

A marginalização do ensino de língua inglesa no Brasil e suas consequências para a comunidade escolar

The marginalization of the English language teaching in Brazil and its consequences for the school community

DOI:10.34117/bjdv7n3-597

Recebimento dos originais: 08/02/2021

Aceitação para publicação: 23/03/2021

Melissa Lima de Souza

Especialista em Magistério Superior
Instituto Federal do Maranhão - Campus Monte Castelo
Endereço: Av. Getúlio Vargas, 4 - Monte Castelo
E-mail: melissa@ifma.edu.br

Samara Oliveira de Gois

Mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica -UFMA
Professora de Inglês - SEMED/ São Luís
Endereço: Rua Boa Esperança, Cond Graphos, Bl 12, Apt 204, Turu
E-mail: samaragois@hotmail.com

RESUMO

Esse artigo versa sobre a necessidade do aprendizado efetivo de língua inglesa por alunos da educação básica de escolas brasileiras. Traz um breve resumo histórico de como a língua foi inserida no currículo escolar desde o Império até os dias atuais mostrando o baixo prestígio que foi dado ao longo dos anos para a língua estrangeira na legislação brasileira e comenta em paralelo os impactos dessas leis para o currículo e o aprendizado efetivo dos alunos.

Palavras-chave: língua inglesa, ensino, aprendizado, legislação, currículo.

ABSTRACT

This paper discusses the need for effective learning of English by students of basic education in Brazilian schools. It presents a brief historical overview of how the language was included in the school curriculum from the Empire to the present day showing the low prestige that has been given over the years for the foreign language in the Brazilian legislation and comments in parallel the impact of these laws to the curriculum and effective student learning.

Keywords: English language, teaching, learning, legislation, curriculum.

1 INTRODUÇÃO

Saber inglês atualmente já não se configura mais como um diferencial. A velocidade da informação e o avanço da comunicação são fatores que influenciam diretamente nessa mudança. A globalização diminuiu fronteiras, aproximou países e pessoas fazendo com que, a cada dia, ficasse evidenciada a necessidade de uma língua

franca, uma língua que fosse entendida e que comunicasse com uma grande parcela da população. Portanto, podemos afirmar que por conta dessas características da atualidade, saber inglês é mais que uma necessidade. A partir desta afirmação podemos levantar questionamentos acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa no Brasil na educação básica: porque o nível de proficiência dos alunos é tão baixo? Por que não conseguimos alcançar uma posição privilegiada no ranking do índice de proficiência mundial? Por que não conseguimos desenvolver alunos competentes de maneira global?

Na 10ª edição (realizada em 2020) do Índice de Proficiência em Inglês da EF (que é o maior índice de proficiência em inglês do mundo), o Brasil ficou na 53ª posição entre 100 países. De acordo com os organizadores do estudo, a proficiência em inglês é um indicador-chave de competitividade econômica de uma nação. Em um levantamento realizado em 2018 pelo British Council, constatou-se que apenas 5% da população brasileira sabe se comunicar em inglês - e, destes, apenas 1% apresenta algum grau de fluência. Esses dados confirmam o nível baixo de inglês da população brasileira. O fato de o estudante brasileiro ser, em geral, monoglota, tem impactos até mesmo em políticas públicas de incentivo à internacionalização da educação.

2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Reconhecemos como oficial o ensino de inglês no Brasil a partir do decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal. Nesse documento obrigatoriamente seria criada uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa no país. Até então, nas escolas eram ensinados o grego e o latim como línguas estrangeiras. Com a abertura dos portos para o comércio estrangeiro em 1808, o inglês passou a ter expressiva finalidade comercial durante os anos correspondentes ao reinado de D. João VI no Brasil (1808-1821). No período do Império e da República até 1931, o sistema educacional brasileiro passou por mais de dez Reformas que afetaram diretamente a oferta do ensino de línguas no que concerne à carga horária no país. As línguas eram divididas em dois grupos (clássicas e modernas). As clássicas eram o Latim e o Grego e as modernas eram francês, inglês, alemão e italiano. Segundo Chagas (1967), com a criação do Colégio Pedro II em 1837:

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios (CHAGAS, 1967, p. 105).

A última Reforma (1929), que foi a alteração da J.L.Alves-Rocha Vaz (1925) estipulava 3 horas de aula de francês mais 3 horas de aulas de inglês e 1 hora facultativa de italiano. Após a Revolução de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, foram destinadas ao ensino de francês e inglês 17 horas semanais, 9 para o francês e 8 para o inglês, da primeira à quarta série. A Reforma de Capanema (1942) coloca o francês em vantagem em relação ao inglês sendo o primeiro oferecido por 4 (quatro) anos e o inglês só em 3 (três) anos no ginásio. Vale ressaltar que na década de 30 o objetivo central do ensino de inglês era adquirir conhecimentos gramaticais sobre a língua. Acreditava-se no domínio da gramática e na tradução correta de uma língua para outra (Método da Tradução e Gramática). Os alunos deveriam memorizar as regras de gramática, bem como as listas de vocabulário, ou seja, era o estudo do sistema linguístico. No Brasil do início do século XX, apenas uma elite tinha acesso a uma educação geral básica e estudava-se as línguas sob um enfoque humanista clássico.

Após a segunda guerra mundial quando nos tornamos mais dependentes econômica e culturalmente dos Estados Unidos, a população urbana almejava falar inglês. O prestígio dessa língua estava tão exaltado em nosso país, que mesmo com a retirada da obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira (LE) do ensino médio pela LDB de 1961, os Estados passaram a optar por sua inserção nos currículos. Paiva (2003, p. 01) confirma essa procura crescente e relata um fato que é culturalmente difundido no Brasil.

Desde então, cresce a opção pelo inglês e, nos últimos 30 anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês a partir da intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares.

A questão do não aprendizado de língua estrangeira na escola nos traz vários cenários para reflexão. Por qual motivo os alunos não conseguem desenvolver uma competência integral em língua inglesa na escola? Qual a concepção dos professores em relação ao aprendizado dessa língua? Que estratégias são utilizadas no processo de ensino e aprendizagem dessa língua dentro do contexto escolar? Podemos afirmar que os mais privilegiados tiveram êxito nesse processo por delegar aos cursos livres e/ou professores particulares seu aprendizado?

Podemos listar alguns fatores que corroboraram para disseminação desse senso comum. Segundo Almeida Filho (2005, p.31) “a prática secular no Brasil de privilegiar o estudo da língua pela língua, muita forma gramatical que enfeixa num colar

de conhecimento desaplicados que se vão de nossa memória sem aviso prévio”. Paiva (2003, p.01) concorda quando diz que

Se, por um lado, a pouca carga horária dificulta um ensino eficiente, por outro lado, o conceito de língua como sistema, o excesso de foco na forma, somados a metodologias centradas no professor impedem o desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma e a criação de um ambiente de aprendizagem que permita ao aluno utilizar estratégias que privilegiem seu próprio estilo de aprendizagem.

Podemos afirmar, que um dos motivos que explica o fracasso do ensino de língua inglesa na escola se dá pela maneira como essa língua é trabalhada. Ainda trazendo Paiva (2003, p.01) concordamos que, “apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas.”.

Ao longo dos anos, o ensino de inglês nas escolas regulares foi perdendo o seu espaço. Os Conselhos Estaduais ficaram com a função de decidir sobre o ensino de línguas após as duas LDBs (1961 e 1971) excluírem-nas da lista de disciplinas obrigatórias. Segundo Leffa (1999, p. 14), em 1971, a redução de um ano no total da escolaridade de nossos jovens, teve um reflexo muito negativo no ensino de línguas. Diz ele:

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1o. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1o. e 2o. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

Em 1976, a resolução nº 58 de 1º de dezembro torna o ensino de LE obrigatório para o ensino de 2º grau. É muito importante frisar que a elite nunca se privou do estudo de língua estrangeira, pois o fazia com professores particulares ou em cursos livres como já citado anteriormente. Portanto, esse fator traz uma diferença histórica em relação ao aprendizado de língua inglesa para a grande massa da população brasileira, visto que 85% dos brasileiros estudam em escolas públicas. Também, vale ressaltar que em seguida foi defendido por um grupo de pesquisadores que o ensino de língua inglesa deveria ser apenas instrumental reforçando cada vez mais o abismo entre as classes sociais. Segundo Almeida Filho (2005, p. 37) “No âmbito geral, é preciso retomar a reflexão sobre as contribuições e

limitações da disciplina língua estrangeira no currículo escolar e apoiar medidas de incentivo e transformação que possam ser adotadas”.

Em 1990 nasce a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) que em 1996 promove o primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE) e, ao final do evento, é divulgada a Carta de Florianópolis que propõe um plano emergencial para o ensino de línguas no país. Ainda em 1996 é promulgada a nova LDB que torna o ensino de LE obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental e no ensino médio estabelece a obrigatoriedade de uma língua e uma segunda em caráter optativo.

Em 1998 o Ministério da Educação (MEC) publica os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs) para o ensino fundamental e surpreende ao trazer de volta o conceito de que só devemos nos limitar ao ensino de leitura (ensino instrumental) afirmando que as outras habilidades não possibilitam o uso efetivo da língua pelos aprendizes das escolas brasileiras. Os PCNs minimizam o uso dessa língua estrangeira e não promovem sequer a reflexão sobre todos os entraves enfrentados no país com o objetivo de elevar o nível de ensino e de aprendizagem de língua inglesa no Brasil. Paiva (2003, p.1) afirma que:

O documento, portanto, em vez de impulsionar mudanças na realidade para a implementação de um ensino de qualidade, apresenta uma justificativa conformista e determinista ao propor um ensino de LE recortado pela habilidade de leitura, desconhecendo, diferentemente do resto do mundo, a relevância da oralidade. Além disso, passa ao leitor a impressão de que seus autores não estão convencidos da importância de se ensinarem línguas estrangeiras no país. Os PCNs negam ao aprendiz o direito de ser sujeito de sua própria história, pois como diz Augusto *"antecipam qual o uso que o aprendiz fará da língua estrangeira em seu contexto social"* e acrescento, ignoram a possibilidade de ascensão social através da educação.

Percebemos o descaso com a língua inglesa pelos órgãos competentes nitidamente, pois eles concentram os seus esforços em aprovação de legislação somente. Não houve até então, dentro da linha do tempo que estamos apresentando, ações efetivas para o aprimoramento do aprendizado dos alunos brasileiros. Também é importante frisarmos que não existem políticas públicas para a formação de professores com o objetivo de maximizar o potencial de toda a comunidade escolar. Após a publicação dos PCNs, a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criada (1998) e a partir de 2004 foi utilizada como instrumento de acesso ao ensino superior. No entanto, é curioso ressaltar

o fato de que o componente curricular de Língua Estrangeira só foi incluído no Exame pela primeira vez em 2010.

3 A BNCC E SUAS IMPLICAÇÕES

Em 2005 Almeida Filho (p. 38) afirma se fazer necessária a consciência de que o papel das línguas na escola não seja tomado como um simplificador de método e um componente com superficialidade de conceitos.

Historicamente, perpetuados pela tradição e refletidos nas curvas caprichosas da lei, encontramos objetivos indefinidos como metas a serem perseguidas pelo conjunto das escolas e, quando mencionados nos documentos, vê-se a sua natureza irreal e esfacelada nos pontos gramaticais que ordenam os programas de curso. Outras vezes, objetivos confusos para o ensino de língua estrangeira na escola básica contribuem para o embaçamento da questão pública do ensino de línguas. (.....) Em decorrência, acaba se instalando uma impressão difusa de descompromisso do ensino da língua estrangeira como formação educacional.

Partindo desses pressupostos e dando continuidade à nossa linha do tempo sobre a oferta da língua inglesa no Brasil, temos, em 2017, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento elaborado colaborativamente através de debates com a sociedade e educadores do Brasil. A Base busca reduzir a desigualdade presente no cenário educacional pois visa garantir aos alunos um conjunto de aprendizagens essenciais e o seu desenvolvimento integral. O documento é normativo e é referência para elaboração dos currículos do sistema de ensino das redes pública e privada. Espera-se que o ensino no Brasil seja nivelado e elevado com as orientações do documento. Se analisarmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dentro da etapa do ensino fundamental- área de linguagens – língua inglesa que diz que,

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. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter **formativo** que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BRASIL, 2018, p.241).

Nessa perspectiva temos uma visão bem mais ampla do ensino de línguas que vai além de conhecimentos puramente linguísticos para um macro de aprendizagem que faz do aluno um cidadão. Ainda, segundo a BNCC, “Ensinar inglês com essa finalidade

tem, para o currículo, três implicações importantes. A primeira é que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. Esse fato provoca uma série de indagações, dentre elas, ‘Que inglês é esse que ensinamos na escola?’”. Vale ressaltar aqui também um mito que se tem no Brasil de que somos um país monolíngue e que não há necessidade de nos comunicarmos em outra língua, pois não vamos “usá-la”, limitando assim o alcance de um aluno em potencial. Ainda falando do tratamento que a BNCC dá ao componente de língua inglesa, o *status* passa a ser o de língua franca. “O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa.

Dessa forma, podemos fazer reflexões sobre como vamos adequar as nossas salas de aulas frente a esse novo jeito de entender e ensinar a língua inglesa na escola pública e como iremos preparar os professores.

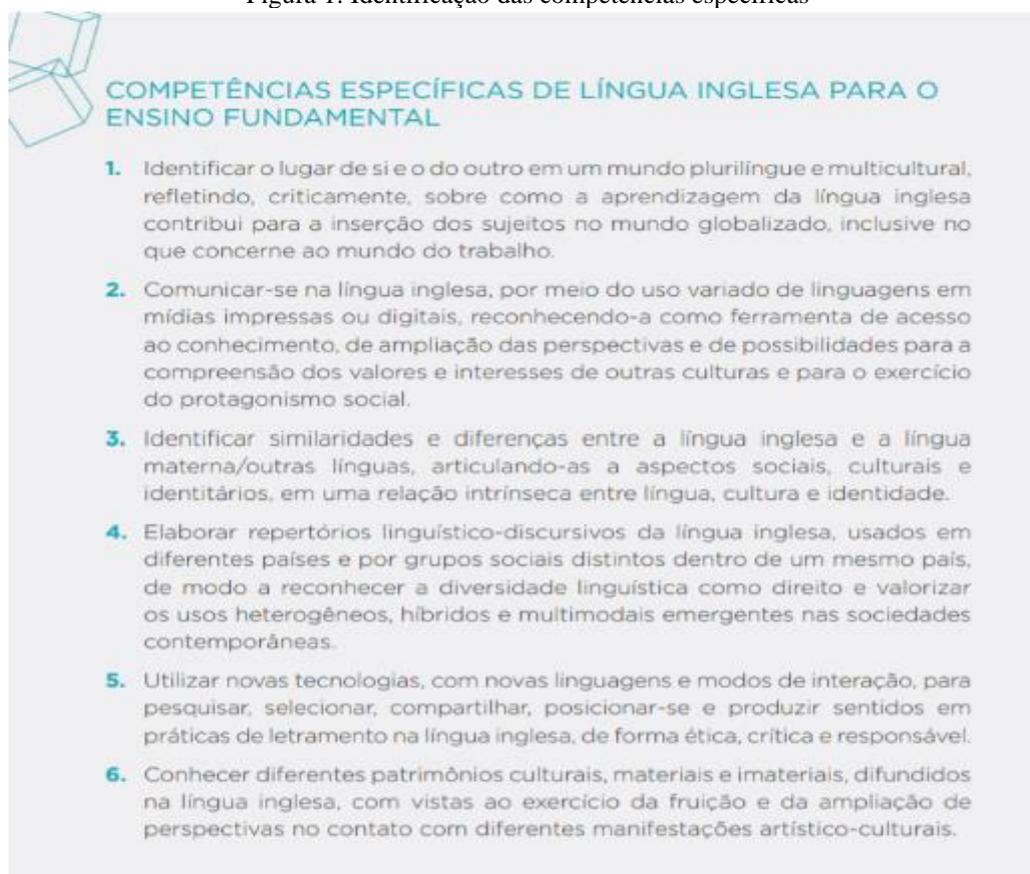
Diante do exposto, é salutar fazermos um paralelo entre a educação bilíngue e o novo olhar trazido pela BNCC em relação à língua inglesa. Nessa mudança de concepção no Brasil, a BNCC trouxe eixos organizadores como norteadores da língua. Esses eixos se articulam com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, para que os alunos desenvolvam as competências específicas do componente de língua inglesa. Em análise de todos esses aspectos, de cada eixo e dimensão que o documento propõe, afirmamos que se faz necessária a implantação de políticas educacionais de formação docente para que todos esses pressupostos se convertam em ações efetivas e coerentes com as demandas contemporâneas.

Porém, mesmo com toda a mudança e a visão propostas pela BNCC para o componente de língua inglesa, a carga horária da disciplina ainda é considerada insuficiente para desenvolver tudo o que vem proposto no referido documento. A Base propõe minimamente 2 (duas) aulas semanais obrigatórias no ensino fundamental anos finais e 2 (duas) aulas semanais no ensino médio, e as escolas, em sua maioria, acabam optando por trabalhar com a carga horária mínima proposta. Outro fator que é importante ressaltar é a obrigatoriedade do componente apenas a partir do 6º (sexto) ano do ensino fundamental.

Considerando que o sujeito aprendiz não domina esse idioma e começará a ser exposto à essa língua minimamente somente a partir do 6º ano, nos perguntamos como ele será capaz de desenvolver habilidades tão complexas? Afirmamos que o componente curricular de língua inglesa deveria ser inserido desde a Educação Infantil em todo o território nacional e em todas as esferas de ensino.

Analisando o quadro de competências específicas de língua inglesa propostas para o ensino fundamental na BNCC (abaixo), sentimos que ainda há uma grande diferença entre o que é proposto e o que é realmente feito nas salas de aula de educação básica nas escolas brasileiras.

Figura 1: Identificação das competências específicas



Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf

Acreditamos que, para desenvolvermos habilidades e competências tão profundas juntamente com os sujeitos aprendizes é necessária uma mudança de postura por parte de toda a comunidade escolar com ações que promovam soluções efetivas e com metas traçadas de aprendizado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que todo esse percurso histórico apresentado no texto nos revela diversos pontos de fragilidade em relação ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no Brasil. Acreditamos ainda que, por hora, será um pouco difícil de mudar a posição que o Brasil ocupa no ranking de proficiência mundial mencionado no início desse documento.

Porém, enxergamos que com a ampliação de políticas públicas realmente efetivas e com a democratização da educação bilingue, podemos, em um período de tempo mediano, começar a mudar o quadro que temos no Brasil desde sempre: a língua inglesa ainda é privilégio de poucos.

Acreditamos também, que programas nacionais de formação para professores que alinhem a formação inicial, linguística e continuada serão o impulso inicial para a mudança desse cenário, pois funcionarão como uma ferramenta de construção pedagógica para o professor frente às demandas de aprendizagem do século XXI.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. In **Revista Contexturas**, vol. 01 No. 01 (p. 77-85), São Paulo: APLIESP, 1992.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística aplicada – ensino de Língua e Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas, SP – Pontes Editores, 2015. 2º Edição.
- Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Nacionais Curriculares Ensino Médio: bases legais*. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>
- CHAGAS, R.V.C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976
- GARCIA, OFELIA. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. 2009
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2006, v. 1, p. 333-355.
- LEFFA, Vilson J. **O ensino de LE no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.
- PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84. Disponível em <http://www.veramenezes.com/ensino.htm> Acesso em 11 de Jan de 2021