



SEÇÃO: ARTIGOS

Ensino de Inglês na rede pública brasileira: perspectiva histórico-curricular e implicações sociais

English teaching in brazilian public system: historical-curricular perspective and social implications

**Karine Soares de Souza
Silva¹**

orcid.org/0000-0002-5732-0772
karine.silva@ifff.edu.br

**Thiago Soares de
Oliveira¹**

orcid.org/0000-0002-3078-0058
so_thiago@yahoo.com.br

Recebido em: 29/03/2021.

Aprovado em: 10/01/2022.

Publicado em: 09/03/2022.

Resumo: Partindo do imaginário coletivo de que a escola pública não é o lugar de um ensino eficiente da Língua Inglesa, este trabalho objetiva abordar os caminhos curriculares percorridos por tal idioma como disciplina na educação pública brasileira, traçando uma linha temporal dentro do arcabouço histórico-normativo, desde quando passou a ser ensinada formalmente aos brasileiros até a atualidade. Com base nas pesquisas bibliográfica e documental de caráter qualitativo, além de referencial teórico ancorado na área de ensino de Língua Inglesa, foram analisados documentos da época do Brasil Imperial e do Brasil República, antes e depois do advento das Leis de Diretrizes e Bases. Ao fim, entende-se que a intermitência entre a eletividade e a obrigatoriedade no texto legal/normativo pode levar ao entendimento geral de que a educação pública não assegura o ensino efetivo de Inglês.

Palavras-chave: Educação pública. Ensino de Língua Inglesa. Currículo.

Abstract: Starting from the collective thought that the public school is not the place for an efficient teaching of the English language, this work aims to address the curricular paths traced by this language as a discipline in Brazilian public education, tracing a timeline within the historical-normative framework, from when it started to be formally taught to Brazilians until today. Based on qualitative bibliographic and documentary research, in addition to a theoretical referential anchored in the area of English Language teaching, documents from the time of Imperial Brazil and Brazil-Republic were analyzed, before and after the advent of the Law of Directives and Bases of National Education. In the end, it is concluded that the intermittence between electivity and mandatory nature in the legal / normative text leads to the general understanding that public education does not ensure the effective teaching of English.

Keywords: Public education. English teaching. Curriculum.

Introdução

Ao longo dos anos, desde que o ensino de inglês se tornou obrigatório no currículo, mas também antes desse tempo, tal língua estrangeira foi alvo de diversas ações legislativas. Isso ora alçava o aprendizado de tal idioma ao grau da necessidade, seja por conta da formação para o trabalho, seja por razões de uma completa formação discente, ora ao grau da incerteza, visto que, sujeito à imprevisibilidade normativa, ao Inglês não raro era reservada pouca relevância.

Com base nisso, objetiva-se abordar os caminhos curriculares percorridos pela Língua Inglesa dentro do arcabouço normativo e como



¹ Instituto Federal Fluminense (IFF), Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil.

disciplina na educação pública brasileira, desde o momento em que passou a ser ensinada formalmente aos brasileiros até a atualidade, no intuito de compreender os motivos pelos quais seu ensino transitou entre a obrigatoriedade e a eletividade, bem como de que forma se processou a repercussão de tais posicionamentos no ensino dessa língua na rede pública. Ainda que, no século XXI, o ensino da Língua Inglesa tenha lugar cativo em vários estabelecimentos escolares, nem sempre foi assim durante a trajetória de consolidação da relevância desse idioma no cenário educacional.

Dessa forma, com finalidade básica e abordagem qualitativa, pretende-se proceder a uma pesquisa exploratória com vistas a traçar uma linha do tempo em que seja possível vislumbrar a alteração de *status* sofrida pela Língua Inglesa a partir das respectivas alterações legislativas sofridas com o passar do tempo. Para tanto, considerando as fontes donde advêm os dados coletados, analisados e categorizados, trata-se, quanto ao procedimento, de pesquisas bibliográfica e documental, já que, por vezes, alguns pontos selecionados não foram submetidos a uma análise prévia. A proposta que aqui se encampa é teoricamente orientada por autores da seara do ensino de Língua Inglesa.

Assim sendo, sem que se tenha a intenção de exaurir o assunto e as vias de análise a partir das quais se pode abordar a temática relativa ao currículo de Língua Inglesa no que tange à alternância entre eletividade e obrigatoriedade ao longo do tempo, tenciona-se deixar um sucinto contributo para os que se iniciam nessa seara de estudo e, por isso mesmo, buscam uma orientação/organização temporal que lhes facilite o desenvolvimento de trabalhos futuros.

A questão histórico-evolutiva do currículo de Língua Inglesa no Brasil

A rigor, o ensino formal da língua inglesa no Brasil oficializou-se pelo Decreto nº 29, de 14 de julho de 1809, assinado por D. João VI, possibilitando a criação das cadeiras de língua francesa, língua inglesa e matemática. Tal atitude justificou-

-se pela instalação de várias companhias inglesas no Brasil, devido ao apoio dado pela Inglaterra à vinda de D. João VI. De acordo com Lima (2008), a influência econômica inglesa possibilitou o início do ensino do inglês no Brasil como prática oral para capacitar profissionais brasileiros para o mercado de trabalho.

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizadas línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa (CHAVES, 2004, p. 5).

No início do século XIX, o estudo da língua inglesa passou a ser necessário não só para fins econômicos, do mercado de trabalho, mas para se ter acesso às produções científicas e culturais da Europa, já que seu conhecimento era necessário para a admissão nos cursos superiores do exterior. Segundo Vidotti (2012), o decreto nº 29 regulamentou a institucionalidade do ensino da Língua Inglesa no Brasil, pondo-a em um lugar de prestígio, como uma ponte para o conhecimento científico, cultural e econômico da época.

Outro desdobramento da vinda da Família Real ao Brasil foi a fundação do Colégio D. Pedro II (CPII), no Rio de Janeiro, pelo Decreto de 2 de dezembro de 1837. O CPII foi uma das primeiras instituições oficiais a ofertar o ensino secundário no Brasil e, desde sua fundação, em sua grade curricular, havia o ensino de outras línguas modernas além do português, tais como o inglês e o francês, visto que saber essas línguas estrangeiras possibilitava às elites acesso aos textos literários e ingresso nas universidades; foi o CPII, inclusive, o primeiro a realizar exames para o ingresso nos cursos superiores. Pode-se entender que tal instituição garantiu que seus alunos aprendessem a língua inglesa por considerá-la importante para o acesso ao conhecimento, conferindo sentido de prestígio a essa língua.

Além disso, aponta Chaves (2009) que o conhecimento da língua inglesa era recomendado nas Aulas do Comércio por ser uma ferramenta para comunicação entre os alunos e os comercian-

tes estrangeiros, facilitando assim a busca pelo trabalho nas casas comerciais. Tal fato acresceu uma utilidade ao ensino de língua inglesa: além de possibilitar o acesso aos estudos superiores, facilitava a comunicação entre as pessoas e aumentava a empregabilidade no território brasileiro, o que pode ser percebido também nos dias atuais.

Na verdade, o CPII foi fundado com a proposta de servir de modelo para o ensino secundário

brasileiro, já que não havia um sistema de ensino consolidado, e sim Aulas Régias sem fiscalização por parte do governo e um currículo formalmente organizado. Dessa forma, as reformas ocorridas na grade curricular do CPII retratavam o sistema público de ensino brasileiro. Para maior entendimento, fez-se um quadro-síntese com as principais reformas curriculares do período imperial, considerando-se o ensino de língua estrangeira (LE):

Quadro 1 – Reformas curriculares em relação ao ensino de LE no Brasil Imperial

Reforma	Alteração em relação a LE
Decreto 62, de 1º de fevereiro de 1841	Ensino de línguas clássicas e modernas em todos os estágios. Alemão torna-se obrigatório.
Decreto 1556, de 17 de fevereiro de 1855	Italiano torna-se optativo.
Decreto 2.883, de 1º de fevereiro de 1862	Alemão e Italiano tornam-se disciplinas optativas a serem estudadas em feriados ou durante o recreio.
Decreto 4.468, de 1º de fevereiro de 1870	Inglês perde o caráter prático e absorve características humanistas e culturais. Alemão continua facultativo; Italiano, fora do currículo.
Decreto 6.130, de 1º de maio de 1876	Redução da carga horária de todas as LEs.
Decreto 6.884, de 20 de abril de 1878	Aumento da carga horária referente ao Inglês. Italiano e Alemão retornam ao currículo.
Decreto 8.051, de 24 de março de 1881	Inglês ensinado em apenas dois anos.

Fonte: Os autores (2021).

Diante das informações contidas no Quadro 1, nota-se que houve alterações em relação ao ensino de língua estrangeira em quase todas as décadas durante o séc. XIX, ou seja, dos anos 40 aos 80, com um ápice de três determinações na década de 70. O Quadro 1 também aponta a intermitência entre a obrigatoriedade e a eletividade das línguas estrangeiras, com aumentos e reduções de cargas horárias a elas destinadas. Nesse sentido, vale registrar que, mesmo considerada importante para o trabalho, para a continuidade dos estudos e para a comunicação entre as pessoas, a política linguística explícita, oficial, desse período não legitima as práticas sociais de uso do idioma inglês, ou seja, os sucessivos decretos em relação ao ensino dessa língua estrangeira contradizem a cultura linguística da sociedade da época.

Durante o início da implantação do período

republicano, muitas mudanças ocorreram em relação à educação. O país passou por transformações econômicas e sociais com o início da urbanização, o abolicionismo da escravatura, o surgimento de indústrias e a necessidade de mão de obra com melhor formação. A nova sociedade brasileira passou a pressionar o governo por uma reconfiguração do sistema educacional de forma nacional desde o primário até o ensino superior. Em se tratando de LE, continuou-se o movimento pendular quanto à sua obrigatoriedade curricular, ou seja, sem um direcionamento permanente por parte do governo, mesmo sabendo-se que, desde o período imperial, o estudo da língua inglesa permitia maiores possibilidades de ascensão social e profissional. Agora, eis o Quadro 2, que sintetiza as reformas do início do período republicano em relação ao ensino de LE:

Quadro 2 – Reformas Curriculares em relação ao ensino de LE no Brasil Republicano

Reformas	Alteração em relação a LE
Decreto 62, de 1º de fevereiro de 1841	Ensino de línguas clássicas e modernas em todos os estágios. Alemão torna-se obrigatório.
Decreto 1556, de 17 de fevereiro de 1855	Italiano torna-se optativo.
Decreto 2.883, de 1º de fevereiro de 1862	Alemão e Italiano tornam-se disciplinas optativas a serem estudadas em feriados ou durante o recreio.
Decreto 4.468, de 1º de fevereiro de 1870	Inglês perde o caráter prático e absorve características humanistas e culturais. Alemão continua facultativo; Italiano, fora do currículo.
Decreto 6.130, de 1º de maio de 1876	Redução da carga horária de todas as LEs.
Decreto 6.884, de 20 de abril de 1878	Aumento da carga horária referente ao Inglês. Italiano e Alemão retornam ao currículo.
Decreto 8.051, de 24 de março de 1881	Inglês ensinado em apenas dois anos.

Fonte: Os autores (2021).

Pode-se perceber, pela leitura do Quadro 2 e em comparação com o Quadro 1, que o ensino de língua estrangeira no Brasil, desde o início de sua implantação no país, não apresentou um percurso definido ou um plano de implementação com progressivas melhorias para atender às demandas da população; pelo contrário, seguem-se décadas de desprestígio e de inconstância quanto à sua obrigatoriedade no currículo, fazendo com que a sociedade acredite na afirmação desanimadora de que "não se aprende inglês na escola pública". Na verdade, tanto no período do Brasil Imperial quanto na época do Brasil República imperam as intermitências em relação ao ensino de língua estrangeira, entre elas o inglês.

Em 1930, é criado o Ministério de Educação e Saúde Pública e, em 1931, ocorre a Reforma Francisco Campos. De acordo com Oliveira (2017), essa reforma contribuiu para o ensino de línguas modernas, já que diminuiu as horas destinadas ao latim e determinou que o método direto deveria ser empregado. Esse impulso dado ao ensino de inglês justificou-se pelas tensões mundiais, incluindo a Segunda Grande Guerra. Esse contexto de política linguística nacional ratifica a concepção de que os agentes que têm autoridade utilizam-se da língua para transformar ideologias em práticas (SHOHAMY, 2006).

Acrescenta-se a isso o fato de que, em 1935, o professor Carneiro Leão, do Colégio Pedro II, lançou um livro intitulado *O Ensino de Línguas*

Vivas. Sua obra iniciou, pela primeira vez, a sistematização de uma metodologia para o ensino de Língua Inglesa no país. Em suma, seu método consistia em dar ao ensino da língua um caráter prático, sem tradução, obedecendo à sequência ouvir, falar, ler e escrever. O professor dividiu as turmas, selecionou novos professores e renovou materiais de ensino. Essas orientações metodológicas serviram de modelo para o ensino público brasileiro, mas não conseguiram ser amplamente implementadas nas escolas públicas do país devido às poucas horas destinadas ao Inglês e à carência de docentes formados na área. Além disso, foi, nesse período, que começaram a surgir os primeiros cursos livres de idiomas no Brasil.

Durante o período do Estado Novo, imposto por Getúlio Vargas a partir de 1937, assumiu como Ministro da Educação Gustavo Capanema, que implementou, no Brasil, as Leis Orgânicas de Ensino, que posteriormente viriam a compor a Reforma Capanema. Tal legislação dividiu o ensino secundário em dois ciclos: o Ginásial, que durava quatro anos, e o Colegial Clássico ou Científico, que durava três. Conforme Leffa (1999, p. 13), nesse período,

Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as éclogas de Virgílio até os romances de Hemingway.

Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.

Não se pode negar que a nova legislação, aliada ao trabalho no CPII, fomentou, no Brasil, com a circulação de novas pesquisas e um espaço de prestígio no currículo, um novo discurso em relação ao ensino de Língua Inglesa. No entanto, para além do que estava estabelecido na legislação, Chagas (1976) afirma que, na maioria das escolas públicas, as aulas de LI perpassavam por leituras e por traduções repetitivas e monótonas baseadas também na improvisação, salvo raras exceções, ou seja, o aumento de horas destinadas ao Inglês no currículo não significou, por si só, uma melhoria relevante no seu ensino.

A Reforma Capanema teve outras particularidades que merecem ser abordadas quando o assunto é educação profissional e tecnológica, a começar pelo fato de o sistema educacional implementado no período corroborar a perpetuação de uma dualidade histórica: os afortunados tinham acesso ao ensino superior além de um estudo mais abrangente e propedêutico, enquanto os menos favorecidos economicamente deviam optar pelo ensino profissionalizante, ingressando no mercado de trabalho. Já que o Estado, à época, só garantia gratuidade ao ensino primário, os alunos menos abastados que desejassem continuar os estudos dependiam dos donativos das elites. O percurso formativo das camadas populares era, em sua maioria, do ensino primário direto para os cursos profissionalizantes.

O currículo de língua a partir da LDB

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi publicada, modificando os currículos escolares. O parágrafo 1º do artigo 35 estabeleceu que o Conselho Federal de Educação indicaria até cinco disciplinas obrigatórias, e os Conselhos Estaduais de Educação estabeleceriam as de caráter optativo, que poderiam ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. Nessa reestruturação, o ensino de línguas estrangeiras deixou de ser obrigatório, indo de encontro às expectativas

da população, que percebia a influência norte-americana na economia e na cultura brasileiras após a Segunda Guerra Mundial, bem como a necessidade de se aprender inglês. Segundo Paiva (2003, p. 57),

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. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento.

Como a maioria das escolas públicas não asseguram um ensino eficiente do Inglês, com carga horária adequada, desenvolvimento de múltiplas habilidades linguísticas, conhecimento cultural, estando à mercê do descaso político, aqueles que podem pagar pela efetiva aprendizagem de inglês recorrem a cursos particulares. Perpetua-se o ideário coletivo de que se precisa de dinheiro para aprender inglês, excluindo as camadas populares do acesso a esse conhecimento tão importante.

Dez anos depois, outra LDB foi publicada (Lei 5.692/71), e o Conselho Federal de Educação determinou que a língua estrangeira moderna fosse ministrada como recomendação, sem obrigatoriedade e de acordo com as condições de cada estabelecimento de ensino. O parecer 853, de 12 de novembro de 1971, apresentava o seguinte texto:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apeguena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a "língua estrangeira moderna" e, para levar em conta esta realidade, fizemo-lo a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem (BRASIL, 1971, p. 11).

Como consequência disso, muitas escolas deixaram de ensinar línguas estrangeiras ou reduziram a carga horária para uma hora semanal, não assegurando a permanência e a qualidade

do ensino nas escolas brasileiras, o que corroborou a composição da memória social de que não se aprendem línguas estrangeiras nas escolas públicas brasileiras. E mais: esse contexto político-social de desvalorização do ensino de línguas estrangeiras no país contribuiu para a elaboração da Carta de Florianópolis, redigida no I Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I Enple), em 1996, promovido pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Esse documento consistiu em um plano emergencial para garantir ao aluno um ensino de línguas estrangeiras voltado para sua formação integral, e não com objetivos instrumentais apenas (PAIVA, 2003).

Um mês após esse movimento, foi publicada a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova LDB, que modificou a nomenclatura de 1º e 2º graus para ensinos fundamental e médio, além de restaurar a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras. No seu artigo 26, parágrafo 5º, consta que será incluído, obrigatoriamente, na parte diversificada do currículo, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna de acordo com as possibilidades da comunidade escolar. Em relação ao ensino médio, o artigo 36, inciso III, estabelece que "será incluída uma Língua Estrangeira Moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição" (BRASIL, 1996, p. 29).

Pode-se entender que o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas depende, então, de políticas linguísticas adotadas por um Estado-Nação. Incluir ou retirar do currículo, definir ou deixar a cargo da comunidade, aumentar ou reduzir a carga horária, todas essas decisões têm um cunho político-linguístico (DAY; SAVEDRA, 2015). E essa inconstância quanto à permanência da Língua Inglesa nas grades curriculares contribuiu para a crença de que o ensino desse idioma não é prioritário ou que não deve ser aprendido de forma eficiente na rede pública de ensino, haja vista a proliferação de cursos de idiomas particulares em todo país. Shohamy

(2006) acrescenta que a proficiência em uma língua expressa pertencimento a um determinado grupo, indica *status* econômico e social, podendo até ser uma forma de controle e de classificação de identidades individuais.

Cabe ressaltar, nesse ponto, que em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o objetivo de apresentar referências comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Dessa forma, há o caderno relacionado ao ensino de língua estrangeira referente ao 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Os PCN (1998, p. 20) estabelecem a necessidade de inclusão de uma língua estrangeira no currículo, mas apontam que a habilidade da leitura que deve ser primordialmente desenvolvida: "Com exceção de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer".

Ao que parece, o texto legal, contido na página 20, tenta priorizar uma habilidade linguística (leitura) devido à sua função social, mas, em um outro trecho dos PCN, pode-se perceber que a realidade é outra. As autoridades educacionais reconhecem a importância de se trabalhar a produção oral, sabendo, entretanto, que isso é inviável na maioria das escolas brasileiras.

As condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (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. 18).

Pensa-se que a ênfase apenas na leitura é fruto de um descaso político que não consegue promover condições adequadas para que a sociedade brasileira tenha acesso a um ensino de língua inglesa de qualidade, independentemente das condições econômicas do aluno. Em outras palavras, sabe-se que apenas ler em inglês não satisfaz a necessidade de se fazer compreender no mundo do trabalho. O aluno precisa entender o que é dito e expressar-se oralmente ou por escrito a mensagem desejada. Contudo, delega-se essa oportunidade àqueles que podem

pagar cursos ou escolas particulares, porque o imaginário coletivo já internalizou que a escola pública não é lugar para se aprender inglês de forma completa. Vale mencionar os anedóticos bordões acerca do ensino de inglês e os alunos da escola pública "ele não sabe português, para que aprender inglês?" ou "ele nunca vai viajar para os Estados Unidos". Somam-se a isso os argumentos de que as salas são lotadas, não há recursos ou professores preparados, ou seja, as deficiências tornam-se justificativas para se ensinar menos a língua estrangeira (LEFFA, 2020).

Com uma concepção pedagógica diferente, em 1999, foram elaborados os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM). Esse documento reconhece a necessidade de se ensinar uma língua estrangeira em todo seu potencial, com o objetivo de proporcionar ao aprendiz condições para comunicação oral e escrita, tendo em vista a formação profissional, acadêmica ou pessoal. Acrescenta que o aluno deve aprender a buscar informações, compreendê-las e apresentar argumentos, sendo importante o desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas, e não só a leitura.

Ademais, em 2002, foi publicado outro documento intitulado Orientações Educacionais Complementares aos PCN (PCNEM+) com o objetivo de apresentar conceitos estruturantes, conteúdos, competências, habilidades e possibilidades metodológicas para o ensino de língua estrangeira no Brasil. O texto ratifica a realidade do ensino de LE que se caracteriza, na maioria das escolas públicas, por poucas aulas semanais e classes heterogêneas devido a diferentes estágios de aprendizado do idioma estrangeiro. O documento sugere que o professor enfatize o ensino das estruturas linguísticas, do repertório vocabular, da leitura e da interpretação de textos, já que a maioria das escolas brasileiras não oferece salas-ambiente e agrupamento dos alunos de acordo com o conhecimento do idioma.

Em 2006, houve a publicação das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), a fim de apontar sugestões didático-pedagógicas para o ensino de língua estrangeira, entre outras disci-

plinas, além de explicitar conceitos que devem ser levados em consideração pelo professor de LE, tais como, letramento, multiletramentos e multimodalidade. A OCEM aponta a importância do ensino de uma LE para que os alunos não sejam excluídos de uma sociedade com "valores globalizantes" e deixa claro que o ensino de LE deve focalizar leitura, prática escrita e comunicação oral, tudo de forma contextualizada. O texto também expõe depoimentos de pesquisadores que afirmam que há desigualdades entre o ensino de Inglês na escola regular e nos institutos de idiomas, reforçando a concepção de que a LI ofertada pelo ensino formal é ineficiente no sistema educacional brasileiro público.

Há de se destacar que em 21 de novembro de 2012, publicou-se a Resolução nº 6 com o objetivo de atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tendo em vista que, no art. 11 da Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB 9.394/1996, são elencadas as disciplinas obrigatórias do currículo, sendo a Língua Inglesa uma delas, depois de um longo período de eletividade. Em contraponto, o documento retira a obrigatoriedade do Espanhol, garantida pela Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, dando-lhe caráter optativo. Essas alterações foram complementadas, de forma mais detalhada, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que caracterizou a Língua Inglesa não mais como língua estrangeira, mas como língua franca. Além disso, enfatizou o caráter formativo de seu ensino numa perspectiva de educação linguística baseada em práticas sociais por meio de cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. O documento incentiva o uso do inglês na cultura digital, permitindo a integração e a comunicação com grupos multilíngues e multiculturais, ampliando as possibilidades pessoais e profissionais dos jovens.

O Quadro 3 resume a trajetória do ensino de Língua Inglesa no Brasil no que diz respeito à sua obrigatoriedade no currículo:

Quadro 3 – Trajetória histórica do ensino de Língua Inglesa no Brasil

Período	Marco	Informação
1809	Decreto nº 29, de 14 de julho de 1809.	Criação de uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa.
1837	Fundação do Colégio D. Pedro II	Ensino de Língua Inglesa no currículo.
1889	Reformas no Sistema Educacional feitas pelo ministro Benjamim Constant	Inglês excluído do currículo obrigatório.
1892	Alterações pelo ministro Amaro Cavalcanti	Ensino de Inglês facultativo.
1931	Reforma de Francisco de Campos	Ensino de Língua Inglesa obrigatório e pelo método direto.
1942	Reforma Capanema	35 horas de aulas semanais de idiomas e método direto
1961	Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4024/1961	Inclusão facultativa da Língua Inglesa no currículo (a cargo dos Estados)
1971	LDB 5692/1971	Redução da carga horária. LE seria dada por acréscimo.
1996	LDB 9394/96	Ensino de Língua Estrangeira obrigatório nos ensinos fundamental e médio.
1998	PCN	Inclusão do ensino de LE com ênfase na leitura.
1999	PCNEM	Ensino de LE para produção oral e escrita.
2002	PCNEM+	Ensino de LE com ênfase nas estruturas linguísticas e na interpretação de textos.
2006	OCEM	Ensino de LE com aspectos culturais e de multimodalidade.
2017	Lei nº 13.415/2017	Ensino de LI obrigatório. Ensino de Espanhol optativo
2017	BNCC	LI como língua franca e ensino baseado em práticas sociais

Fonte: Os Autores - sistematização a partir dos marcos (2021).

Com base no Quadro 3 e na discussão levantada, pode-se notar que o ensino de Língua Inglesa no sistema educacional brasileiro tem estado à mercê da legislação que ora estabelece sua obrigatoriedade, ora a exclui do currículo. Isso denuncia a falta de um delineamento político que tenha clareza da importância de se ensinar tal língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras. Por meio das evidências legais, pode-se entender melhor a situação do ensino de Língua Inglesa na rede pública brasileira e as razões por que o sistema educacional público não é considerado como lugar de uma aprendizagem efetiva do inglês. Entender esses motivos e conhecer suas raízes históricas não podem ser causas de desmotivação ou comodismo, mas de interesse por caminhos viáveis para melhores formas de

aprender essa língua franca. Saber que se faz necessária uma política linguística específica deve incentivar a comunidade escolar a ter um engajamento nessa questão, pois a língua inglesa deve ser ensinada a todos os alunos em todo seu potencial, principalmente nas escolas públicas.

Considerações finais

Apesar de a sociedade entender a importância da aprendizagem da Língua Inglesa tanto para a inserção no mercado de trabalho quanto para acesso a práticas sociais que demandam do conhecimento desse idioma, o sistema educacional brasileiro, ao que parece, há muito não oferece à população oportunidades de estudá-lo de forma sistematizada, obrigatória, perene e plena.

O ensino de Inglês sempre esteve à mercê da boa vontade política e de sucessivas reformas, transitando entre opcional e até desnecessário, o que pode ser constatado com base no texto de documentos legais e normativos emitidos ainda na época do Brasil Imperial. Passando ao Brasil-República, a situação não tanto mudou, exceto, em alguns momentos quanto à publicação das sucessivas LDBs, quando o cenário tomou novo fôlego para o ensino de tal língua estrangeira. A intermitência entre eletividade e obrigatoriedade, no geral, parece ser fonte que traz desprestígio ao ensino de inglês e alimenta o imaginário popular de que não se aprende inglês na escola pública.

Aliás, esse movimento de descontinuidade pôde ser percebido em pesquisas bibliográfica e documental ao longo do trabalho, desde o tempo imperial em que o inglês começou a ser ensinado até as LDBs. A última alteração da LDB, em 2017, decretou a obrigatoriedade da Língua Inglesa (LI) no currículo da educação básica, mas ainda fica a pergunta: Será que essa alteração será capaz de minimizar séculos de descaso? O conhecimento da trajetória histórica dessa disciplina nos currículos brasileiros, baseada em evidências, tem como objetivo desafiar a comunidade escolar para novos caminhos de ensino da LI com práticas pedagógicas contextualizadas, inovadoras, democráticas e sem instabilidade político-curricular.

Assim sendo, apenas o tempo mostrará se, futuramente, outra análise poderá ser feita da época atual, se a obrigatoriedade do ensino de LI permanecerá ou se as intermitências continuarão a marcar a relevante missão dessa língua franca numa sociedade que visa à formação para além do mercado de trabalho.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_

[docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 29, de 14 de julho de 1809. Crea nesta cidade uma cadeira de Arithmetica, Algebra e Geometria, uma de Inglez e uma de Francez. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, 1809. p. 28.

BRASIL. Decreto 62, de 1º de fevereiro de 1841. Altera algumas das disposições do Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838, que contém os Estatutos do Collegio de Pedro Segundo. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1841. T. 4, parte 2, seção 4, p.13.

BRASIL. Decreto 1.556, de 17 de fevereiro de 1855. Aprova o Regulamento do Colégio Pedro II. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1856. parte 2, p. 80.

BRASIL. Decreto de 2, de dezembro de 1837. Converte o Seminario de S. Joaquim em collegio de instrucção secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1837. parte 2, p. 59.

BRASIL. Decreto 2.883, de 1º de fevereiro de 1862. Altera os Regulamentos relativos ao curso de estudos do Imperial Colégio de Pedro II. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1862. v. 1, parte 2, p. 13.

BRASIL. Decreto 4.468, de 1º de fevereiro de 1870. Altera os Regulamentos relativos ao Imperial Colégio de Pedro II. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1870. v. 1, parte 2, p. 67.

BRASIL. Decreto 6.130, de 1º de março de 1876. Altera o Regulamento do Imperial Colégio de Pedro II. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1876. v. 1, parte 2, p. 256.

BRASIL. Decreto 6.884, de 20 de abril de 1878. Altera os Regulamentos do Imperial Colégio de Pedro II. **Coleção das leis do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1879. t. 41, p. 207.

BRASIL. Decreto 8.051, de 24 de março de 1881. Altera os Regulamentos do Imperial Colégio de Pedro II. **Coleção das leis do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1882. v. 1, parte 2, p. 225.

BRASIL. Decreto 1.075, de 22 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento para o Ginásio Nacional. **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. n. 12, p. 3865.

BRASIL. Decreto 1.041, de 11 de setembro de 1892. Manda proceder nos Estados durante os meses de dezembro e janeiro próximos vindouros a exames geraes de preparatorios, de acordo com as instrucções que com estes baixam. **Coleção das Leis do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1892. v. 1, parte 2, p. 490.

BRASIL. Decreto 2.857, de 30 de março de 1898. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional e ensino secundario nos Estados. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, 1898. v. 1, parte 2, p. 348.

BRASIL. Decreto 3.890, de 1º de janeiro de 1901. Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e

Negócios Interiores. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 447, 1901.

BRASIL. Decreto 8.659, de 05 de abril de 1911. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. **Coleção de Leis do Brasil**. Rio de Janeiro, 1911. v. 1, p. 492.

BRASIL. Decreto 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2977, 1915.

BRASIL. Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, Reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 20, 1925.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Lei 11.1161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Coleção de Leis do Brasil**. Rio de Janeiro, 1961. v. 7, p. 51.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1, 239 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio**: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. 244 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999. 364 p.

BRASIL. **Parecer 853 de 12 de novembro de 1971**. Brasília: Conselho Federal de Educação, documento n. 132, 1971.

CHAGAS, R. V. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CHAVES, C. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil**: para inglês ver ou para valer? 2004. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: [https://](https://www.docsity.com/pt/monografia-curso-de-especializacao-em-educacao-infantil-o-ensino-de-ingles-como-lingua-estrangeira-na-educacao-infantil-para-ingles-ver-ou-para-valer/5385005)

www.docsity.com/pt/monografia-curso-de-especializacao-em-educacao-infantil-o-ensino-de-ingles-como-lingua-estrangeira-na-educacao-infantil-para-ingles-ver-ou-para-valer/5385005. Acesso em: 16 mar. 2021.

CHAVES, C. Arte dos Negócios: saberes, práticas e costumes mercantis no império luso-brasileiro. **América Latina en La Historia Económica**. México, n. 31, jan./jun., 2009. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-2253200900100006. Acesso em: 26 mar. 2021.

DAY, K. C. N; SAVEDRA, M. M. G. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas. **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 560-567, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2015v12n1p560>. Acesso em: 26 mar. 2021.

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

LEFFA, V. Prefácio. In: SILVA, K. A. (org.). **A Rede Federal de Educação Profissional no Ensino Médio e a aprendizagem de inglês**: visão geral e pedagogias vivenciadas, Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

LIMA, D. C. O Ensino de língua estrangeira e a formação do professor de inglês no contexto atual. In: SCHEYERL, D., RAMOS, E. (org.). **Vozes, olhares, silêncios**: diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada e a tradução. Salvador: Edufba, 2008. p. 31- 43.

OLIVEIRA, A. B. **ENEM e a política linguística para o inglês no Brasil**: da legislação às representações de coordenadores, professores e alunos em um contexto de ensino. Campinas, SP: [s.n.], 2017.

PAIVA, V. L. M. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria T., CUNHA, Maria Jandyra C. (org.). **Caminhos e Colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 53-84.

SHOHAMY, E. G. **Language policy**: Hidden agendas and new approaches. Psychology Press, 2006.

SOUZA, S. A. **O Movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil**: discurso, história e educação. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

VIDOTTI, J. **Políticas Linguísticas para o Ensino de Língua Estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na Língua Inglesa**. 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Letras Modernas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07112012-122108/pt-br.php>. Acesso em: 26 mar. 2021.

Karine Soares de Souza Silva

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (Pro-fEPT)/ Instituto Federal Fluminense (IFFluminense), em Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil.

Thiago Soares de Oliveira

Doutor em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), em Campos, RJ, Brasil. Pós-doutorado em Letras pela Universidade da Beira Interior, em Covilhã, Portugal.

Endereço para correspondência

Karine Soares de Souza Silva
Instituto Federal Fluminense/ *Campus* Campos Guarus
Av. Souza Mota, 350
Parque Fundão, 28060-010
Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil

Thiago Soares de Oliveira
Instituto Federal Fluminense/ *Campus* Campos Centro
Rua Dr. Siqueira, 273
Parque Dom Bosco, 28030-130
Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.