

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Kleber Aparecido da Silva (org.)

EDITORA
UnB 60 



Universidade de Brasília

Reitora : Márcia Abrahão Moura
Vice-Reitor : Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora : Germana Henriques Pereira

Conselho editorial : Germana Henriques Pereira (Presidente)
: Ana Flávia Magalhães Pinto
: Andrey Rosenthal Schlee
: César Lignelli
: Fernando César Lima Leite
: Gabriela Neves Delgado
: Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo
: Liliane de Almeida Maia
: Mônica Celeida Rabelo Nogueira
: Roberto Brandão Cavalcanti
: Sely Maria de Souza Costa

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Kleber Aparecido da Silva (org.)

EDITORA
UnB 

Coordenação de produção editorial

Assistência editorial

Revisão

Projeto gráfico, diagramação e capa

Equipe editorial

Marília Carolina de Moraes Florindo

Lara Perpétuo dos Santos

Marina Ávila Birriel

Cláudia Dias

© 2018 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília

Centro de Vivência, Bloco A - 2ª etapa, 1º andar.

Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, CEP: 70302-907.

Brasília, DF

Telefone: (61) 3035-4200

Site: www.editora.unb.br

E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913

L755 Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania /
Kleber Aparecido da Silva (org.). – Brasília : Editora
Universidade de Brasília, 2022.
320 p. ; 23 cm.

ISBN 978-65-5846-133-3.

1. Línguas estrangeiras - Estudo e ensino. 2. Professores de línguas - Formação. 3. Cidadania. 4. Linguística aplicada. I. Silva, Kleber Aparecido da (org.).

CDU 81'243



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

- 9** | **PREFÁCIO**
Viviane Heberle – UFSC
- 13** | **APRESENTAÇÃO**
Kleber Aparecido da Silva – UnB
- 15** | **PARTE 1**
**A formação de professores de línguas:
políticas, experiências e identidades**
- 17** | **CAPÍTULO 1**
**Políticas linguísticas em educação:
o lugar incerto da formação docente**
Egon de Oliveira Rangel – PUC-SP
- 31** | **CAPÍTULO 2**
**A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras:
confrontando discursos e práticas estatais**
Elias Ribeiro da Silva – Unifal-MG
- 49** | **CAPÍTULO 3**
**Experiências, crenças e identidades de professores de línguas em
formação inicial: um olhar a partir de narrativas orais e visuais**
Fabrizia Lúcia da Cosa – UEG
Kleber Aparecido da Silva – UnB

- 81** | **CAPÍTULO 4**
Identidades de professores/as de inglês na mídia: tendências à homogeneização e possibilidades de contradiscursos
Mariana R. Mastrella-de-Andrade – UnB
Ana Castello – UnB
Gabriel Nascimento – UFSB
- 105** | **CAPÍTULO 5**
O uso de relatos pessoais para abordar questões identitárias no ensino e aprendizagem de línguas
Olena Kovalek – UFSCar
- 123** | **CAPÍTULO 6**
O estágio supervisionado de língua inglesa à luz da Linguística Aplicada
Domingos Sávio Pimentel Siqueira – UFBA
Mônica Veloso Borges – Uneb/UFBA
- 149** | **CAPÍTULO 7**
Aprendendo a ser professor de inglês: uma experiência em sala de aula da rede pública de ensino
Marcia Letricia Gomes Barbosa – UFT
- 177** | **CAPÍTULO 8**
O Projeto Cecla e a criação de uma comunidade de prática: questões sobre a necessidade de melhor formação linguística e o despertar para o papel social e político do professor
Daniella Corcioli Azevedo Rocha – UFT

- 211** | **PARTE 2**
**Ensino e aprendizagem de línguas:
tecnologias, avaliação e diretrizes**
- 213** | **CAPÍTULO 9**
**“Aprender sem fronteiras”:
experiências de aprendizagem de alunos de língua inglesa**
Cristiane Manzan Perine – IFTM/UFU
- 247** | **CAPÍTULO 10**
**Práticas avaliativas no ensino de língua estrangeira
para crianças**
Myriam Crestian Cunha – UFPA
Emília Gomes Barbosa – Seduc/Semed-Castanhal /PA
- 269** | **CAPÍTULO 11**
**O Ensino Médio Inovador como um dos programas que
pavimentou a reforma do ensino médio: o estado do
Tocantins em análise**
Neila Nunes de Souza – UFT
- 289** | **CAPÍTULO 12**
**Letramento e discurso: a divulgação de textos por
representantes do povo Mundurukú (PA) e a representação
social do índio no século XXI**
Cássia Alessandra Braga dos Santos – UnB
Natália Gouveia Moura – UnB
- 312** | **POSFÁCIO**
Fernanda Liberali – PUC-SP/CNPq

The background is black with several white, smooth, curved lines that sweep across the page. One line starts from the top left and curves towards the center. Another starts from the top center and curves towards the right. A third line starts from the middle left and curves towards the right, crossing the other lines. A fourth line starts from the bottom center and curves towards the right.

PARTE 1

**A formação de professores de línguas:
políticas, experiências e identidades**

A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras: confrontando discursos e práticas estatais^{1,2}

Elias Ribeiro da Silva – Unifal-MG

Considerações preliminares

Como entendida tradicionalmente, a *política linguística (language policy)* envolve a tomada de decisão no sentido de balizar, fomentar ou proibir o uso de uma determinada língua ou variedade linguística. Em Calvet (2007, p. 11), por exemplo, encontra-se esse entendimento, uma vez que, para o autor, a política linguística diz respeito à “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas

¹ Parte substancial deste texto integra o capítulo teórico de minha tese (RIBEIRO DA SILVA, 2011), a qual foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp) e contou com financiamento do CNPq (Processo nº 140306/2007-2). Retomo, ainda, considerações presentes em Ribeiro da Silva (2014).

² A análise político-linguística desenvolvida ao longo deste capítulo foi elaborada anteriormente à aprovação do Projeto de Lei de Conversão (PVL) nº 34/2016, que instituiu o Novo Ensino Médio e que modificou a política linguística (explícita) do Estado Brasileiro para as línguas estrangeiras. Caso essa nova política venha a se consolidar nos próximos anos, a compreensão de suas implicações demandará uma análise detalhada e epistemologicamente fundamentada. Diante desse cenário difuso que se nos apresenta, a publicação deste capítulo, que focaliza e contrasta discursos e práticas estatais relativamente às línguas estrangeiras, justifica-se por desvelar aquela que era a política linguística implícita do Estado Brasileiro nos últimos anos e que, no atual momento histórico, torna-se explícita.

e a sociedade”. Assim, a política linguística envolveria a intervenção consciente e propositada de um agente em um determinado contexto sociolinguístico. Por implicação, a análise da situação político-linguística de uma comunidade específica se daria, principalmente, pelo exame de seus documentos oficiais.

Contudo, nos últimos anos, autores como Schiffman (1996, 2006), Shohamy (2006) e Spolsky (2004) vêm apontando que a política linguística formalizada em documentos oficiais pode não coincidir com aquela que, de fato, vigora na sociedade. Schiffman (1996), por exemplo, sugere a existência simultânea de duas políticas linguísticas em um mesmo contexto sociolinguístico, uma *explícita* e outra *implícita*. Na mesma direção, Shohamy (2006) propõe a existência de uma política linguística *formal* e de outra *informal*. Esses autores defendem, ainda, que a política linguística pode existir independentemente de um agente que a promova explicitamente. Como aponta Spolsky (2004, p. 8, tradução nossa),

[...] a política linguística existe mesmo onde ela não foi explicitada ou estabelecida oficialmente. Muitos países, instituições e grupos sociais não têm políticas linguísticas formais, de maneira que a natureza de sua política linguística deve ser derivada a partir do estudo de suas práticas e crenças linguísticas. Mesmo onde há uma política linguística formal, seu efeito nas práticas linguísticas não é garantido nem consistente.³

Em síntese, na perspectiva desses autores, para se apreender a “real” política linguística de uma comunidade, deve-se confrontar a política linguística explícita (ou formal) à implícita (ou informal) e, ao mesmo tempo, examinar suas crenças e práticas sociais relacionadas às diferentes línguas e/ou variedades linguísticas. É a partir dessa perspectiva ampliada de política linguística que procurarei, ao longo deste capítulo, examinar a política linguística brasileira para as línguas estrangeiras. Em um primeiro momento, perscrutarei a legislação educacional brasileira rela-

³ “[...] language policy exists even where it has not been made explicit or established by authority. Many countries and institutions and social groups do not have formal or written language policies, so that the nature of their language policy must be derived from a study of their language practice or beliefs. Even where there is a formal, written language policy, its effect on language practices is neither guaranteed nor consistent.”

tivamente ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras para, em seguida, discutir duas práticas oficiais relacionadas à linguagem que indiciam a real política linguística do Estado Brasileiro para as línguas estrangeiras.

A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras: o(s) discurso(s)

Aprender a política linguística brasileira para as línguas estrangeiras não é uma tarefa simples, uma vez que, como procurei demonstrar em Ribeiro da Silva (2011; no prelo), o Estado Brasileiro tem uma política explícita (ou formal) para as línguas estrangeiras em geral, uma explícita para o espanhol e outra implícita (ou informal) para o inglês. A essas três, soma-se uma política linguística específica para a língua inglesa, que emana da cultura linguística (SCHIFFMAN, 1996, 2006) da sociedade brasileira e que, ao mesmo tempo em que engloba o aparelho de estado, funciona independentemente dele (RIBEIRO DA SILVA, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, texto máximo da legislação educacional brasileira, torna obrigatória a inclusão de pelo menos uma língua estrangeira a partir do 3º ciclo do ensino fundamental. Textualmente, afirma-se o seguinte, no parágrafo 5º, do artigo 26:

[N]a parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série [atualmente 6º ano], o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996).

Ao tratar do currículo do ensino médio, declara-se, no artigo 36, que “[s]erá 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).

Como se pode observar nesses dois artigos da LDBEN, a língua estrangeira deve integrar, obrigatoriamente, a educação fundamental e média da população

brasileira. Contudo, é importante notar que a legislação inclui a disciplina de língua estrangeira moderna na chamada “parte diversificada do currículo”, isto é, na parte da grade curricular que pode variar de uma região para a outra. Trata-se de um dos fundamentos da LDBEN, qual seja, a importância de o sistema educacional adequar-se às especificidades e às demandas locais.

Não seria incorreto afirmar, portanto, que a legislação educacional brasileira valoriza o plurilinguismo, refletindo, assim, uma política linguística oficial cujo principal traço é a valorização da diversidade linguística e cultural que caracteriza o país. O legislador garante aos grupos minoritários o direito de preservar e cultivar suas línguas ancestrais via aparelho educacional. Uma comunidade formada por descendentes de imigrantes alemães, por exemplo, poderia incluir o alemão moderno como uma das línguas estrangeiras a serem oferecidas em suas escolas.

Os *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* (PCNLE) (BRASIL, 1998a), documento que define as orientações específicas quanto ao ensino de línguas estrangeiras na rede oficial de ensino, reafirmam o direito das comunidades locais de escolherem as línguas estrangeiras que serão incluídas no currículo e estabelecem os fatores que devem (ou podem) orientar essa escolha: fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição (p. 22-23). Os fatores históricos relacionam-se “[...] ao papel que uma língua estrangeira específica representa em certos momentos da história da humanidade, fazendo com que sua aprendizagem adquira maior relevância” (BRASIL, 1998a, p. 22-23). Os fatores relativos às comunidades locais contemplam aquelas regiões em que há comunidades indígenas ou de descendentes de imigrantes. Em linhas gerais, os fatores relativos à tradição dizem respeito àquelas línguas que desempenharam um papel importante nas trocas culturais com o Brasil. O francês seria o caso prototípico.

Se, por um lado, as características das comunidades locais e os fatores relativos à tradição podem determinar a inclusão de uma língua estrangeira no currículo, por outro, os fatores históricos (juntamente com questões práticas, como a falta de espaço

na grade curricular e a inexistência de professores de algumas línguas) são vistos como de maior importância, como fica evidente no excerto citado anteriormente. A preponderância dos fatores históricos e geopolíticos fica mais evidente na seção dos PCNLE dedicada à discussão do papel da área de língua estrangeira moderna no ensino fundamental diante da construção da cidadania (p. 37-41). Ao discorrer sobre a escolha de línguas estrangeiras para o currículo, o legislador afirma:

[há] de se considerar critérios para definir que línguas estrangeiras devem ser incluídas no currículo. É necessário se ponderar sobre a visão utópica de um mundo no qual o desejo idealista de um estado de coisas prevalece sobre uma avaliação mais realista daquilo que é possível. Por um lado, há de se considerar o valor educacional e cultural das línguas, derivado de objetivos tradicionais e intelectuais para a aprendizagem de Língua Estrangeira que conduzam a uma justificativa para o ensino de qualquer língua. Por outro lado, há de considerar as necessidades linguísticas da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico. Isso reflete a atual posição do inglês e do espanhol no Brasil. (BRASIL, 1998a, p. 40).

Nesse excerto, pode-se captar de forma clara a real política linguística do Estado Brasileiro: por um lado (a política explícita), é reconhecido o valor da aprendizagem de línguas estrangeiras na humanização da sociedade (a aprendizagem de qualquer língua estrangeira confronta o aprendiz com a alteridade, ideia expressa reiteradamente ao longo dos PCNLE e que coaduna com os objetivos da educação nacional propostos na LDBEN), por outro (a política implícita), afirma-se o viés utilitário da educação linguística no Brasil. Como procurarei demonstrar no que segue, essa visão utilitarista aparece de forma implícita e/ou explícita nos documentos publicados após a LDBEN e os PCNLE (1998a) e tem fundamentado muitas ações práticas do Estado Brasileiro.

Em 1999, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, publicou os *Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio* (PCNEM) (BRASIL, 1999), documento que consiste basicamente em uma

complementação dos PCNLE (1998a) relativamente à educação de nível médio. Nas oito páginas dedicadas à língua estrangeira (p. 146-153), reafirma-se o caráter formativo da aprendizagem de línguas e discutem-se as competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina língua estrangeira moderna. De forma breve, o documento retoma a possibilidade de escolha das comunidades (uma vez que valoriza a diversidade étnica da população), destaca a hegemonia da língua inglesa no sistema educacional brasileiro, chama a atenção para a crescente importância geopolítica do espanhol e, reiteradamente, afirma a relação entre a educação linguística e o mercado de trabalho. É importante observar, nesse sentido, que a ideia de educação para o mercado de trabalho domina a legislação educacional brasileira relativamente ao ensino médio a partir da década de 1990 e, particularmente, a partir da publicação da LDBEN. Segundo os PCNEM:

[e]videntemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possuiu, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho. (BRASIL, 1999, p. 149).

Três anos mais tarde, em 2002, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica publicou um conjunto de orientações complementares aos PCNEM, sob o título de *Parâmetros curriculares nacionais + ensino médio* (PCN+EM) (BRASIL, 2002). Dessa vez, foram dedicadas 44 páginas (p. 93-137) à discussão de questões relativas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino médio. Já na introdução da seção dedicada à língua estrangeira moderna, afirma-se que:

[e]sse aprendizado [de língua estrangeira], iniciado no ensino fundamental, implica o cumprimento de etapas bem delineadas que, no ensino médio, culminarão com o domínio de competências e habilidades que

permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional. (BRASIL, 2002, p. 93).

De forma geral, os PCN+EM visam explicitar as bases metodológicas que devem orientar o ensino de línguas estrangeiras em nível médio, não havendo, em todo o documento, nenhuma referência a quais línguas devem ser incluídas no currículo. Ao que parece, a ausência dessa discussão deve-se ao fato de os PCN+EM caracterizarem-se como uma complementação dos documentos anteriores. Assim, não seria necessário discutir essa questão, tendo em vista que ela já foi explicitada nos PCNLE (BRASIL, 1998a). Em consonância com os documentos anteriores, os PCN+EM mencionam brevemente o caráter formativo da aprendizagem de línguas proposto pela LDBEN e fazem alusão à relação entre a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística e étnica do país.

Contudo, também em conformidade com os PCNEM, os PCN+EM reafirmam, embora de forma menos explícita, a relação entre a aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino médio e o trabalho. Como se pode observar no excerto transcrito, afirma-se que a aprendizagem de línguas estrangeiras terá uma função importante na vida pessoal, acadêmica e profissional dos egressos do ensino médio. Do pessoal, passa-se ao acadêmico e chega-se ao profissional. Novamente o objetivo último da educação linguística é o trabalho.

Seis anos após a publicação dos PCN+EM, a Secretaria de Educação Básica do MEC Educação editou novas diretrizes para o ensino médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem) (BRASIL, 2008). Nesse novo documento, fica mais evidente a real política linguística do Estado Brasileiro. Uma primeira questão a se observar é que, pela primeira vez após a publicação da atual LDBEN, um texto oficial da área de educação aborda o ensino de uma língua estrangeira específica, o espanhol.

No volume das Ocem dedicado à área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” (Volume 1), há duas seções dedicadas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras. A primeira denomina-se “Conhecimentos de línguas estrangeiras” (p. 85-124), e a

segunda, “Conhecimentos de espanhol” (p. 125-164). A introdução da seção relativa ao ensino de espanhol dispõe que:

[o] presente texto tem como objetivo o estabelecimento de Orientações Curriculares Nacionais para o ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no ensino médio, em virtude da sanção da Lei nº 11.161 (5/08/2005), que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam nesse nível de ensino. A lei também faculta a inclusão do ensino desse idioma nos currículos plenos da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. (BRASIL, 2008, p. 127).

Como exposto nesse excerto, a proposição de orientações curriculares específicas para o ensino de língua espanhola no ensino médio deve-se à sanção, em 2005, da Lei nº 11.161, que tornou obrigatória a oferta da disciplina de língua espanhola na rede oficial de ensino a partir de agosto de 2010 (BRASIL, 2005). Apesar das interpretações e implementações divergentes dessa lei, importa, para a discussão que aqui empreendo, observar que o Estado Brasileiro, pela primeira vez após a publicação da LDBEN, implementa oficialmente uma política linguística específica para uma língua estrangeira. No entanto, é importante notar que a lei torna obrigatório o oferecimento da disciplina por parte das instituições educacionais, mas não a matrícula por parte do corpo discente. Tudo leva a crer que esse dispositivo foi implementado de forma a não ferir os artigos 26 e 36 da LDBEN, segundo os quais, como já apontei, a língua estrangeira deve integrar a parte diversificada do currículo e a definição das línguas a serem estudadas fica a cargo das comunidades locais.⁴

Independentemente desse artifício legal, a publicação da Lei nº 11.161 tornou evidente a existência de pelo menos duas políticas linguísticas no aparelho estatal brasileiro. A primeira, fundamentalmente democrática, valoriza o plurilinguismo e transfere para a sociedade (e, em última instância, para o indivíduo) o direito de escolha relativamente à aprendizagem de língua estrangeira. A segunda, também fundamentalmente demo-

⁴ Para uma ampla discussão sobre as questões envolvidas na introdução da língua espanhola na escola brasileira, consultar, entre outros, Fanjul (2010) e Lagares (2013).

crática, fomenta a aprendizagem de línguas importantes do ponto de vista econômico e geopolítico enquanto reforça a ideia de que o indivíduo pode optar entre elas.

Sobre as motivações políticas e econômicas da lei, as autoras das Ocem para o ensino de espanhol afirmam que:

[m]ais de uma vez o Espanhol esteve presente como disciplina em nossas escolas, porém essa nunca esteve tão claramente associada a uma gesto marcado de forma inequívoca por um objetivo cultural, político e econômico, uma vez que a LDB prevê a possibilidade de oferta de mais de uma língua estrangeira, sem nenhuma outra especificação. É fato, portanto, que sobre tal decisão, pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul. (BRASIL, 2008, p. 127).⁵

No que se refere à língua inglesa especificamente, seria de se esperar que as Ocem fizessem referência explícita a essa língua já que, como transparece no documento, a real política linguística do Estado Brasileiro privilegia as línguas importantes do ponto de vista econômico e geopolítico, como indica a publicação da Lei nº 11.161 sobre o ensino de espanhol. Contudo, isso não ocorre. A terceira seção das Ocem, dedicada aos Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, trata, como o próprio título indica, das diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras em geral, e não somente de inglês (o que está de acordo com a política linguística oficial). Nesse sentido, à introdução do documento, afirma-se o seguinte:

[L]embramos, ainda, que nos referimos a Línguas Estrangeiras em quase todo o documento, exceto nos levantamentos que se realizaram na área de ensino de inglês e cuja função está voltada para o ensino dessa língua especificamente. Entendemos, assim, que as teorias apresentadas neste documento se aplicam ao ensino de outras Línguas Estrangeiras no ensino médio. (BRASIL, 2008, p. 87).

⁵ Sobre esse aspecto especíSobre esse aspecto espec leitura da seção das Ocem dedicada à língua espanhola, consultar Rajagopalan (2002).

Considerando-se que esse excerto foi extraído da introdução de um documento oficial que trata do ensino de línguas estrangeiras (no plural), essa nota explicativa seria, a princípio, desnecessária. Ao se deparar, como de fato ocorre, com referências a pesquisas sobre ensino de inglês no Brasil ou com exemplos de atividades de ensino dessa língua, o leitor do documento prontamente entenderia que o legislador está lançando mão de um exemplo para ilustrar a questão sobre a qual está discorrendo. Tratar-se-ia, então, de uma explicação redundante? Acredito que não. Parece-me que essa nota tenta “dissimular” a verdade do documento, qual seja, o fato de que se trata de orientações curriculares para o ensino de língua inglesa no ensino médio. Como se pode inferir do excerto apresentado, deve-se aplicar a discussão posta no documento a outras línguas estrangeiras, quando e se for o caso.

Assim, é importante observar que não há, como ocorre em outros documentos aqui analisados, nenhuma referência aos critérios a serem utilizados na escolha de línguas estrangeiras para o currículo. O que justificaria a ausência dessa discussão? Ela não seria mais necessária? Ao longo das 39 páginas do documento dedicadas às línguas estrangeiras, há somente duas referências indiretas à questão: na introdução, afirma-se que “[a]s orientações curriculares para Línguas Estrangeiras tem como objetivo [...] retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas [...]” (p. 87) e, na seção dedicada à discussão da função educacional do ensino de línguas estrangeiras na escola e à noção de cidadania (p. 88-93), destaca-se que “[n]os PCNEM, encontram-se observações sobre o papel educacional do ensino de Línguas Estrangeiras” (p. 88). Assim, as Ocem atualizam os pressupostos dos documentos anteriores no que diz respeito aos critérios de seleção de línguas estrangeiras para o currículo e, ao fazê-lo, reafirmam a política linguística informal do Estado Brasileiro, a qual, como venho argumentando, ao mesmo tempo em que afirma o valor de uma educação linguística plurilíngue, fomenta o ensino e a aprendizagem de línguas economicamente importantes para o mercado de trabalho.

Enquanto a análise da legislação educacional brasileira referente ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras revela a existência de uma política linguística explícita (ou formal) e de outra implícita (ou informal), o exame das práticas estatais relacionadas à questão linguística torna evidente uma política linguística explícita (mas não formalizada) que funciona no sentido de fomentar a aprendizagem de inglês e de espanhol. A seguir, serão discutidas duas dessas práticas: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras: a(s) prática(s)

A promulgação, em 1996, da atual LDBEN desencadeou profundas transformações no sistema educacional brasileiro. Entre as muitas mudanças propostas, a LDBEN determina que a União organize um processo de avaliação do rendimento escolar para todos os níveis de ensino. Esse sistema de avaliação teria como função definir as prioridades em termos de investimentos públicos com vistas a melhorar a qualidade do ensino oferecido à população.

Considerando-se as mudanças no ensino médio, propostas pela LDBEN, o exame a ser desenvolvido para esse nível de ensino deveria desvinculá-lo do vestibular tradicional (e da concepção de conhecimento e de aprendizagem que até então orientava a maior parte dos vestibulares brasileiros) e, ao mesmo tempo, flexibilizar os mecanismos de acesso ao ensino superior. A partir dessa proposta, o MEC, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), instituiu, em 1998, o Enem. Sobre o conteúdo a ser avaliado no Enem, o documento que define as bases do exame, denominado Documento Básico (BRASIL, 1998b), afirma que o:

[o] modelo da Matriz contempla a indicação das competências e habilidades gerais próprias do aluno, na fase de desenvolvimento cognitivo correspondente ao término da escolaridade básica, associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio, e considera, como referências

norteadoras, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os textos da Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB. (BRASIL, 1998b, p. 5).

Como se pode observar, propõe-se que o Enem deve avaliar as competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ensino médio, as quais estão delineadas na legislação relativa a esse nível de ensino. Orientado por essas premissas, o Enem avaliou, nas 12 primeiras edições (de 1998 a 2009), competências e habilidades relacionadas aos três grandes eixos direcionadores do ensino médio: “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, “Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias” e “Ciências Humanas e suas tecnologias”.

No que se refere, especificamente, ao eixo “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, as 12 primeiras edições do Enem avaliaram competências e habilidades relativas aos seguintes componentes curriculares: língua portuguesa, literatura (brasileira e portuguesa), artes, educação física, tecnologias da informação e comunicação. Como se pode observar, a disciplina língua estrangeira moderna não foi avaliada nessas edições do exame. Embora não esteja claro nos documentos do Enem porque a disciplina foi mantida fora do exame nessas primeiras edições, uma explicação bastante plausível é o fato de a LDBEN e a legislação complementar não determinarem qual língua devia ser ensinada na rede oficial de ensino, pelo menos até a publicação da Lei nº 11.161/2005 sobre o ensino de espanhol.

Contudo, o edital de abertura do Enem 2010 trouxe mudanças nesse sentido, e a disciplina língua estrangeira moderna foi incluída no exame. Contrariando o que postula a LDBEN relativamente à aprendizagem de línguas estrangeiras, os estudantes que participaram da edição 2010 do Enem (e das posteriores) somente puderam escolher entre duas línguas estrangeiras: inglês e espanhol. O Estado Brasileiro, em um exame que avalia as competências e habilidades desenvolvidas ao longo do ensino médio e que funciona como meio de entrada para um número

cada vez maior de universidades públicas (um exame de alta relevância, portanto),⁶ avalia somente aquelas línguas estrangeiras que, como venho argumentando, são importantes do ponto de vista econômico e geopolítico. No caso da língua espanhola, a avaliação dos candidatos justifica-se, em parte, dada a obrigatoriedade legal de incluí-la no currículo da rede oficial de ensino a partir da sanção da Lei nº 11.161/2005. Contudo, isso não ocorre com o inglês, uma vez que, como o exame dos documentos oficiais revela, o Estado Brasileiro não tem uma política oficial para essa língua. O que, então, justificaria a inclusão dessa língua específica no Enem a partir de 2010? Nos editais de abertura das edições 2010 e 2011 do exame, não há qualquer referência a essa discussão. Parece correto afirmar que a inclusão dessas duas línguas no Enem reflete a política linguística implícita do Estado Brasileiro, segundo a qual importa ensinar e aprender inglês e espanhol.

Com relação ao PNLD, pode-se dizer basicamente o mesmo. Criado em 1929, sob o nome de Instituto Nacional do Livro (INL), o PNLD objetiva, desde a sua criação, possibilitar o acesso dos alunos da rede pública de ensino a livros didáticos de qualidade e, ao tempo, fomentar o desenvolvimento do mercado editorial brasileiro de materiais educacionais.

Tradicionalmente, o PNLD contempla aquelas disciplinas que compõem a base comum do ensino fundamental: língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. Todavia, no edital do PNLD 2011, a disciplina de língua estrangeira moderna foi incluída no programa. Novamente, as duas línguas estrangeiras contempladas foram o inglês e o espanhol. Como no Enem, os documentos relativos ao PNLD 2011 não explicitam quais foram os critérios de seleção utilizados. Nova-

⁶ Na literatura da área de avaliação de línguas (*language testing*), distinguem-se três categorias de exames a partir da relevância das decisões tomadas com base em seus resultados: *no-stakes tests* (exames de baixa relevância), *low-stakes tests* (exames de média relevância) e *high-stakes tests* (exames de alta relevância). Como aponta Luxia (2005, p. 142, tradução nossa), “[e]xames de alta relevância são aqueles cujos resultados são usados para tomar decisões importantes que imediata e diretamente afetam os avaliandos e demais partes interessadas” (“*High-stakes tests are those whose results are used to make important decisions that immediately and directly affects the test-takers and other stakeholders*”). Sobre o impacto ou efeito retroativo dos exames da alta relevância na sociedade, consultar, entre outros, Hamp-Lyons (1997), Scaramucci (2004), Wall (1997).

mente parece não ser necessário justificar uma ação que, com relação ao inglês, contraria a política linguística oficial do Estado Brasileiro: as comunidades locais têm o direito de escolher a língua estrangeira a ser ensinada em suas escolas, como afirma a LDBEN, mas o Estado Brasileiro somente oferece material didático para as línguas importantes do ponto de vista geopolítico e econômico.

A despeito das possíveis dificuldades práticas de se elaborarem provas e materiais didáticos para muitas línguas, importa aqui apontar as implicações político-linguísticas de a União incluir somente o inglês e o espanhol em práticas importantes como o Enem e o PNLD. Como propõe Shohamy (2006), especificamente em relação aos exames de línguas, esse tipo de procedimento do Estado envia uma mensagem clara à população acerca da importância que se deve atribuir às diferentes línguas estrangeiras. Por meio do Enem e do PNLD, o Estado Brasileiro está legitimando o inglês e o espanhol e, ao mesmo tempo, retirando a legitimidade de outras línguas.

Considerações finais

Como procurei demonstrar ao longo deste capítulo, o exame da legislação educacional brasileira e de práticas estatais revela uma política linguística contraditória: por um lado, a LDBEN afirma a necessidade de a União valorizar a diversidade étnica e linguística do país e permitir que a comunidade educacional escolha a língua estrangeira a ser ensinada na rede oficial de ensino, por outro lado, o Estado Brasileiro legisla a favor de uma língua específica (o espanhol), tornando seu ensino obrigatório. A essa situação já conflitante, acrescenta-se uma política linguística estatal implícita que favorece a língua inglesa.

Como explicar, então, essa política linguística contraditória? Uma primeira possibilidade seria supor que o Estado Brasileiro está deliberadamente manipulando a população de forma a perpetuar um estado de coisas dominante relativamente à aprendizagem de línguas. Entretanto, essa análise perde consistência quando se considera que diferentes grupos políticos se alternaram no poder desde a sanção da

LDBEN, em 1996, sem que isso tenha acarretado mudanças significativas na política educacional (e linguística). Assim, parece redutor supor que a real política linguística do Estado Brasileiro reflete o desejo de um grupo sociopolítico específico. Outro ponto a se considerar, nesse sentido, é que todos os documentos aqui analisados foram elaborados por comissões compostas por educadores publicamente comprometidos com a melhoria da educação nacional. Dessa forma, não parece apropriado pensar a real política linguística brasileira a partir da ação consciente de um agente individual (ou um grupo social) comprometido com essa ou aquela agenda sociopolítica. Parece mais adequado supor, como propõe Tollefson (1991), que a legislação e as ações das autoridades educacionais refletem, na verdade, a política linguística que de fato vigora na sociedade. Legislação e legisladores estão inscritos na conjuntura histórica da sociedade brasileira contemporânea, e essa, por sua vez, reflete a conjuntura histórica global no que se refere ao mercado linguístico contemporâneo. Posto isso, cabe aos educadores e a todos os interessados na formação humanística da população brasileira discutir se essa é a política linguística que desejamos.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Exame Nacional do Ensino Médio: Documento Básico*. Brasília, DF: MEC/Inep, 1998b.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008. V. 1.

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira*. – Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/Semtec, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC/Semtec, 1999.

CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial/Ipol, 2007.

FANJUL, A. P. São Paulo: o pior de todos – Quem ganha e o que se perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista. In: CELADA, M. T.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. (org.). *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos, 2010. p. 185-207.

HAMP-LYONS, L. Washback, impact and validity: ethical concerns. *Language testing*, v. 14, n. 3, p. 295-303, nov. 1997.

LAGARES, X. C. Ensino de espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TÍLIO, R.; ROCHA, H. C. (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 181-198.

LUXIA, Q. Stakeholders' conflicting aims undermine the washback function of a high-stakes test. *Language Testing*, v. 22, n. 2, p. 142-173, abr. 2005.

RAJAGOPALAN, K. The ambivalent role of English in Brazilian politics. *World English*, v. 22, n. 2, p. 91-101, 2003.

RIBEIRO DA SILVA, E. “[...] você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!”: Exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil. 2011. 176p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

RIBEIRO DA SILVA, E. A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras: o que dizem a LDB e os PCNs de LE?. *Sínteses*, v. 15, 2014.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul./dez. 2004.

SCHIFFMAN, H. F. Language Policy and linguistic culture. In: RICENTO, T. (ed.). *An introduction to language policy: theory and method*. Malden e Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 111-126.

SCHIFFMAN, H. F. *Linguistic culture and language policy*. Nova York: Routledge, 1996.

SHOHAMY, E. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Nova York: Routledge, 2006.

SPOLSKY, B. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TOLLEFSON, J. W. *Planning language, planning inequality: language policy in the community*. Londres: Longman, 1991.

WALL, D. Impact and washback in language testing. In.: CLAPHAS, C.; CORSON, D. (ed.) *Encyclopedia of language and education: language testing and assessment*. Londres: Kluwer Academic Publishers, 1997. V. 7. p. 291-302.

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Aprender línguas, na atualidade, envolve engajamento social e discursivo em um mundo multimodal, multicultural e multimidiático. Essa situação acaba por demandar dos professores um engajamento crítico em seu contexto de atuação e na realidade circundante ainda maior. Assumir posturas críticas, cidadãs, engajadas faz-se, portanto, necessário. Nessa linha, esta obra realizou um mapeamento da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais nos anos iniciais e finais do ensino fundamental I e II, focalizando questões de parametrizações, material didático, interação em sala de aula, avaliação e formação de professores, considerando centralmente uma preocupação com a criação de contextos informados, significativos e emancipatórios.