simulam situações da vida cotidiana) e pequenos textos para a prática de leitura, em que se trabalhava a compreensão auditiva e a conversação, exercícios escritos como respostas de questionários também eram preferíveis (Leffa, 1988). Foi a primeira vez que se utilizou a junção das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) no ensino de línguas.

Na abordagem direta os professores deveriam ser fluentes ou nativos na língua a ser ensinada, motivo pelo qual não prosperou em escolas públicas, obteve êxito somente em escolas de idiomas privadas (Richards; Rodgers, 2001). Chegou às escolas públicas brasileiras em 1931 com a reforma de Francisco Campos, porém, na prática o método não era efetuado corretamente, pela falta de recursos materiais e estrutura das escolas, além da carência de professores com formação adequada no ensino de línguas (Machado; Campos; Saunders, 2007). Em consequência dessas condições, a abordagem da gramática e tradução, na maioria das vezes, voltava à tona, sendo poucas as escolas que conseguiam manter o uso do novo método.

2.3 Abordagem Audiolingual

Criada exclusivamente para os soldados da Segunda Guerra Mundial nos Estados Unidos, a abordagem audiolingual (*audiolingual method*) foi desenvolvida devido a necessidade que o país se deparou frente às limitações linguísticas entre os militares e outras nações (Redondo, 2013). Focalizava a comunicação e tinha como exigência a adoção de estratégias que fossem práticas e facilitassem ao máximo o aprendizado. Para isso, Martinez (2009) relata que cinquenta e cinco universidades, contando com especialistas linguistas, colaboraram na formação de militares para a realização de operações em território de idiomas estrangeiros.

Constituída nos fundamentos da linguística estruturalista de Bloomfield e na teoria da psicologia behaviorista de Skinner (Redondo, 2013), a abordagem audiolingual forçava a aprendizagem pela repetição mecânica de frases, formação de hábitos e expressões, estímulos e reforço de respostas certas, enfatizava a pronúncia correta, sem preocupação com a gramática, a estrutura linguística deveria ser assimilada por dedução e análise do próprio aluno. Rigorosamente criticada por estudiosos que argumentavam a falta de autonomia na

construção de novas frases, já que os humanos mudam constantemente a maneira de se expressar.

Essa abordagem veio ao Brasil por meio da importação de materiais e técnicas de ensino trazidos do exterior em 1950. Os materiais, livros, áudios e vídeos, sustentavam o método e regiam os conteúdos das aulas, a função do professor consistia em aplicar a sequência previamente preparada pelo programa de ensino, não podendo alterar ou abordar nenhum assunto externo ao material (Uphoff, 2008). Para a prática desse método exigia-se laboratórios bem equipados com computadores individuais e fones, para que os alunos pudessem ouvir e repetir os áudios quantas vezes fossem necessárias.

2.4 Abordagem Natural

Segundo Redondo (2013), a abordagem natural (*natural approach*) atingiu seu ápice nos anos de 1980 em escolas de idiomas devido ao seu método instigante, isto é, promover competência linguística baseada no contexto cotidiano. Seu pilar teórico pauta-se nos conceitos Stephen Krashen e Tracy Terrel, influentes estudiosos na educação de línguas estrangeiras, que alegam o *Comprehensible input* (Insumo compreensível) como principal componente no ensino de línguas (Redondo, 2013). O *input* refere-se às conversas na língua alvo sobre contextos que o aluno tenha convívio, em que não é necessário ter a compreensão completa, basta apenas ter noção do significado geral do que lhe é exposto.

As conversas devem sempre estar um nível acima do nível do aluno, assim, o idioma é adquirido gradativamente. A sala de aula deve ser um ambiente harmonioso, o professor não deve pressionar o aprendiz a falar, os erros no discurso que não afetem a comunicação não necessitam serem corrigidos e os conteúdos não devem seguir uma ordem sequencial (Oliveira, 2011). Os teóricos esclarecem que a aprendizagem deve ocorrer de forma subconsciente, assim como as crianças aprendem a própria língua materna, por isso é chamada de natural.

Os professores são responsáveis por fornecer o *input*, mensagens na língua alvo, ainda no primeiro momento da aula, fazendo com que os aprendizes compreendam e interajam durante a comunicação. As habilidades de ouvir e falar são desenvolvidas antes da escrita e leitura. Segundo Trentin (2001), Krashen acredita que a aquisição de uma língua estrangeira requer condições, ao que chamou de hipóteses, a mais dominante é a hipótese do filtro

afetivo, quando um estudante possui ações afetivas negativas quanto ao ensino, este possui um “filtro afetivo alto”, já aquele que está favorável ao ensino, possui um “filtro afetivo baixo”. Essa hipótese é derivada de três variáveis: autoconfiança, motivação e ansiedade. A carência de autoconfiança e motivação, bem como ansiedade elevada podem causar bloqueios na aprendizagem e aumentar o filtro afetivo, prejudicando a compreensão do *input* na língua alvo (Trentin, 2001).

2.5 Abordagem Comunicativa

A teoria de Krashen e Terrel, o *Comprehensible input*, tornou-se fonte de estudos para diversos pesquisadores da área do ensino de línguas. A partir das hipóteses e princípios da abordagem natural surgiu a abordagem comunicativa (*communicative approach*). Teve seu início por meio do trabalho do linguista Wilkins que sistematizou a língua em funções comunicativas, como saber pedir informações, se apresentar, pedir ajuda, entre outros (Almeida Filho, 1999).

A abordagem comunicativa ressignificou o ensino de línguas, pois, propunha objetivos específicos no seu ensino, criticando a falta destes nas outras abordagens. Isso instigou os especialistas do campo tanto pela teoria quanto pela prática usada, acarretando na grande produção de manuais funcionais para professores. Embora, também tenha recebido críticas com a tentativa de categorizar e classificar a língua em funções (“perguntando e dizendo o nome”, “oferecendo, aceitando e recusando ajuda”), já que há uma gama de expoentes linguísticos que podem ser usados para expressar a mesma função comunicativa, a depender do contexto do falante. Consolidou-se definitivamente com a conquista não só dos linguistas, como também, de professores e autores de livros de línguas (Leffa, 1988).

A gramática e a norma linguística já não são consideradas importantes nessa abordagem, o papel do professor é direcionar a comunicação e proporcionar atividades interativas, a finalidade é dispor autonomia própria ao estudante “não só em termos de conteúdo mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador” (Leffa, 1988, p. 233).

Conforme Uphoff (2008), a abordagem comunicativa foi introduzida em 1978 no Brasil, por linguistas que após concluírem a pós-graduação na Inglaterra retornaram ao país.

Seu principal precursor é o Professor José Carlos Paes de Almeida Filho, o qual revolucionou e adaptou o conceito de abordagem comunicativa, ampliando-a para um modelo de ensino inovador, aprender uma língua, nas palavras do linguista: “é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões [...]” (Almeida Filho, 1993, p.15). Nesse intento, a interação da comunicação deve ocorrer entre os próprios estudantes, com assuntos que lhes sejam interessantes, assim, a aquisição da língua passa a ser construtiva e estimuladora, sem a predefinição de roteiros e materiais a serem seguidos.

Muitas outras abordagens surgiram em decorrência das concepções já apresentadas, no entanto, não lograram êxito no ensino de línguas, sendo consideradas pouco pertinentes pelos estudos da literatura, são elas: abordagem silenciosa (*silent way*), programa neurolinguístico (*neurolinguistic programming*), sugestopedia (*suggestopedia*), abordagem lexical (*the lexical approach*), aprendizagem por aconselhamento (*community language learning*), inteligências múltiplas (*multiple intelligences*) e abordagem da resposta física total (*total physical response*) (Larsen-Freeman, 1986; Richards; Rodgers, 2001).

3. POLÍTICAS CURRICULARES: DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

O ensino de Língua Inglesa é amparado por lei no Brasil desde o período colonial. Em 1809, Dom João VI fez um decreto para implantar o primeiro documento legal para o ensino obrigatório de duas línguas estrangeiras em escolas públicas do país, a língua francesa e a língua inglesa (Marques, 2021). A necessidade surgiu das relações comerciais internacionais entre Portugal, França e Inglaterra, com isso, a população precisava ser preparada para o mercado de trabalho.

A partir daí, no governo de D. Pedro I, em 1827, homologou-se a lei que ordenava a criação de Escolas de Primeiras Letras gratuitas para todo o império. Disso surgiu a necessidade de preparar os professores para lecionar a toda a sociedade, instituíram-se então as “Escola Normal Superior e Escola Normal Primária” para formar docentes de nível secundário e do ensino primário, respectivamente (Saviani, 2009, p. 143). A primeira escola secundária chamada Colégio Pedro II foi criada nesse mesmo ano no país, onde se ensinavam as línguas francesa, inglesa, grega e o latim.

Com a Proclamação da República, em 1889, ocorreram reformas na educação que visavam formar os estudantes para o ensino superior, em consequência disso, o inglês foi retirado do currículo. Voltou a ser obrigatório somente em 1892 com a saída de Benjamin Constant do poder, no entanto, houve uma nova reforma em 1898 em que o ensino de língua inglesa passou a ser opcional e voltado para suas literaturas. Passaram a valorizar línguas como o latim e o grego, e disciplinas humanísticas como a filosofia (Silva Santana, 2021; Rocha, 2023). Em geral, o método Gramática-Tradução era o mais utilizado para o ensino de línguas.

Em 1931, com a reforma de Francisco de Campos, instituiu-se o primeiro decreto (nº 19.890) que trazia orientações ao professor de língua inglesa, tornando-a obrigatória para o ensino secundário que foi dividido em dois cursos, o fundamental e o complementar. Nesse mesmo período, com a Segunda Guerra Mundial, iniciaram-se os cursos livres, pela abordagem do Método Direto que também foi desenvolvido nas escolas (Silva Santana, 2021), introduzido pelo professor Carneiro Leão, ainda sob o viés formativo estritamente relacionado ao mercado trabalhista. O ministro Gustavo Capanema, do governo de Getúlio Vargas, declarou uma nova organização na estrutura dos cursos, instaurando-se como curso ginásial, clássico e científico. Nessa nova reforma ocorrida em 1942 pelo decreto nº 4.224, conhecida como Reforma Capanema, o ensino do inglês era compulsório para os cursos ginásial e científico, e optativo para o clássico (Silva Santana, 2021), aumentando a carga horária para 35 horas de aulas semanais.

Buscou-se então a ampliação do Método Direto que consistia em “(‘contribuir para a formação da mentalidade, [...]’) e ([...] ‘capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano’)” (Leffa, 1999, p. 19). Apesar de dar continuidade e buscar aprimorar o método, o documento não forneceu orientações para sua efetivação no ensino e na aprendizagem da língua inglesa, mas contribuiu significativamente para sua melhoria, pois, os estudantes em sua maioria concluíam “o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, [...], as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil” (Leffa, 1999, p. 20).

Por anos, o ensino de língua inglesa foi associado como ‘treinamento’ em que se utilizavam métodos e técnicas de ensino, conhecidos também como *know how*, nas salas de aula. Nesse contexto, o professor escolhia um método específico e o reproduzia com uma

determinada abordagem, ou seja, entendia-se que a aplicação de habilidades isoladas promoveria a eficiência dos professores em suas aulas. Portanto, os objetivos e contextos de ensino não eram levados em consideração, causando fragmentação no ensino e aprendizagem da língua (Freitas; Belincanta; Oliveira, 2002).

Crenças e discursos, acentuados pela mídia, criaram um status do inglês que gerava a ideia de que dominá-lo traria ascensão profissional ou emprego garantido, ideias que foram por muito tempo e afetavam tanto o professor formador quanto o estudante em formação, já que isso influenciava a maneira como a língua seria trabalhada pelos futuros profissionais docentes (Cunha, 2007).

Logo após a Reforma Capanema, foi constituída a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, n.º 4.024) em 1961, em que os cursos ginásio e científico passaram a ser chamados de Primeiro e Segundo Grau. Com as mudanças da LDB em 1971, sob a Lei n.º 5.692, a língua estrangeira, além de ter sua carga horária reduzida, passou a ter caráter opcional acarretando seu enfraquecimento no currículo. Isso se deu devido ao período da ditadura militar que vinculava o ensino de línguas à supressão do nacionalismo. Conforme explica Nicholls (2001, p. 16), a escola não poderia “se prestar a ser a porta de entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira, e, através dessa influência, contribuir para o aumento da dominação ideológica de sociedades estranhas à brasileira”.

Este cenário só se modificou com a publicação da LDB de 1996, Lei n.º 9.394, alterando o primeiro e o segundo grau, criando o então Ensino Fundamental e Médio, no qual o ensino tornou o inglês obrigatório, viabilizando a opção do ensino de outra língua estrangeira. A partir das discussões geradas pela LDB, foram produzidos outros documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Conselho Nacional de Educação (CNE), composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior e o Plano Nacional de Educação (PNE), considerados importantes para a inovação da educação brasileira (Silva Santana, 2021).

4. MARCOS LEGAIS DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: PCNS E A BNCC

Nos anos 1990, a preocupação com a formação do professor de língua estrangeira aumentou consideravelmente, resgatando sua indispensável posição de mediador do processo de ensino e aprendizagem (Freitas; Belincanta; Oliveira, 2002). A partir disso, foram criados

os Parâmetros Curriculares Nacionais, com o propósito de serem referenciais curriculares para a educação básica brasileira. Publicados em 1998 para os anos finais do ensino fundamental e em 2000 para o ensino médio, trazem como tema transversal o Meio Ambiente. Os PCNs trouxeram recomendações necessárias para o ensino de língua inglesa, situando-a como importante devido aos aspectos econômicos e políticos da modernidade, deixando a cargo do professor a atribuição de metodologias próprias de ensino.

Entretanto, o documento enfatiza a leitura como principal objetivo a ser desenvolvido em sala de aula para o Ensino Fundamental, motivado pelas condições de grande parte das escolas brasileiras como “(carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas.” (Brasil, 1998, p. 21), justificando o seu uso em contextos formais, como em vestibulares, aliado ao desenvolvimento do letramento do estudante tanto na língua estrangeira quanto na língua materna. Contudo, o documento menciona que, se possível, outras habilidades podem ser desenvolvidas, como a compreensão oral, práticas de oralidade e escrita.

Para o Ensino Médio, a língua inglesa foi inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, fazendo parte da seção Línguas Estrangeiras Modernas. O documento sugere que durante os três anos do ciclo o alunado adquira a competência comunicativa atrelada a temáticas que abordem questões culturais. O foco na oralidade se dá devido aos “avanços da ciência e com a informação, é preciso possuir os meios de aproximação adequados e a competência comunicativa é imprescindível para tanto” (Brasil, 2000, p. 30) e descentraliza, portanto, a gramática e a leitura como pontos essenciais a serem desenvolvidos no currículo, já que, para que haja a comunicação em uma língua, não é necessário somente “ser capaz de compreender e de produzir enunciados gramaticalmente corretos. É preciso, [...] combinar esses enunciados num contexto específico de maneira que se produza a comunicação” (Brasil, 2000, p. 29). Além de propiciar conhecimentos linguísticos e a compreensão e verbalização de enunciados que possibilitem a interação com as mais diversas informações, também contextualiza a contribuição formativa da aprendizagem de uma nova língua atrelada a uma formação sólida e integral dos alunos enquanto cidadãos.

É interessante ressaltar que os PCNs (Brasil, 1998, 2000) reconhecem a urgência no que concerne a formação de professores de línguas, em razão de mencionarem que as aulas funcionam em torno de contatos com a língua “pouco significativos para os alunos ou de

pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia e repetição” (Brasil, 1998, p. 54). Relacionam ainda, a desmotivação do ensino e da aprendizagem de línguas à “carência de docentes com formação adequada e o fato de que, salvo exceções, a língua estrangeira predominante no currículo ser o inglês, reduziu muito o interesse pela aprendizagem de outras línguas estrangeiras” (Brasil, 2000, p. 25).

Associam também que as práticas linguísticas e pedagógicas dos docentes atreladas ao número reduzido de horas aulas semanal, além da falta de material didático apropriado “foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais” (Brasil, 2000, p. 25), fatores que, segundo os documentos, ocasionou o desinteresse pela aprendizagem e formação docente não só da língua inglesa, como também de outras línguas que poderiam ser adicionadas no currículo escolar. Apesar de identificar tais problemas, os PCNs nada propõem para solucioná-los, apenas orientam por meio de competências e habilidades como podem ser desenvolvidas as aulas, os objetivos e a função de aprender a língua estrangeira, a fim de contribuir para a elaboração de uma base curricular a nível nacional postulada pela LDB.

A LDB de 1961 já prescrevia a necessidade de produzir uma Base Nacional Comum, que só foi homologada em 2017 e 2018. Inicialmente, pretendia-se formular esse currículo de âmbito nacional democraticamente com a participação de todas as esferas educacionais, municipal, estadual e federal, por meio de audiências públicas, contando com movimentos sociais, universidades, professores, entre outros. Todavia, com a conturbação política em que se encontrava o governo de Michel Temer, presidente à época, a versão final da BNCC foi aprovada sem consulta pública juntamente com a Reforma do Ensino Médio pelo então ministro da educação Rossieli Soares da Silva.

No que se refere ao ensino de língua inglesa, uma das alterações que mais se sobressai, realizada sem a participação pública, é a mudança na seção de língua estrangeira moderna para língua inglesa (Silva Santana, 2021), eliminando a possibilidade do ensino e aprendizagem de outra língua estrangeira, ao contrário do que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), publicada em 21 de novembro de 2018, que no Artigo 11º dispõe da organização das áreas de conhecimento, e no parágrafo 4º respalda a integração de práticas relacionadas à “IX – língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino.” (Brasil, 2018, p. 6). Essa decisão

desarticula os próprios princípios dos documentos, pondo em questionamento seu desenvolvimento no seio escolar.

É perceptível que o alicerce na qual foram produzidos relaciona-se diretamente a questões econômicas e políticas que permeiam o país, desconsiderando portanto, a multiculturalidade existente no território brasileiro e as relações internacionais com países vizinhos, diante disso, “fecha-se, assim, o espaço para o ensino de outras línguas, como as línguas indígenas e/ou fronteiriças pertinentes para diversos estados e contextos, assim como barra-se o avanço do ensino de espanhol pelo país, que estava em pleno desenvolvimento” (Silva Santana; Kupske, 2020, p. 154). A justificativa encontrada na BNCC para a predominância do inglês no currículo dá-se pelo mundo globalizado e sua função social e política, sendo um instrumento indispensável à formação pessoal e profissional dos educandos na contemporaneidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa bibliográfica realizada neste artigo evidenciou-se que, há muitas décadas, a maneira como a língua inglesa era ensinada já trazia à tona a preocupação com uma aprendizagem significativa e eficaz. As primeiras abordagens originaram de métodos tradicionais de ensino que, não obstante, ainda são utilizadas em escolas e instituições de ensino em tempos atuais.

Os manuais e os materiais didáticos derivavam das abordagens, portanto, eram preparados de acordo com a teoria e a especificidade de cada método, levando em conta os contextos e as necessidades para os quais eram elaborados. Diante disso, para serem aplicados em sala de aula devem ser adaptados conforme o nível de ensino, o público alvo e o objetivo que se almeja alcançar. Leffa (1988) destaca que apesar dos vários caminhos e transformações que a língua estrangeira sofreu, esta ainda gera discussões nos ambientes educacionais quanto às metodologias usadas no seu ensino, visto que, no presente não há um só modelo que consiga atender as necessidades que assegurem a qualidade no ensino da língua inglesa no país.

De forma breve apresentamos o percurso da inserção da língua inglesa no contexto brasileiro. Essa trajetória histórica revela os ganhos e perdas de prestígio, carga horária e importância dessa disciplina nos currículos escolares no decorrer dos séculos. Esse processo é

marcado pelas abordagens e métodos de ensino que, ao longo do tempo, moldaram a formação de professores, as políticas educacionais e os documentos oficiais que regem o ensino de inglês no país, refletindo nas práticas de ensino atuais e nos currículos de licenciaturas para a formação docente.

A criação dos PCNs e da BNCC formalizaram o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, consolidando uma padronização na formação de professores de línguas estrangeiras, trazendo orientações ao ensino desse componente curricular na Educação Básica. Além de ter resgatado o papel do docente de mediador da aprendizagem, pois se percebe que, no passado, a função do professor estava associada ao método utilizado. Contudo, estes documentos não dão suportes e nem recursos necessários ao educador para pôr em prática as recomendações propostas, fator que contribuiu para o insucesso do inglês nas escolas.

Desse modo, considerando que as abordagens de ensino estão em constante evolução, entende-se que a busca por práticas pedagógicas mais eficientes, impulsionada pela abordagem comunicativa, moldam a formação inicial de professores e os documentos vigentes relacionados ao ensino de língua inglesa para a Educação Básica. Espera-se que este estudo possa fomentar discussões na área da Linguística Aplicada e contribuir para futuras pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa nas escolas, bem como, na formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quartos Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília, DF: 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 3, de 21 de Novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>

CASSOLI, Elaine Regina; MUSSIO, Simone Cristina; VALIDÓRIO, Valéria Cristiane; MERLINI, Véra Maria Ferro. Formação de professores de línguas: a relevância de conhecer e entender sobre as mais usadas abordagens de ensino de línguas estrangeiras. **Revista CBTeCLE**, São Paulo, SP, vol. 7, n. 2, p. 85-105, dez. 2023. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTeCLE/article/view/1166/274>

CUNHA, Elizabeth Gonçalves. Formação de professores de língua inglesa em um curso de licenciatura: processos identitários. 2007. 179 f. **Dissertação (Mestrado em Linguística)** – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2007.

FREITAS, Maria Adelaide de; BELINCANTA, Carmen Ilma; OLIVEIRA CORRÊA, Helliane Christine Minervino de. Professores de língua inglesa em formação: mudando crenças e atitudes. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 39, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639340>

HOWATT, Anthony P. R.; WIDDOWSON, Henry G. **A history of English Language teaching**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LEFFA, Vilson. J. Metodologia no ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>

MACHADO, Raquel; CAMPOS, Ticiania de; SAUNDERS, Maria do Carmo. Linha do tempo sobre a história do ensino de línguas no Brasil. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil**, Brasília, DF, v. 01, n. 01, 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>

MARQUES, Welisson. Aspectos históricos do ensino de língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva do sujeito na publicidade audiovisual de cursos de idiomas. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v.65, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e8277>

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

NICHOLLS, Susan Mary. **Aspectos Pedagógicos e Metodológicos do Ensino de Inglês**. Maceió-AL: EDUFAL, 2001.

OLIVEIRA, Paulo Bruno da Silva. Language acquisition e Language learning: A teoria de Stephen D. Krashen e suas implicações no ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira. **Anais do I Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa**. São Cristóvão/SE,

p. 336-342, vol. 1, 2011. Disponível em:

https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9838/2/Paulo_Bruno_da_Silva_Oliveira.pdf

PESSOA, Rosane Rocha; HOELZLE, Maria José. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 56, nº 3, p. 781–800, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8649840>.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SILVA, Gutermberg C. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? **Ensino e Tecnologia em Revista**, v. 1, n. 2, p. 258-271, 2017. DOI: 10.3895/etr.v1n2.7500.

REDONDO, Diego Moreno. Dos Double-manuals aos Single manuals: uma retrospectiva histórica do ensino de inglês. **Revista Odisseia**, Natal, RN, [S. l.], v. 1, n. 10, p. 1 – 20, jan.-jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/10275>

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.

ROCHA, Arnon Alves. Formação Inicial de Professores de Língua Inglesa sob uma Perspectiva Intercultural: os Efeitos e Resultados da Mudança Curricular numa Universidade Pública Baiana. 2023. 243 f. **Tese (Doutorado)** Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2023.

SILVA SANTANA, Juliana; KUPSKE, Felipe Flores. De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos inbetween: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 146-171, 2020. DOI:10.5380/rvx.v15i5.73397

SILVA SANTANA, Juliana. As Novas Bases do Ensino de Língua Inglesa para a Educação Básica Brasileira: entre críticas e crenças. 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p.143-155, abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SOUSA, Manuel Benjamin Monteiro Liberal; VARGAS, Juliana Ribeiro de. Histórico da língua inglesa no contexto brasileiro: um olhar cultural. **Fênix - Revista De História e Estudos Culturais**, v. 20, n. 1, p. 230–258 jan./jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.35355/revistafenix.v20i1.1132>

TRENTIN, Cleci Irene. O ensino comunicativo de línguas estrangeiras e a abordagem natural. **Revista de Letras**. Curitiba, n. 4, 2001. DOI: 10.3895/rl.v0n4.2276

UPHOFF, Dörthe. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. **A língua inglesa na escola: Discurso e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, p. 9-15, 2008. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7468725/mod_resource/content/2/Uphoff%202008.pdf

Recebido : 28 de junho de 2024.

Aprovado: 31 de outubro de 2024.

Publicado: 01 de janeiro de 2024.

AUTORIA:

Autor 1: Bárbara Benedita Mendes Brito

Graduada em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa pelo Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA/UFAM). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) na Universidade Federal do Amazonas. Tem experiência na área de Letras.

Instituição: Universidade Federal do Amazonas

E-mail: barbara.brito@ufam.edu.br

Orcid: 0009-0006-9311-5297

País: Brasil

Autor 2: Eliane Regina Martins Batista

Graduada em Pedagogia (UFAM), especialista em Psicopedagogia (UNIR), Mestrado em Educação (UFAM) e Doutorado em Educação em Ciências e Matemática/REAMEC (UFMT). Área de atuação e pesquisas: Formação de Professores (inicial/continuada), Políticas de Formação, Políticas Curriculares, Educação em Ciências Naturais.

Instituição: Universidade Federal do Amazonas

E-mail: eliane_rm@ufam.edu.br

Orcid: 0000-0002-6018-7140

País: Brasil