



ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL: PERCURSO, PROPOSTAS E PERSPECTIVAS¹

José Augusto Bregalda²
Universidade de Passo Fundo (UPF)

Luciane Sturm³
Universidade de Passo Fundo (UPF)

Resumo: O Brasil, em diferentes momentos da história, evidencia descaso político com a educação e, portanto, com o ensino de línguas estrangeiras. Neste artigo, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, buscou-se relatar e discutir o percurso histórico do ensino de línguas estrangeiras (ELE) em âmbito nacional e no estado do Rio Grande do Sul, com um foco especial na língua inglesa. Dessa forma, este trabalho procura contribuir com a compreensão do processo evolutivo do ELE, desde o Brasil Colônia até os dias atuais, destacando altos e baixos do percurso para compreender a situação atual, as causas e consequências desse processo complexo, polêmico e não tão bem-sucedido como poderia. Também, buscou-se analisar, evidenciar e discutir os aspectos convergentes sobre esse processo, em documentos orientativos educacionais federais e estaduais, que vêm sendo publicados desde a década de 1990. Com isso, o intuito da pesquisa foi compreender a pertinência e as possíveis convergências das propostas desses documentos para o ensino de língua inglesa no sistema educacional público hoje.

Palavras-chave: Educação no Brasil; Ensino de língua; Língua inglesa.

English language teaching in Brazil and in Rio Grande do Sul: course, proposals and perspectives

Abstract: Brazil has shown political neglect towards education in different moments of its history, therefore, towards the teaching of foreign languages. In this paper, through bibliographic and documentary research, we seek to report and discuss the historical course of foreign language teaching (FLT) at the national level and in the state of Rio Grande do Sul, with a special focus on the English language. Thus, our work seeks to contribute to the understanding of the evolutionary process of FLT, from Brazil Cologne to the present day,

¹ Trabalho de Iniciação Científica, com bolsa Pibic/UPF.

² Graduando do curso de Letras – UPF; 174338@upf.br ou joseab211@gmail.com

³ Doutora em Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada pela UFRGS. Professora do curso de Letras e PPGL – UPF; lusturm@upf.br

highlighting the ups and downs of the course to understand the current situation, the causes and consequences of this complex, controversial, and not as successful process as it could be. We also seek to analyze, highlight, and discuss the converging aspects of this process, in federal and state educational guidance documents, which have been published since the 1990s. We intend to understand the relevance and possible convergences of the proposals of those documents for the teaching of English in the public education system today.

Keywords: Education in Brazil; Language teaching; English language.

1 Introdução

A história do Brasil, de forma ampla, evidencia que a educação, em geral, não tem sido prioridade nos governos que se sucedem. Embora sabendo que a educação é um dos pilares fundamentais para o avanço de qualquer país, diferentes momentos de nossa história comprovam a falta de comprometimento político com um aspecto tão caro ao desenvolvimento da cidadania dos brasileiros.

Nesse contexto, entendemos que se faz necessário conhecer a história e a evolução sobre o ensino de línguas estrangeiras (LE) no país, pois, dessa forma, podemos compreender a situação atual, causas e consequências de um processo complexo, polêmico e não tão bem-sucedido como poderia ser.

Portanto, este estudo documental e bibliográfico, de natureza qualitativa, objetiva contribuir com a compreensão sobre o processo de ensino de LE no Brasil, com ênfase na língua inglesa (LI), a partir de um percurso histórico com ênfase nas políticas, leis, propostas curriculares, entre outros, publicados pelos governos federal e estadual, neste caso, especificamente do Rio Grande do Sul, caracterizando, assim, nossa investigação documental.

Além disso, para a pesquisa bibliográfica, foram utilizados artigos científicos e capítulos de livros de estudiosos representativos no cenário nacional, a fim de trazer a visão crítica e interpretativa desses pesquisadores. A pertinência deste texto reside no fato de reunir importantes textos documentais, bem como científicos que possibilitam uma visão geral sobre como o ensino de LE no país evoluiu, desde o Brasil Colônia até os dias de hoje.

Além disso, este estudo dá ênfase aos documentos governamentais orientativos ao ensino de LE (Parâmetros, Orientações, Diretrizes), a partir dos anos 1990, a fim de detectar concepções e pressupostos teóricos convergentes, buscando compreender a contemporaneidade e pertinência dessas propostas para as escolas, os professores, os estudantes; enfim, para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na educação básica pública.

A fim de alcançar nossos objetivos, o texto traz na seção 2 os aspectos históricos e evolutivos sobre o ensino de LE no Brasil e, também, no Rio Grande do Sul; a seção 3 discute as concepções e pressupostos dos documentos analisados, quando buscamos discutir os aspectos convergentes dessas propostas e como estes evoluíram de um documento a outro. Encerramos o texto com nossas considerações sobre o estudo de forma geral.

2 De língua estrangeira a língua adicional: como as políticas públicas para o ensino de inglês evoluíram no Brasil e no Rio Grande do Sul

Conhecer a história de qualquer fenômeno, relacionado à língua(gem) ou não, permite a compreensão ampliada do contexto e momento atual e como esse fenômeno evoluiu em um determinado cenário. Nesse sentido, esta seção traz uma síntese da história do ensino de língua estrangeira no Brasil, a partir do texto do Dr. Wilson J. Leffa *O ensino das línguas estrangeiras no Brasil*⁴ (2016, p. 50), o qual faz um resgate da história sobre o ensino de LE no país, buscando “descrever onde estamos, mostrando o contexto metodológico e político da questão”. Também, subsidiaram esta seção Machado, Campos e Saunders (2007), Day (2012), Quevedo-Camargo, Silva (2017), Arruda (2016), além do livro *Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira* (BRITISH COUNCIL, 2019).

O ensino de LE no Brasil não é algo novo se considerarmos os registros históricos do país, conforme podemos observar nas palavras de Arruda (2016, p. 8):

É válido salientar que a presença de línguas estrangeiras no Brasil remonta à sua descoberta, em 1500, período em que os jesuítas ensinavam informalmente aos índios uma língua diferente do tupi e que, mais tarde, em 1758, viria a ser considerada a oficial do nosso país: a Língua Portuguesa. Desde então, graças à proibição do uso e do ensino da língua tupi e à imposição do português como única língua do Brasil, a Língua Portuguesa passou a ser a nossa língua materna.

Leffa (2016) e Arruda (2016) mencionam que, no Brasil Colônia (de 1530 e 1815), já havia a presença da LE nas escolas, porém a ênfase era dada às línguas clássicas: o grego e o latim. Para Leffa (2016), o percurso histórico do ensino de língua no Brasil se deu de forma a se assemelhar com o que aconteceu com outros países neste quesito: “[...] geralmente com um retardo de alguns decênios, tanto em termos de conteúdo (línguas escolhidas) quanto de

⁴ Segundo o próprio autor, este texto é uma versão atualizada e ampliada do texto publicado em: LEFFA, Wilson J. O Ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

metodologia (método da tradução, método direto etc.)” (LEFFA, 2016, p. 50). Assim, o país, como outros, também passou por altos e baixos, períodos vantajosos e desvantajosos para as línguas durante sua evolução.

Durante o Brasil Império, segundo Leffa (2016), as línguas modernas, dentre elas a LI, receberam enfoque no ensino, principalmente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, sendo a primeira escola a oferecer as línguas estrangeiras modernas (LEM) em mesmo nível ao das clássicas nos currículos escolares brasileiros (DAY, 2012). Contudo, os autores indicam que progressivamente o prestígio das LEM foi diminuindo nesse período.

A partir da instauração da República (de 1890 e 1931), manteve-se em redução a carga horária de LE, visto que, das 76 horas semanais por ano dedicadas às línguas em 1892, reduziram-se, até 1925, a 29 horas semanais, ou seja, menos da metade (LEFFA, 2016, p. 52). Assim, “[...] em 1929, das 5 línguas estrangeiras ensinadas no Brasil Império apenas duas permanecem no currículo [...]” (DAY, 2012, p. 6), o latim e o inglês, ao final da República Velha.

Com a Revolução de 1930, iniciou-se um período de mudanças, inclusive com a criação do Ministério de Educação e Saúde⁵. Francisco Campos foi o primeiro titular a assumir o Ministério, instituindo uma reforma que ficaria conhecida por seu nome em 1931. De acordo com Machado, Campos, Saunders (2007), Leffa (2016) e Quevedo-Camargo e Silva (2017), a Reforma Francisco Campos reduziu a carga horária de latim, privilegiando as LEM (francês, inglês e alemão). Outra novidade, nessa época, foi a introdução do método direto no Brasil – metodologia de ensino de língua por meio dela própria – que, como afirmam Quevedo-Camargo e Silva (2017, p. 261), foi “[...] bastante ousada para sua época, pois enfatizava a linguagem oral e não mais a escrita”, apesar de bastante tardia se comparado à França, que iniciou o uso desse método em 1901 (LEFFA, 2016).

Essa foi uma das sucessivas reformas que se deram ao longo da primeira e segunda República, as quais “foram paulatinamente promovendo alternância entre as línguas priorizadas, apresentando-as ora como obrigatórias ora como facultativas e reduzindo

⁵ De acordo com a página oficial do governo federal, “O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça”. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>>.

consideravelmente o número de aulas semanais” (DAY, 2012, p. 6). Somente em 1942, com a Reforma Capanema⁶, mudanças positivas em torno do ensino das LE ocorreram no país.

Com essa Reforma, as decisões quanto à educação nacional ficaram centralizadas ao Ministério da Educação, que apontava desde as línguas que seriam ensinadas até as metodologias de ensino. Além disso, o ensino médio foi separado em dois ciclos, sendo o primeiro denominado ginásio e o segundo denominado colegial, que se ramificava em clássico (com ênfase no estudo de línguas clássicas e modernas) e científico (LEFFA, 2016).

Na visão de autores que estudaram esse período, o ministro Gustavo Capanema (que atuou entre 1934 a 1945) foi responsável por mudanças que, apesar de serem consideradas polêmicas, alavancaram o ensino de LE, reforçando o método direto e orientando que a finalidade desse ensino ultrapassasse os objetivos instrumentais de ouvir, falar, ler e escrever, pois também devia ter por objetivo a formação educativa (desenvolvendo hábitos de observação e reflexão) e cultural (conhecendo a civilização estrangeira, suas tradições e seus ideais) do aluno (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007; DAY, 2012; LEFFA, 2016; QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017).

Apesar do empenho do Ministério, com a constatação de que foi o período em que as LE mais receberam atenção e importância, pois, além do latim, estudava-se francês, inglês e espanhol, o método direto não foi efetivo nas escolas, sendo substituído pelo sistema de leitura e tradução (DAY, 2012; LEFFA, 2016). Além disso, ter destinado 35 horas por semana a esse ensino (19,6% em relação a todo o currículo), representou uma expressão de 9,6% a mais do que era dedicado a ele no currículo da Reforma Francisco Campos, apenas considerando as línguas modernas (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007).

Ademais, uma vez que o Brasil teve três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)⁷, cabe ressaltar alguns aspectos importantes de cada uma delas. A LDB de 1961 (BRASIL, 1961) encarregou aos Conselhos Estaduais de Educação as decisões quanto

⁶ Durante o Estado Novo (1937-1945), a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), como também trouxe mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema, que esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945, deu origem ao nome da Reforma. Outros detalhes estão disponíveis em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_capanema.htm>.

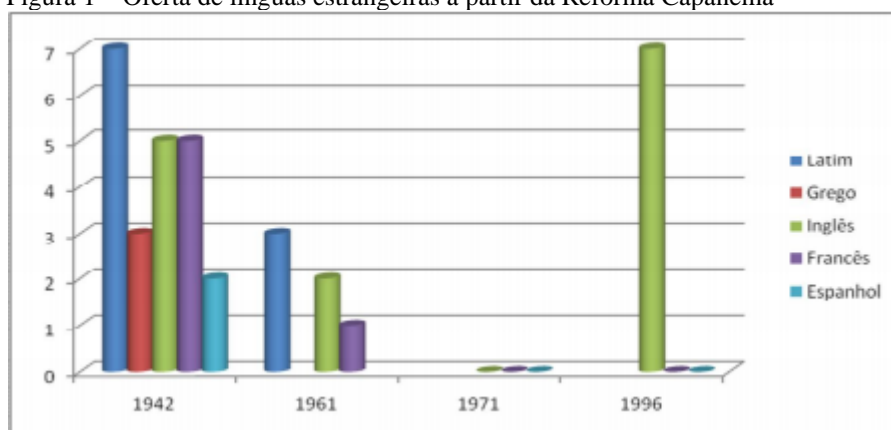
⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. O primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo Poder Executivo ao Legislativo em 1948 e levou treze anos de debates até o texto chegar à sua versão final. A primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, seguida por outra versão em 1971, em pleno regime militar, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996. Disponível em:

<http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32:ldb-de-%201961&catid=1035:1961>.

ao ensino de LE, retirando sua obrigatoriedade – orientações que foram mantidas na LDB (BRASIL, 1971) seguinte, em 1971. As línguas ou foram praticamente excluídas dos currículos ou tiveram sua carga horária diminuída, o que, para Machado, Campos e Saunders (2007), representou um retrocesso significativo para o ensino de LE nacionalmente e para Rodrigues (2012, p. 25) representa “[...] um ‘processo de desoficialização’ das disciplinas de línguas estrangeiras por parte de instâncias governamentais [...]”. Aqueles que estudaram nessa época comprovam o descaso com o ensino de LE, praticamente, somente a LI. Não havia um padrão de início do oferecimento de disciplinas nas escolas públicas. Algumas ofereciam a partir da 7ª série, outras da 8ª, sendo que, no chamado 2º grau, também não havia sequência, pois algumas escolas ofereciam apenas em um ano. Esse fato se agravava com a transferência dos estudantes entre escolas e, também, entre escola pública e privada. Além disso, havia falta de professores com formação específica, pois poucos cursos de Letras ofereciam a habilitação para LI.

Foi apenas com a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), em vigor, que o ensino de LEM retornou ao currículo. Ela substituiu 1º e 2º graus instituídos pela LDB de 1971 (BRASIL, 1971) por ensino fundamental e médio; na primeira modalidade, uma LEM é obrigatória e sua escolha fica a caráter da comunidade escolar, enquanto na segunda modalidade, uma disciplina de LEM é obrigatória e a segunda fica por opção e disponibilidade do currículo escolar. Contudo, fica evidente a hegemonia atual da LI, seguida pela língua espanhola, conforme se observa no gráfico de Day (2012).

Figura 1 – Oferta de línguas estrangeiras a partir da Reforma Capanema



Fonte: Day (2012).

Outro aspecto importante que veio com ela foi o abandono da concepção de que há um único método de ensino correto, assumindo a visão do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (LEFFA, 2016), fato que se deve muito à modernização dos cursos de Letras e ao

avanço das pesquisas na área da Linguística Aplicada, ao aumento de programas de formação continuada, cursos de atualização, especialização e programas de pós-graduação. Contudo, é evidente que esses avanços não alcançaram todos os professores, todas as escolas e todas as regiões do país, e problemas e deficiências no ensino ainda persistem⁸.

Em nível nacional, em decorrência da LDB de 1996, surgiram os documentos orientativos aos estados, às escolas e professores. Assim, nosso estudo destaca, nas seções seguintes, três documentos que consideramos relevantes quanto ao ensino de LI: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

2.1 Documentos orientadores do ensino de línguas estrangeiras no Brasil a partir da década de 1990

Os PCNs (BRASIL, 1998) foram um marco na história da educação brasileira, pois, pela primeira vez, tivemos uma proposta orientativa com um vasto referencial teórico, para professores e escolas. De forma geral, a proposição dos PCNs, no final da década de 1990, foi atingir a uniformização do currículo nacional por meio da definição de um conteúdo mínimo a ser ensinado na escola básica (GALIAN, 2014). Além disso, apontam o que e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, para que se alcancem os objetivos pretendidos. Eles ressaltam a importância de discutir questões sociais relevantes, como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural, incorporando-as como temas transversais (BRASIL, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna (PCNs - LEM, 1998) trouxeram novas concepções, conceitos e perspectivas para o ensino de LE. Contudo, há controvérsias de que os professores compreenderam e conseguiram mudar sua metodologia, seus pressupostos, desmistificando crenças e transformando o ensino em sala de aula. O documento trouxe várias novidades, como a ideia de que o ensino deveria focalizar o aprendiz, sendo voltado à educação linguística, não mais à gramática.

O documento sugere, também, que o ensino de LE parta dos conhecimentos prévios dos alunos, de mundo e da língua materna e afirmam que, dessa forma, a aprendizagem do estudante se dará de acordo com suas possibilidades e necessidades. Ademais, eles “[...] não

⁸ Apesar de termos consciência de todos os problemas relacionados ao sistema educacional brasileiro, do processo de desvalorização de professores e do desmonte da educação pública, não vamos trazer essa discussão, por não ser o foco deste trabalho.

chegam a propor uma metodologia específica de ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura [...]” (LEFFA, 2016, p. 60).

Assim, os PCNs - LEM (BRASIL, 1998) trouxeram as primeiras aproximações ao interacionismo social e, portanto, pelo menos em termos legais, o ensino de língua deveria se encaminhar para o emprego de atividades que desenvolvessem o uso prático do idioma em diferentes situações comunicativas (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017). No entanto, segundo Silva (2015, p. 11),

[...] apesar de objetivar um ensino de viés sociointeracional e, que, por conseguinte, promovesse o engajamento discursivo do aluno, questões polêmicas relacionadas às propostas de ensino-aprendizagem preconizadas pelos PCN LE (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental) emergiram. Por exemplo, a ênfase dada ao ensino de leitura em língua estrangeira por esse documento ainda é alvo de debates, discussões e discordâncias no meio acadêmico.

Nas considerações preliminares (BRASIL, 1998, p. 19-20), o documento já previa o engajamento discursivo do aluno, como usuário competente da linguagem, tendo a língua como uma de suas formas de manifestação. Contudo, a proposta dá ênfase ao ensino da leitura, fato gerador de polêmicas. Essa questão foi muito discutida e questionada em vários espaços acadêmicos, sendo defendida por aqueles que afirmavam que garantir, ao menos, o ensino da leitura já seria um avanço, pois faltavam qualificados professores de inglês para promover um ensino de todas as habilidades linguísticas de forma integrada.

Por outro lado, diferentes estudiosos questionaram esse ponto de vista, a exemplo de Paiva (2003), que afirmou que o documento minimizava a importância do ensino das habilidades orais e de escrita ao privilegiar o ensino de leitura, reproduzindo os preconceitos contra as classes populares. A autora, ainda, aponta que seria surrealista o próprio documento do MEC expor as más condições de ensino no país, justificando a opção pela leitura por meio de uma generalização da ineficácia do sistema educacional, como se as adversidades de muitas escolas fossem motivo plausível para negar-lhes o direito à educação garantido legalmente (PAIVA, 2003).

Apesar dessa ambiguidade, foram os PCNs que trouxeram a proposta de não se utilizar em sala de aula o texto redigido para fins pedagógicos, passando a ênfase ao texto autêntico e à diversidade de gêneros textuais. Espera-se, portanto, o desenvolvimento de “um leitor de textos em geral, passando da condição de mero decodificador de informações textuais com

fins avaliativos para a de produtor de sentido de textos reais de diversos gêneros, que circulam na sociedade letrada contemporânea” (DOURADO, 2008, p. 125).

Com isso, é inegável o valor do documento que deu início a muitos questionamentos sobre o ensino de LE nos mais diferentes contextos de nosso país. Tanto o documento de língua portuguesa quanto o de LE destacam a perspectiva de ensino com vistas à educação linguística, deslocando a concepção de língua enquanto código, para a concepção de língua como prática social, ou seja, como fenômeno de interação social, atividade de produção de sentidos entre interlocutores sócio-historicamente situados. Nessa perspectiva contemporânea sobre a natureza sociointeracional da linguagem (BRASIL, 1998, p. 27-28), o contexto de aprendizagem caracterizava-se como fundamental para o processo como um todo.

Alguns anos depois, as OCEM (BRASIL, 2006) foram criadas com o objetivo de suprir as brechas deixadas pelos documentos anteriores quanto ao ensino médio especificamente. Não só isso, como também para aprofundar questões relevantes anteriores e “[...] apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades [...] das escolas e dos professores na estruturação do currículo [...]” (BRASIL, 2006, p. 8).

O documento não indica soluções e metodologias a serem seguidas, e sim reflexões teóricas, com ênfase em questões como a cidadania, o impacto da globalização, o problema da exclusão e o sentimento de inclusão que o ensino de uma LE pode trazer. Ainda ressalta o uso dos gêneros *da escrita* em aula de LE, destacando “[...] que a escrita não pode ser vista de forma abstrata, desvinculada do contexto de seus usos e de seus usuários” (BRASIL, 2006, p. 100). Assim, na conceituação da linguagem, as OCEM têm como base os princípios de letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertexto (BRASIL, 2006, p. 87).

Nesse sentido, o documento abrange “a perspectiva do letramento digital, associando educação com tecnologia, mas indo além da dimensão meramente operacional [...], para chegar às dimensões cultural, intercultural e crítica da aprendizagem” (LEFFA, 2016, p. 61). Para Rodrigues (2012), as OCEM explicam muito bem os objetivos de ensino-aprendizagem de LE nas escolas: na construção da cidadania, no conhecimento e reconhecimento do outro. Assim, a contribuição do ensino de línguas ultrapassa a língua instrumentalizada para os alunos, almejando desenvolver o senso de cidadania com a ampliação do horizonte comunicativo de suas comunidades linguísticas.

Silva (2015, p. 15) é enfática ao colocar que as “propostas foram elaboradas para serem discutidas e servirem de objeto de reflexão pedagógica, evitando, assim, a imposição de conteúdos específicos ou, até mesmo, de métodos de ensino.” Desse modo, as OCEM

(BRASIL, 2006) apresentam suas propostas voltadas às práticas discursivas de maneira não prescritiva, respeitando a autonomia e o exercício da cidadania do próprio professor e cumprindo um importante papel de incentivo ao desenvolvimento do aluno-leitor-cidadão crítico (SILVA, 2015).

2.1.1 E, quando, finalmente, a educação no Rio Grande do Sul teve um documento orientativo?

Quando o Brasil finalmente passou a ter documentos para regulamentar o ensino de LE nacionalmente, dando suporte teórico e um caminho mais claro para ser seguido pelos professores de língua, coube, então, aos estados abrir espaço para as LE na escola e redigir as propostas regionais. Todavia, no Rio Grande do Sul (RS), o processo foi lento e parece que não muito eficaz.

Nesta seção, discorreremos sobre aspectos gerais da educação no RS, nos anos 1990, a partir do estudo de Dall’Igna e Cóssio (2011), e daremos destaque ao Referencial Curricular Lições do Rio Grande (RCLRG) (RIO GRANDE DO SUL, 2009), com base no próprio documento e no estudo de Sturm e Schroeder (2012), que buscaram trazer um panorama geral sobre o ensino de LE em território gaúcho, principalmente até 2010.

Durante 1991 a 1994, no governo de Alceu Collares (PDT), e no governo seguinte, de Antônio Britto (PMDB - 1995 a 1998), foram enfocadas questões curriculares, julgando estas serem o caminho para uma alteração na docência. Collares implementou um projeto com objetivo final de compor uma proposta curricular estadual. Similarmente, no governo seguinte, professores foram consultados em reuniões resultando, no Padrão Referencial de Currículo (PRC), quatorze cadernos temáticos que orientavam as práticas pedagógicas (DALL’IGNA; CÓSSIO, 2011).

Dall’Igna e Cóssio (2011) relatam que, no governo seguinte, de Olívio Dutra (PT - 1999 a 2002), o aspecto abrangido foi outro: buscou-se a democratização das decisões voltadas à educação com participação mais ativa da comunidade nas decisões pedagógicas, enquanto Germano Rigotto (PMDB - 2003 a 2006), em seu governo, não apresentou medidas de grande importância nesse sentido. Foi somente no governo seguinte, entre 2007 e 2010, que se concretizou o primeiro referencial curricular e teórico de nível estadual para a educação gaúcha.

O governo Yeda Crusius (PSDB - 2007 a 2010) almejou a formação continuada dos docentes para que estes fossem valorizados. Por meio de avaliações do ensino, o governo

apresentou o RCLRG (2009), com estratégias pedagógicas propícias para o enfrentamento das dificuldades. Outras intervenções foram feitas, todas visando ao currículo como meio para qualificação da educação.

A partir dos dados documentais e bibliográficos levantados anteriormente, podemos afirmar que, até então, o que aconteceu foi um desleixo dos governos estaduais gaúchos, revelando “a descontinuidade como política nos projetos de governo para a educação no Rio Grande do Sul” (DALL’IGNA; CÓSSIO, 2011, p. 7). Os PCNs (BRASIL, 1998) já vinham orientando quanto à estruturação ideal de currículo escolar e suportes teóricos para o ensino desde 1998. Assim, desde o final do governo de Britto, existia a possibilidade da elaboração de um referencial amplo de nível estadual. Entretanto, isso só ocorreu mais de uma década depois da publicação dos PCNs (BRASIL, 1998), em 2009. O que se teve antes disso no estado foi ausência de propostas concretas diante do que acontecia no Brasil.

O governo do estado do RS, em 2009, por meio da Secretaria de Educação, distribuiu a todas as escolas públicas gaúchas o conjunto de documentos que foi o RCLRG (2009), organizado por áreas do conhecimento em cinco volumes diferentes e tendo fundamentação em documentos anteriores, como os PCNs (BRASIL, 1998) e as OCEM (BRASIL, 2006). No volume 1, que se refere às Linguagens, há uma seção específica dedicada às línguas estrangeiras. Essa seção teve como pesquisadores responsáveis a Dra. Margarete Schlatter e o Dr. Pedro de Moraes Garcez, ambos os professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em nosso estudo, focalizaremos nesta seção, observando a proposta do documento para o ensino das LE na escola.

O RCLRG (2009) foi disponibilizado tendo como objetivo apresentar uma proposta diferente e contemporânea para o ensino de LE nas escolas públicas do RS. Por isso, ele traz, além de um suporte teórico, orientações práticas e metodológicas, planejamento de unidades e quadros de conteúdos como subsídios aos professores estaduais. Nessa perspectiva, aparecem o inglês e o espanhol como as duas línguas adicionais a serem ofertadas, visto que são as duas principais línguas de comunicação transnacional (STURM; SCHROEDER, 2012).

A escolha pelo termo *língua adicional* (LA) em detrimento à *língua estrangeira* (LE) é justificada no documento (RCLRG, 2009, p. 127). O primeiro conceito é tido como uma maneira mais coerente de abordar as línguas com os alunos do que o segundo termo o faz. Há mais sentido em tratar outras línguas, que não a materna, como uma adição ao conhecimento do aluno - que pode já se situar em comunidade com mais de uma língua -, e não como algo estranho ou diferente, haja vista que elas são parte importante das necessidades de um cidadão moderno.

De acordo com Sturm e Schroeder (2012, p. 5), o documento gaúcho “defende uma educação linguística que conduza ao letramento crítico e participativo”. Assim, o ensino de LA na escola deve ser focado em práticas sociais letradas voltadas às necessidades de nossa sociedade, estimulando o aprendizado para uso concreto e atual por meio da leitura e da escrita, com uso de práticas relevantes para os estudantes. É para isso que se evidencia a necessidade da presença dos diferentes gêneros do discurso (autênticos) nessas aulas (STURM; SCHROEDER, 2012).

Nesse sentido, o RCLRG (2009, p. 131) pontua que:

[...] aprender uma língua adicional na escola é poder participar de atividades que façam sentido para os educandos desde o princípio. Com efeito, o lugar e o espaço do ensino de uma língua adicional na grade escolar parece depender da atenção e da motivação despertados nos participantes pela relevância que os contextos de uso da língua tiver para eles, no desejo de circulação por práticas sociais valorizadas no seu meio e em outros meios que venham a se apresentar como interessantes.

Assim, sugerir a organização do currículo em torno de temáticas e de gêneros do discurso é outro aspecto contemporâneo que o RCLRG (2009) traz e se opõe ao que tradicionalmente se faz nas escolas, que se debruçam em itens gramaticais e vocabulário. Não é que esses itens não sejam relevantes ao documento, mas sim que eles devem ser incluídos na sala de aula e sempre servir a propósitos comunicativos, transformando a escola em um ambiente onde a LA deva ser usada em contextos comunicativos diversos (STURM; SCHROEDER, 2012).

Há evidências de que, apesar de o RCLRG (2009) ter sido construído por pesquisadores gaúchos de referências nas respectivas áreas, apresentando qualidade teórica e pertinência aos propósitos de ensino de LE, tendo sido amplamente distribuído às Coordenadorias de Educação do RS, o documento teve pouca aceitação nas escolas públicas do estado. De acordo com o relato oral da professora Luciane Sturm⁹, vários aspectos podem ter contribuído para o descaso com um material que poderia ser muito relevante ao ensino de inglês nas escolas de educação básica, quais sejam:

- 1) Professores e equipes diretivas debateram, na época, os procedimentos de discussão e participação das escolas e professores no processo, questionando uma suposta imposição dessa proposta.

⁹ A Dra. Luciane Sturm atua na formação de professores de inglês no curso de Letras, da Universidade de Passo Fundo desde 1993, trabalhando com disciplinas de Ensino e Aprendizagem, Práticas de Ensino e Estágios.

- 2) Não ficou claro o processo de discussão e formação continuada de professores para implantação da proposta, nem todas as universidades foram chamadas a participar desse processo, a exemplo da Universidade de Passo Fundo, o que pode ter contribuído para que professores de várias regiões não fossem inseridos nas discussões e formações.
- 3) O documento foi para as escolas no final de um mandato do governo do estado (2010), sendo que, na gestão seguinte, outro grupo político assumiu o governo e não deu continuidade à proposta.

Fui testemunha ocular de que uma enorme quantidade de material produzido com dinheiro público foi empilhado em salas das Coordenadorias de Educação (CRE), pois, eu mesma procurei a 7ª CRE em Passo Fundo, em 2011, para verificar se havia exemplares dos RCLRG, pois, o estudo do documento havia sido incluído nas disciplinas de Práticas e Estágios do curso de Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), para meu espanto, nos pediram que a UPF levasse todo o material, de todas as áreas que estavam estocados na garagem, pois, não iriam enviar às escolas e como precisam do espaço, o plano seria incinerar o material. Busquei, imediatamente, junto à UPF, veículos que pudessem transportar todo o material e organizamos com outros professores das licenciaturas, a divisão e distribuição do material entre os cursos e entre as bibliotecas da Universidade. Era tanto material que a cada semestre os alunos recebiam um kit, como o material do professor e os cadernos de atividades que eram destinados aos alunos. Hoje, 10 anos depois, ainda, o RCLRG serve como aporte teórico para as Práticas de Ensino, pois, consideramos que o mesmo traz subsídios importantes e atuais para as discussões sobre o ensino de línguas adicionais; mantemos um conjunto de documentos para o acesso dos alunos de Letras e, também, os arquivos em pdf.

Outro fato que contribuiu para o abandono do RCLRG foi que, no ano de 2011, pela primeira vez, depois de 11 anos da implementação do PNLD, a LI passou a fazer parte do Programa, com livros didáticos (LD) de inglês (SILVA, 2016). Consideramos que essa inclusão, de forma geral, é positiva para as escolas e professores. Contudo, o LD apenas, sem programas de formação continuada promovidos pela própria Secretaria Estadual de Educação, parecem não ser eficazes, principalmente para as escolas estaduais que evidenciam o abandono e o descaso.

Não podemos desconsiderar o atual contexto do ensino público estadual, amplamente divulgado pela mídia, em que o governo estadual não realiza concurso para o magistério desde 2011. Como decorrência, temos professores contratados que, ao conseguirem uma posição melhor em outra rede (municipal, federal ou particular), abandonam rapidamente a

escola estadual. Salários parcelados há mais de 50 meses, escolas sucateadas; enfim, um contexto absurdamente desfavorável ao ensino de qualquer disciplina ou conteúdo.

Não queremos aqui contribuir para aumentar a desvalorização do ensino público; pelo contrário, acreditamos que esse é um direito de todos e, por isso, deve ser de qualidade. No entanto, as informações e relatos trazidos evidenciam um descaso com o ensino público que desfavorece igualmente a LI. Então, perguntamo-nos: agora que temos uma Base Nacional Comum Curricular e um Referencial Gaúcho, o que podemos esperar?

2.2 A BNCC e o Referencial Gaúcho

Um dos mais recentes e relevantes documentos regulamentadores do ensino na Educação Básica em nível nacional é a BNCC (BRASIL, 2018), oficialmente concluída e homologada em 2018. Trata-se de “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Tendo como fundamentação documentos nacionais anteriores como os PCNs (BRASIL, 1997) e consultas populares feitas com professores e especialistas, esse documento será o norteador para as práticas educacionais no Brasil, inclusive de LE, ressaltando sua importância para o contexto contemporâneo de ensino.

Conforme Oliveira e Dering (2018), a BNCC (BRASIL, 2018) parece ser mais específica e mais clara, com objetivos definidos por meio das competências e habilidades a serem alcançadas a cada etapa do ensino, regulamentando o que deve ser ensinado nas escolas das redes pública e particular. No Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2018) prescreve cinco áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Ensino Religioso), em que os processos estão organizados para que as competências específicas sejam explicitadas. Para a área de Linguagens, que possui mais de um componente (incluindo a LE), são estabelecidas habilidades específicas relacionadas a diferentes objetivos de conhecimento, como conteúdo, conceitos e processos, organizados em unidades temáticas (OLIVEIRA; DERING, 2018).

Como disciplina de LE, a BNCC (BRASIL, 2018) prescreve unicamente a LI para os currículos brasileiros nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), apontando uma mudança na terminologia para o documento, que passa a tratá-la como *língua franca* ao invés de *estrangeira* ou *adicional*. Essa escolha justifica-se pela intenção do documento de abordar a LI focalizando sua função social e política. Nesse sentido, ela não é mais aquele idioma

oriundo de países hegemônicos devido ao fato de haver muitos falantes da LI espalhados pelo mundo, não somente nos países em que ela é a principal, assim acolhendo e legitimando os usos feitos por falantes de todo o mundo, com diferentes repertórios linguísticos e culturais (BRASIL, 2018; XAVIER; MOTTIN, 2019).

Nessa perspectiva, as noções de *proficiência* e da existência de um *inglês melhor* a ser ensinado são relativizadas, pautando muito mais a relevância da cultura no processo de ensino-aprendizagem do que esses aspectos relativos à precisão (BRASIL, 2018). Ainda tomando por foco a função social e política da LI, ressalta-se a ampliação da concepção de multiletramentos, concebida nas práticas sociais digitais – nas quais o idioma se faz imprescindível para potencializar “[...] as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual)” (BRASIL, 2018, p. 242).

Baseado nesses preceitos, o componente curricular LI engloba seis competências específicas, que devem perpassar esses quatro anos de ensino, e as habilidades a ser enfatizadas para cada um dos anos, as quais deverão ser dominadas pelos alunos e estão divididas em cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural (BRASIL, 2018; OLIVEIRA; DERING, 2018; XAVIER; MOTTIN, 2019). Contudo, a BNCC (BRASIL, 2018) destaca que se faz

[...] imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso (BRASIL, 2018, p. 245).

Tendo as práticas sociais e o uso em pauta, o livro *Políticas públicas para o ensino de inglês* (BRITISH COUNCIL, 2019) relembra que as competências de LI adotadas na BNCC apontam para uma perspectiva nova ao ensino da disciplina, voltando-se para o uso da língua. Por isso, as habilidades contempladas no documento descrevem o que os estudantes devem saber fazer com o idioma. Dessa forma, a BNCC (BRASIL, 2018) reconhece a importância de fundamentar o ensino de LI em práticas sociais de uso e o componente curricular da disciplina “reconhece o quão essencial esse idioma se tornou para o desenvolvimento dos mais diversos campos comerciais, acadêmicos, profissionais e culturais” (SILVA; LADEIA; CRUZ, 2018, p. 608), propiciando o engajamento dos estudantes no mundo contemporâneo cada vez mais

plural e globalizado em que fronteiras físicas ou culturais se encontram progressivamente difusas e contraditórias (BRASIL, 2018).

Ainda de acordo com o livro *Políticas públicas para o ensino de inglês* (BRITISH COUNCIL, 2019), uma considerável quantidade de trabalho foi empregada no desenvolvimento de currículos que atendam à BNCC (BRASIL, 2018) nos estados. Embora nove currículos tenham trazido abordagens voltadas ao uso social da língua constituindo uma concepção mais próxima a que a BNCC prescreve à LI, as propostas curriculares de doze estados apresentaram maior concentração de abordagens voltadas ao ensino estrutural/gramatical da língua inglesa ou estrangeira (BRITISH COUNCIL, 2019). Contudo, a *British Council* (2019) pontua que esses dados foram coletados durante 2018, quando os currículos estaduais disponibilizados ainda estavam em processo de reelaboração à luz da BNCC. O RS incluía-se no segundo grupo indicado, com suas propostas curriculares anteriores, de acordo com as pesquisas da organização, enquanto o documento constituído por meio da referência nacional, o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) (RIO GRANDE DO SUL, 2018), viria a ser homologado somente em dezembro de 2018.

O novo currículo estadual gaúcho de LI, tendo por alicerce a BNCC (BRASIL, 2018), está disposto na área das Linguagens do RCG e construído no intuito de colaborar para a superação da fragmentação das políticas educacionais, alinhando ambas as esferas governamentais (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Assim como a Base, o RCG (2018) favorece a educação linguística voltada à interculturalidade para a LI, abrindo espaço para o reconhecimento e o respeito às diferenças e para os processos de utilização do idioma nas diversas práticas sociais de linguagem, o que beneficia a reflexão crítica acerca dos amplos modos de se ver o mundo social globalizado e plural.

Na mesma ordem organizacional da BNCC (BRASIL, 2018), o currículo de LI para o RS dispõe das seis competências específicas que devem perpassar todos os anos entre 6º e 9º, assim como dos cinco eixos estruturados em quadros com unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. As habilidades, no entanto, dividem-se em duas colunas: uma para as da BNCC e outra para as específicas do RS. Essas últimas são habilidades específicas gaúchas, baseadas nos exemplos da referência nacional e, portanto, trazem alguns acréscimos voltados às necessidades do ensino gaúcho, mas sem grandes alterações.

3 O ensino da língua adicional - inglês - através das propostas oficiais: aspectos de convergência

É importante compreender os aspectos convergentes entre os documentos discutidos neste texto. Foi com os PCNs - LE (BRASIL, 1998) que a concepção sociointeracionista foi apresentada a muitos professores e, com ela, a proposta do uso do texto autêntico, a linguagem como prática social e o engajamento discursivo do aluno, como já mencionamos na seção anterior. Apesar de a expressão gênero textual não aparecer explicitamente no documento, inúmeras vezes, é possível encontrar expressões como: texto oral ou escrito, tipos de textos, além de exemplos desses *tipos* sobre os quais inferimos gêneros de textos:

Quanto ao conhecimento da organização de textos orais e escritos, o aluno pode se apoiar também nos tipos de texto que já conhece como usuário de sua língua materna. Por exemplo, em uma aula de leitura para alunos de quinta série, a utilização de narrativas um tipo de texto com o qual as crianças já estão bem familiarizadas poderá também colaborar para o envolvimento do aluno com o discurso no processo de aprender. Com o desenvolvimento da aprendizagem, o aluno será exposto a novas maneiras de organizar textos orais e escritos (entrevistas, matérias jornalísticas, verbetes de enciclopédia, conversas radiofônicas etc.) (BRASIL, 1998, p. 33).

Diante disso, podemos afirmar que a perspectiva de ensino de LE ou LA, a partir de gêneros textuais orais ou escritos autênticos, aparece pela primeira vez nos PCNs de língua portuguesa e de LE. Nos documentos seguintes, essa abordagem evoluiu, trazendo discussões sobre letramento, letramento crítico, multiletramentos. Entendemos que o gênero (textual ou discursivo) e as abordagens de ensino centradas no uso dos gêneros sejam o ponto convergente entre esses documentos, merecendo, por isso, atenção especial. Portanto, nesta seção, nosso objetivo é discutir as concepções de gêneros pertinentes ao trabalho do professor de LE - inglês.

A língua, materna ou adicional, é sempre manifestada em esferas de atividade humana. Essas esferas e seus enunciadores são responsáveis por delimitar qual será a função da língua nessas práticas sociais, de que forma será empregada e para quê, por meio de enunciados dos mais diversos tipos. Assim defende Bakhtin (1997), com sua clássica afirmação sobre os gêneros ou os *tipos relativamente estáveis* de enunciados:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada

esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997, p. 279, grifo do autor).

Em cada esfera em que a língua é utilizada se produzem gêneros textuais, orais e/ou escritos, e é por meio desses que todas as interações sociais ocorrem. Sendo eles elementos construídos a partir do social e para o social, faz-se importante “que não concebamos os gêneros como **modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem” (MARCUSCHI, 2005, p. 18, grifo do autor). Logo, os gêneros não são nem totalmente fixos nem completamente aleatórios, visto que estão em constante alteração, mas sempre em função de uma atividade humana determinada. A flexibilidade dos gêneros está em direta relação com o seu componente essencial, a linguagem, já que esta é tão flexível e inconstante quanto os gêneros. Podemos justificar as limitações que os gêneros trazem ao pensarmos que a situação de uso e de produção de determinado texto estará completamente conectada ao gênero que será escolhido e, logo, à identidade característica de cada um deles (estilo, conteúdo temático e construção composicional).

Portanto,

[...] toda nossa comunicação se dá por textos (orais ou escritos) e todo texto, por sua vez, se concretiza em forma de um gênero. O gênero textual como instrumento de agir nas diversas situações de uso social da linguagem é uma realização lingüística [sic] concreta definida por propriedades sociocomunicativas, ou seja, é a situação de produção de um texto que determina em que gênero ele é realizado. É por isso que os gêneros não se definem por aspectos formais ou estruturais da língua, por estarem ligados à natureza interativa do texto, ou seja, à sua funcionalidade, ao seu uso (DEUSCHLE, 2009, p. 24).

É por meio dos textos que o professor deve pautar suas aulas para aproximar o aluno a essas situações comunicativas, dado que todos os textos são expressões de uma atividade social e todos são atos de comunicação, seja na fala, seja na escrita. O texto, portanto, deve ser amplamente explorado na escola, para que os alunos se preparem cada vez mais para a vida em sociedade, podendo interagir com êxito com os mais diversos gêneros textuais sem maiores dificuldades, participando ativamente e fazendo-se ouvir.

Apesar de não abordar explicitamente o conceito de gênero, os PCNs (BRASIL, 1998) indicam a importância da observação da função social que os gêneros desempenham, assim como a importância do ensino de sua compreensão e organização, a fim de que os alunos

desenvolvam capacidade de participar nas diversas interações comunicativas e sociais. Para tanto, o enfoque na abordagem dos conteúdos da LE “[...] deve estar na aprendizagem de estratégias de construção do significado [...], posto que se enfatiza o engajamento discursivo do aluno ao proporcionar a aprendizagem de uma língua por meio da aprendizagem de como usá-la” (BRASIL, 1998, p. 71).

As OCEM (BRASIL, 2006), aos mesmos moldes, no capítulo destinado à disciplina de LE, também destacam o uso dos gêneros nas aulas, pontuando suas variações de uma cultura para outra em termos de recorrência ou acesso, por exemplo, e destacando “[...] que a escrita não pode ser vista de forma abstrata, desvinculada do contexto de seus usos e de seus usuários. Com isso, surgiu o conceito da escrita como uma *prática sociocultural*, ou, melhor dizendo, uma *série* de práticas socioculturais variadas” (BRASIL, 2006, p. 100, grifo do autor). Isso nos revela a continuidade no documento do Ensino Médio da visão dos gêneros como formas culturais, sempre atrelados à atividade humana e uma ampliação do que os PCNs (BRASIL, 1998) previam, dado que as OCEM (BRASIL, 2006) também abrangem as teorias sobre letramento, multiletramento, multimodalidade e hipertexto.

O documento afasta o conceito de letramento de uma concepção de linguagem, cultura e conhecimento como totalidades abstratas e se baseia numa visão heterogênea, plural e complexa destes, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais, por isso propõe o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas (BRASIL, 2006). As OCEM (BRASIL, 2006) ainda recomendam que essas habilidades sejam trabalhadas no transcorrer de todos os anos do Ensino Médio e, ainda, que o planejamento das aulas de LE se dê com base em temas (como cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, etc.).

No âmbito gaúcho, o RCLRG (2009), principalmente por tomar como base os documentos anteriores, traz também em evidência as práticas sociais e os gêneros do discurso em sua estruturação como sugestão ao ensino. Assim como as OCEM (BRASIL, 2006), defende o letramento crítico a partir da discussão de textos e de posicionamentos em relação a eles, a fim de formar cidadãos letrados que reflitam sobre o que é dito e o que não está dito; o que está explicitado e o que é pressuposto; as convenções implícitas e compartilhadas (RCLRG, 2009). Também segue a ideia do planejamento das aulas de LA em sequências didáticas com base em temas/temáticas e gêneros do discurso - seguindo a concepção de Bakhtin (1997) - *estruturantes*, apontando que “Lidar com textos autênticos significa [...] criar oportunidades, em aula, para usar a língua em contextos relevantes e para refletir sobre como

pode se dar (ou não) a inserção do educando em diferentes grupos e práticas sociais [...]” (RCLRG, 2009, p. 138).

O ponto em que todos esses documentos convergem, portanto, são os gêneros do discurso, que tomam destaque nas propostas curriculares para a LA em cada um deles. Os PCNs (BRASIL, 1998), mesmo não trazendo explicitamente esse conceito, juntamente com as OCEM (BRASIL, 2006) e o RCLRG (2009), pontuam a relevância de basear a educação linguística em situações comunicativas, ou seja, práticas sociais de uso da linguagem com propósitos reais e claros para o desenvolvimento do estudante. O ensino de LA, assim, deve ter por finalidade despertar nos alunos o senso crítico necessário e formar um cidadão contemporâneo letrado do mundo globalizado, capaz de mobilizar a LA favorecendo seu crescimento pessoal da forma necessitada e capaz de interagir confiantemente com, ao menos, a maioria dos gêneros do discurso possíveis em suas experiências de vida.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo contribuir para o esclarecimento do processo evolutivo do ensino de LE, especificamente LI, no Brasil, por meio de análises de artigos científicos de estudiosos da área, além de dar destaque para documentos federais e estaduais, relacionados ao ensino de línguas, relevantes nesse percurso e como eles surgiram no cenário brasileiro e gaúcho.

Desde o Brasil Colônia, evidenciamos o descaso com o ensino de LE, com cortes de carga horária e outros desaceleradores do processo - altos e baixos. Alguns poucos momentos de nossa história demonstram certa preocupação nessa área que, infelizmente, durou pouco tempo, como a Reforma Capanema, embora tenha recebido críticas por outros fatores.

Documentos orientativos, relativos a orientações para o ensino de LE, devidamente regulamentados, com suporte teórico e outros desdobramentos, surgiram somente no final da década de 1990, com os PCNs (BRASIL, 1998) e, posteriormente, com as OCEM (BRASIL, 2006). No RS, no entanto, somente em 2009, escolas e corpo docente receberam um referencial curricular amplo, com propostas concretas para o ensino de LE, o RCLRG (2009). Esse documento não repercutiu como esperado, sofreu críticas e não há estudos que evidenciem sua implantação nas escolas estaduais do RS.

Atualmente, a BNCC (BRASIL, 2018) – federal – e o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) – estadual – são os documentos que trazem a base comum curricular para a educação

básica, sem, contudo, apontarem caminhos teóricos consistentes, para qualificação dos professores.

Os documentos analisados neste estudo revelam alguns pontos de convergência, com relação ao aporte teórico que embasa tais propostas. O ensino a partir de gêneros textuais/discursivos é um desses pontos, visto que se faz presente desde 1998 nos documentos orientadores do ensino de LE. Outro aspecto convergente é a concepção sociointeracionista da língua, vista como processo interativo que prevê o engajamento discursivo do aluno que está aprendendo um novo idioma. As propostas aqui estudadas indicam que, para o aprendizado bem-sucedido de um novo idioma, na perspectiva de LA, os professores devem ter em mente que esse idioma deve servir para a realização de práticas sociais de linguagem, ou seja, o aluno deve usar o idioma que está aprendendo para comunicação real, tanto escrita quanto oral, em situações comunicativas relevantes para o desenvolvimento das habilidades de comunicação no mundo plural e globalizado contemporâneo.

Embora muito desvalorizado e repleto de adversidades e controvérsias, acreditamos que nossas escolas e professores têm potencial para mudar essa situação. Contudo, mais do que leis e documentos orientativos, precisamos de formação inicial adequada de professores em cursos de Letras comprometidos com as mudanças necessárias, investimento dos governos em programas de educação continuada para os professores e, acima de tudo, valorização profissional para os professores em geral.

Em um contexto com fronteiras culturais cada vez mais insignificantes, a LI se faz cada vez mais necessária para estudantes da educação básica, como forma de ampliar sua visão de mundo, ter acesso a diferentes culturas e conhecimentos, aprendendo em uma perspectiva intercultural, tornando-se, com isso, cidadãos globais.

Referências

ARRUDA, L. Um breve panorama histórico do ensino de FLE no Brasil: origens, contatos culturais e evoluções políticas. **Cadernos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-13, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/cn/article/view/9723>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 278-327.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: SEF/MEC, 1997.

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

BRITISH COUNCIL. **Políticas públicas para o ensino de inglês:** um panorama das experiências na rede pública brasileira. São Paulo: British Council Brasil, 2019.

DALL'IGNA, M. A.; CÓSSIO, M. de F. As políticas estaduais de formação continuada de professores no Rio Grande do Sul (1990-2010). In: SIMPÓSIO BRASILEIRO E CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, 2011, São Paulo. **Relatos de experiências.** Disponível em <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0334.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

DAY, K. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n. 15, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20850/20850.PDF>. Acesso em: 12 jul. 2020.

DEUSCHLE, M. S. C. **O uso dos gêneros textuais no ensino de Língua Inglesa.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

DOURADO, M. R. da S. Dez anos de PCNs de língua estrangeira sem avaliação dos livros didáticos pelo PNLD. **Ling. (dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 1, p. 121-148, abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322008000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 jul. 2020.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jul. 2020.

LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no Brasil. In: _____. **Língua estrangeira: Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016. p. 49-65.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R. de; SAUNDERS, M. do C. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil**, v. 1, ano 1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>. Acesso em: 12 jul. 2020.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 17-33.

OLIVEIRA, D. L. de; DERING, R. de O. BNCC e língua inglesa: reflexões e implicações no processo de aprendizagem a partir da leitura. **Hon no Mushi**, Manaus, v. 3, n. 4, p. 190-200, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/HonNoMushi/article/view/4601>. Acesso em: 21 abr. 2020.

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.; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília, DF: Ed. da UnB, 2003. p. 53- 84.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7500>. Acesso em: 13 jul. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial curricular - Lições do Rio Grande: Linguagens, códigos e suas tecnologias – Língua portuguesa e literatura – Língua estrangeira moderna**. Porto Alegre, RS: SEDUC, 2009, v. 1.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial curricular gaúcho**. Porto Alegre, RS: SEDUC, 2018.

RODRIGUES, F. C. As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Org.). **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p. 23-35.

SILVA, F. M. **Dos PCN LE às OCEM: O ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras**. Universidade Federal Fluminense, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24801/24801.PDF>. Acesso em: 17 jul. 2020.

SILVA, J. O. da. Professores de línguas e programas do livro didático. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 55, n. 1, p. 185-198, abr. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000100185&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 jul. 2020.

SILVA, L. S.; LADEIA, S. R.; CRUZ, G. F. Interculturalidade, ensino de inglês como língua franca e a Base Nacional Comum Curricular. **Fólio**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 1, p. 599-

616, jan./jun. 2018. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/d226/51af4395fe7ac844bc8e8e681b8985eef15c.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

STURM, L.; SCHROEDER, D. N. O professor de inglês frente à proposta de ensino das línguas adicionais na região norte do Rio Grande do Sul. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 9, 2012, Rio de Janeiro. **Anais**. Disponível em: http://alab.org.br/wp-content/uploads/2012/04/09_07.pdf. Acesso: em 19 jul. 2020.

XAVIER, M. C. F.; MOTTIN, L. P. **Currículo e educação integral na prática**: caminhos para a BNCC de língua inglesa. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

Recebido em: 11/08/2020 Aceito em: 02/09/2020