

## Saberes e práticas de Línguas Adicionais na Educação Profissional e Tecnológica com vistas a uma proposta crítico-reflexiva

Knowledge and practices of Additional Languages in Professional and Technological Education with a view to a critical-reflective proposal

Saberes y prácticas de Lenguas Adicionales en la Educación Profesional y Tecnológica con vistas a una propuesta crítico-reflexiva

Recebido: 26/04/2022 | Revisado: 03/05/2022 | Aceito: 12/05/2022 | Publicado: 16/05/2022

**Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6990-6669>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Brasil

E mail: [ricardo.cavalcanti@ifal.edu.br](mailto:ricardo.cavalcanti@ifal.edu.br)

**Gustavo Correia dos Santos**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9250-0752>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Brasil

E mail: [gustavo.correia@ifal.edu.br](mailto:gustavo.correia@ifal.edu.br)

**Marici Lopes da Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6515-7859>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Brasil

E mail: [marici.lopes@ifal.edu.br](mailto:marici.lopes@ifal.edu.br)

### Resumo

Este artigo objetiva analisar a concepção de línguas adicionais presente nos documentos que regulamentam o seu ensino em âmbito nacional. A metodologia se configura como uma abordagem que tende tanto ao método de levantamento bibliográfico como à análise documental. Para a realização dessa discussão, contamos com as contribuições de Bakhtin; Saussure; Chomsky; que nos fazemos valer para a concepção de língua(gem); apoiamos-nos nas discussões subsidiadas por aqueles/as que se comprometem com os estudos de Linguística Aplicada: Fabrício; Moita Lopes; Pennycook; trazemos, também, o aporte de Leffa & Irala quanto à conceitualização de línguas adicionais e, finalmente, dispomos as contribuições de autores/as que se prestam a discutir aspectos relacionados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Macedo; Branco *et al*; Brasil; Pfeiffer & Grigoletto. A análise revela o caráter exclusivo da BNCC quando se trata do processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, visto que, alicerçados pelo presente estudo, inferimos que esse documento traz algumas controvérsias além de não objetivar promover uma educação plurilingue.

**Palavras-chave:** Educação profissional e tecnológica; Línguas adicionais; BNCC; Ensino.

### Abstract

This paper deals to analyze the concept of additional languages present in the documents that regulate their teaching at a national scope. The methodology is configured as an approach that tends both to bibliographic survey method and document analysis. To carry out this discussion, we count on the contributions of Bakhtin; Saussure; Chomsky; which we make use of for the conception of language; we rely on the discussions supported by those who are committed to the studies of Applied Linguistics: Fabrício; Moita Lopes; Pennycook; We also bring the contribution of Leffa & Irala regarding the conceptualization of additional languages and, finally, we have the contributions of authors who are willing to discuss aspects related to the National Common Curricular Base (BNCC): Macedo; Branco *et al*; Brasil; Pfeiffer & Grigoletto. The analysis reveals the exclusive character of the BNCC when it comes to the teaching-learning process of additional languages, since, based on the present study, we infer that this document brings some controversies in addition to not aiming to promote a plurilingual education.

**Keywords:** Professional and technological education; Additional languages; BNCC; Teaching.

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar el concepto de lenguas adicionales presente en los documentos que regulan su enseñanza a nivel nacional. La metodología se configura como un enfoque que tiende tanto al método de levantamiento bibliográfico como al análisis documental. Para llevar a cabo esta discusión, contamos con los aportes teóricos de Bakhtin; Saussure; Chomsky; del que nos valemos para la concepción de lengua y lenguaje; nos apoyamos en las discusiones sostenidas por quienes están comprometidos con los estudios de Linguística Aplicada: Fabrício; Moita Lopes; Pennycook; Traemos también el aporte de Leffa & Irala en cuanto a la conceptualización de lenguajes

adicionales y, finalmente, contamos con los aportes de autores que están dispuestos a discutir aspectos relacionados con la Base Curricular Común Nacional (BNCC): Macedo; Branco et al; Brasil; Pfeiffer y Grigoletto. El análisis revela el carácter exclusivo de la BNCC en lo que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales, ya que, con base en el presente estudio, inferimos que este documento trae algunas controversias además de no pretender promover una educación plurilingüe.

**Palabras clave:** Educación profesional y tecnológica; Lenguas adicionales; BNCC; Enseñanza.

## 1. Introdução

Com fins de introduzir e contextualizar este artigo, concebemos ser importante que os/as possíveis leitores/as estejam inteirados acerca do viés teórico-metodológico ao qual nos vinculamos: os três autores são professores de línguas adicionais e também de língua materna, nesse caso, espanhol, inglês e português brasileiro, no âmbito do Instituto Federal de Alagoas (doravante, Ifal), atuando em cursos de nível médio na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em cursos de graduação e de especialização, além de compor o corpo de discentes e o de docentes no Mestrado Profissional em Rede em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal), Campus Benedito Bentes. Ante essa contextualização, partimos do seguinte questionamento: mas, por que línguas adicionais e não estrangeiras ou segunda língua?

Para responder a esta questão, faz-se necessário apresentar, a princípio, alguns dos conceitos de língua: na concepção de Saussure (2012 [1913]), a língua, mesmo que seja parte essencial da linguagem, não pode ser confundida com esta. Nas palavras deste autor “a língua é um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto utilizado pela comunidade surda, aos ritos simbólicos [...] ela é apenas o principal desses sistemas” (Saussure, 2012 [1913], p. 47). Depreende-se que para o linguista em questão a língua nada mais é que um fato social, um produto da coletividade. Bakhtin (2006 [1929], p.127), citado por Pires (2002, p. 37), acompanha Saussure (2012 [1913]) ao afirmar que a língua é uma prática social “entendida não como um sistema abstrato de formas linguísticas [sic.] à parte da atividade do falante, mas como um processo de evolução ininterrupto, constituído pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, que é a sua verdadeira substância” (Bakhtin, 1929, p. 127). Compreendemos que, para Bakhtin, a língua é social e se materializa a partir da enunciação. Já Chomsky (1998, p. 24), por sua vez, assevera que “cada língua em particular é uma manifestação específica do estado inicial uniforme”.

Após apresentar os conceitos de língua numa vertente social, de viés interacionista e dialógico (Bakhtin), gerativista (Chomsky) e estruturalista (Saussure), uma vez que este privilegia a língua como sistema de signos linguísticos, compete a nós responder à pergunta feita no início desta introdução: o porquê do termo língua adicional. Primeiramente, porque nos filiamos a corrente de estudos linguísticos nomeada como Linguística Aplicada, tendo em vista que, por assumir um caráter transgressor, atravessa fronteiras e quebra regras em uma posição que permite refletir sobre o que e por que atravessa. (Pennycook, 2006, p. 76), híbrida/mestiça no sentido de explorar e pensar na relação entre teoria e prática, ou seja, transferir a teoria para a vida prática (Moita Lopes, 2006), movediça e antiopressora e radical (Fabrício, 2017) e que considere as “Vozes do Sul”, visto que, “o pensamento de fronteira (border thinking) pode ser uma das formas de [...] nos ajudar a compreender os mais diversos limites mantenedores de zonas de inclusão e exclusão. Aproximar-se das margens e apostar em uma série de deslocamentos pode vir a constituir, organizar e fundar uma nova episteme.” (Fabrício, 2017, p. 609)

Ademais, pelo fato que, tomando como fundamento as contribuições de Leffa (2014), o termo línguas adicionais em vez de línguas estrangeiras traz perspectivas que não discriminam o contexto geográfico, as características individuais dos/das discentes e também porque ao aprender outro idioma ele deixa de ser estrangeiro a nós. Além do exposto, não existe a necessidade de copiar ou reproduzir determinados sotaques perfeitamente. Ainda segundo Leffa (2014, p. 33), [...] essa preocupação deixa de existir quando a ênfase está na necessidade de desenvolver a comunicação transnacional no/a estudante brasileiro/a, situado/a num contexto regional e global ao mesmo tempo, com interesses locais bem definidos.

Com isso, sem pretender finalizar as discussões que envolvem os conceitos de língua, língua estrangeira, língua materna, segunda língua e língua adicional, concentrar-nos-emos em uma análise documental, que consistirá em analisar a forma com que a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) aborda o processo de ensino-aprendizagem de línguas em âmbito nacional. Nesse sentido, analisaremos quais as concepções e abordagens presentes nesse Documento e o que estas podem proporcionar aos/às estudantes.

## 2. Metodologia

Este texto se caracteriza como um estudo qualitativo cuja metodologia que elegemos está ancorada numa abordagem que tende tanto ao método de levantamento bibliográfico que, na concepção de Gil (2021, p. 28), trata-se da pesquisa desenvolvida com o suporte de materiais já publicados; e também da análise documental cuja fundamentação tem objetivos específicos, ou seja, o material é elaborado por outros/as pesquisadores/as com o objetivo específico de ser lido por públicos determinados (Gil, 2021, p. 29). Assim, contamos com o aporte teórico de autores/as que se propõem a investigar acerca dos conceitos de língua (Bakhtin, 2006; Saussure, 2012; Chomsky, 1998), tendo em vista, inclusive, as discussões subsidiadas por aqueles/as que se comprometem com os estudos de Linguística Aplicada numa vertente radical, movediça e antiopressora (Fabrício, 2017; Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006). Em nosso itinerário metodológico, acessamos também as contribuições de Leffa e Irala (2014) no que diz respeito à conceitualização de línguas adicionais e, finalmente, dispomos das contribuições de autores/as que se prestam a discutir questões relacionadas à BNCC (Macedo, 2014; Branco *et al*, 2019; Brasil, 2018; Pfeiffer & Grigoletto, 2018). Com efeito, a metodologia para proceder a presente discussão, bem como, alicerça-se em aspectos empíricos de nossa atuação como professores de línguas em contextos formais de ensino, especialmente, na modalidade Educação Profissional e Tecnológica de nível médio.

A partir dessa breve contextualização, faz-se imprescindível cientificar que esta discussão se constitui em três tópicos, além da Introdução e das Considerações Finais, que se complementam e não se têm como fim em si. Assim, no tópico a seguir, abordaremos a respeito da conceitualização do termo língua numa vertente linguística, e que assume a língua(gem) em sua inteireza epistemológica, ou seja, parte da estrutura mas considera o seu uso social, especialmente, nos processos de ensino-aprendizagem de uma língua numa vertente adicional; avessa à caracterização de estrangeira, que, em nosso ponto de vista, se configura como não próxima àquele/a inserido/a em processos de ensino-aprendizagem em parte das instituições formais de ensino no Brasil.

## 3. Conceitos de Língua

Muitas vezes a língua é tratada como um sistema linguístico utilizado por uma dada comunidade para que exista uma comunicação efetiva entre seus integrantes. Assim, esses integrantes têm conhecimento acerca das regras e dos elementos que fazem parte deste sistema e, além disso, ao utilizá-lo, criam inúmeras mensagens (Souto, Além & Gonzales, 2014, p. 890). Com efeito, tem-se a compreensão de que a língua é um fenômeno social que existe antes mesmo do indivíduo, conforme assevera Coelho (2019, p. 23):

[...] a língua falada por uma comunidade também apresenta caráter social, uma vez que ela é sempre herdada de seus antepassados. A não ser que haja um movimento de dominação de uma sociedade por outra, o qual ocasione mudanças significativas de costumes, aprende-se sempre a mesma língua, no seio de uma mesma sociedade, a qual é passada hereditariamente de uma geração a outra. Isso significa dizer que a(s) língua(s), tal como a religião, a cultura e outros aspectos, existe independentemente dos indivíduos tomados isoladamente[...]

Assim, na visão de Coelho (2019, p. 23), a língua é também um fenômeno que se estabelece aos falantes de uma

comunidade, ou seja, é impossível que, como falantes de língua portuguesa, nos desenvolvamos falando outras línguas sem ter contato algum com outras comunidades. Esse é um dos princípios que se inter-relacionam ao aprendizado de uma língua adicional.

Para Saussure (2012 [1913], p. 41), em conformidade com o que fora exposto anteriormente, “a língua é um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.” Bakhtin, por sua vez, sustenta que a língua é também social. Assim, para ele, “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal” (Bakhtin, 2006, p.127). Nessa vertente de discussão, são considerados princípios ligados à interação verbal (social), ao estilo e ao dialogismo bakhtiniano.

Partindo do pressuposto de que a língua é sempre herdada de nossos antepassados, o que seria, então, a Língua Materna (LM) ou Primeira Língua (L1)? A Língua Materna não é, obrigatoriamente, a língua da mãe e, muito menos, a primeira língua que aprendemos. Ademais, não se trata apenas de uma língua. Frequentemente, é concebida como a língua que aprendemos em casa e que, coincidentemente, é a língua de uma dada comunidade, na qual estamos inseridos. Entretanto, a língua aprendida em casa pode não ser a que a comunidade utiliza. Então, ao aprendê-las, passa-se a ter mais de uma L1. (Pupp Spinassé, 2006, p. 5). Em uma concepção mais atual, a LM, nas palavras de Souza (2019, p. 1), pode ser definida “como aquela que primeiro é apreendida pelo falante de um idioma, porém em muitos casos, ela não corresponde à norma ensinada nas escolas, o que pode gerar preconceito linguístico por parte dos integrantes do processo educativo.”

Na atualidade, diversos são os fins que nos fazem querer aprender uma língua estrangeira: por vezes, o trabalho exige que aprendamos um novo idioma, seja para receber clientes em um hotel, traduzir artigos e documentos, fazer tradução simultânea; o estudo requer que leiamos em outro idioma ou escrevamos um resumo, ou até mesmo para o lazer (compreender uma série ou canção de um artista de quem gostamos, comunicar-se em uma viagem no exterior. A Língua Estrangeira - LE, de acordo com Souto, Além e Gonzales (2014, p. 892):

[...] é um idioma não falado pela população de um determinado local, como por exemplo, o inglês falado por nativos brasileiros. Mas não para por aí, não apenas o inglês, mas também o japonês antigo tardio são uma língua estrangeira no Japão [...] a língua estrangeira não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração, enquanto a segunda língua desempenha um papel até mesmo fundamental em uma sociedade.

Desse modo, respaldados nas contribuições de Pupp Spinassé (2006, p. 6), compreendemos que uma Segunda Língua se assemelha ao processo de aprendizagem de uma Língua Materna, visto que, tanto aquela como esta surgem do imperativo da comunicação, ou seja, da necessidade da palavra dentro de um processo de socialização. Conforme esclarece a supracitada estudiosa, “a situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Para o domínio de uma SL é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade.”

Assim, depreende-se que, nesse aspecto, a aquisição de ambas (LE e SL) se assemelham: nascem do imperativo da comunicação. No entanto, a LE não serve necessária e exclusivamente para a comunicação. Enquanto que a SL é fundamental para a sobrevivência do falante em determinadas situações. Em outras palavras,

[...] Se a língua estudada não é falada na comunidade em que mora o aluno, temos a situação de uma língua estrangeira, como seria, por exemplo, o caso do ensino do português na China; o português seria para esse aluno uma língua estrangeira. Se a língua estudada é falada na comunidade em que mora o aluno, seria então definida como segunda língua, caso, por exemplo, do aluno chinês que estudasse português no Brasil (Leffa & Irala, 2014, p. 31).

### 3.1 E as línguas adicionais?

No ensino de línguas, existe uma forte influência da concepção que temos sobre língua. Ora esta é vista como um sistema abstrato, ora é concebida como prática social em ação e, outras vezes, como parte constitutiva do sujeito. Por vezes, não basta apenas que conceitualizemos o que compreendemos por língua, sendo imprescindível ir além: é fulcral delimitar o que seria outra língua no nosso entendimento (Leffa & Irala, 2014, p. 30).

Leffa e Irala (2014, p. 32) apontam algumas inadequações no termo “segunda língua”. Eles afirmam que quando consideramos as características dos alunos, facilmente, estas incongruências emergem, tendo em vista que estes, como filhos/as de indígenas, imigrantes e de pessoas surdas, provavelmente já conhecem mais de uma língua, isto é, mais de um código. Eles citam o caso de um aluno chinês que viesse morar no Brasil para aprender português, mas que além do mandarim já soubesse outro idioma, não teria o português como segunda língua, mas, sim, como terceira. No que concerne à terminologia “língua estrangeira”, esses autores afirmam que tratar como estrangeira a língua oficial de outra nação também não seria uma boa solução, visto que, se um/a estudante brasileiro/a estuda a língua alemã, esta seria, inicialmente, vista como uma língua estrangeira. Não obstante, há comunidades no Brasil que também falam alemão. Portanto, este idioma não seria considerado estrangeiro nestas comunidades.

O termo “estrangeiro/a” carrega em si a ideia que, por mais que o/a discente aprenda aquele idioma, ele não lhe pertencerá, pois, sob esse prisma, o idioma será sempre a língua do outro. Nessa mesma direção, Rajagopalan (2010), posiciona-se em favor de um processo de ensino-aprendizagem de línguas, numa vertente adicional, isenta de um viés de distanciamento, territorialização, como se pode constatar em: “[...] uma língua estrangeira nunca é aprendida como tal, ela precisa ser destituída, esvaziada, de sua ‘estrangeiridade’, livrando-se de qualquer vestígio da sensação de estranheza que pode provocar no aprendiz” (Rajagopalan, 2010, p. 11).

No artigo intitulado “Currículo e ensino de línguas adicionais: revisitando conceitos e pensando possibilidades”, Silva (2011, p.1) propõe o uso da nomenclatura línguas adicionais “considerando que as línguas estudadas na escola sejam um acréscimo ao repertório do aluno, e considerando também que, na sociedade atual onde há pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, torna-se difícil identificar quem seriam nativos e estrangeiros.” Já no artigo “O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil”, Nicolaides e Tilio (2013), citados por Finardi e Porcino (2015, p.3-4) afirmam que adotaram:

[...] o termo língua adicional no lugar de língua estrangeira por entender que o termo língua adicional se adequa melhor ao que pensamos que deva ser o ensino de uma língua que não a materna, por se encaixar nas novas tendências de uma linguística aplicada crítica que entende o usuário da língua não como um estranho à língua. Nesse sentido, entende-se o usuário da língua como alguém que, por opção ou exposição, aprende uma língua ou mais, além da sua materna, não denotando uma língua como inferior à outra, ou de valor simbólico diferente. O termo estrangeira, ao contrário, parece sugerir que a língua seja estranha ou exótica, com conotações indesejáveis. Nossa opção pelo termo adicional alinha-se à nossa crença de que as línguas adicionais não são inferiores, superiores ou mesmo substitutivas da primeira língua.

Desse modo, entendemos que a escolha do termo línguas adicionais, cunhado pelas justificativas já explicitadas, coloca-se como sendo o termo mais coerente, em nossa perspectiva, ao atual conceito de língua, que visa à isenção de uma perspectiva hierárquica, a possibilitar a inserção de uma visão por meio da qual as línguas são colocadas em situação de igualdade, especialmente, por sua constituição estrutural, linguístico-enunciativa e discursiva. Com essa intencionalidade,

Quando se fala em língua adicional, defende-se também a ideia de que seu ensino é um direito individual do aluno com benefícios para a coletividade. O domínio de outra(s) língua(s) deixou de ser um luxo, concedido a poucos privilegiados com oportunidade de viajar para o exterior, para se tornar um direito de todos e uma prioridade nacional. Negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de excluí-lo, com prejuízo para o exercício de sua cidadania;

é também uma maneira de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo (Leffa & Irala, 2014, p. 30).

No intercurso dessa mesma visão, posicionamo-nos partidários ao pensamento de Moreira Júnior (2016), para quem o entendimento a respeito de uma língua adicional é o de que é “um produto ideológico que foi adicionado ao repertório linguístico-discursivo do falante ou que está em processo de construção para atender às suas necessidades como condição para as suas práticas sociais” (Moreira Júnior, 2016, p. 20).

Em vista disso, percebemos que utilizar a terminação língua adicional em oposição ao termo língua estrangeira avulta o convite para que os/as discentes (e por que não também os/as educadores/as?) compreendam de maneira significativa sua própria realidade e utilizem essas formas de se expressar para refletir acerca de que língua é esta, a quem ela pertence e a quem pode pertencer, o que cada indivíduo tem a ver com ela (Schlatter & Garcez, 2009, p. 127-128, apud Jurgina, 2022).

#### **4. O ensino de Línguas Adicionais no Brasil**

Para tratarmos do ensino de línguas adicionais no Brasil, é mister fazer um resgate histórico, mesmo que de forma breve, a fim de que possamos compreender o panorama atual do ensino de línguas. Leffa (1999, p. 2-3) descreve que “Historicamente o que aconteceu com o ensino de línguas no Brasil tem sido um eco do que se delineou em outros países, geralmente com um retardo de alguns decênios, tanto em termos de conteúdo (línguas escolhidas), como de metodologia (método da tradução, método direto *etc*)”. Entretanto, quando esse mesmo autor fez essa afirmação ainda não estávamos na era da tecnologia, que, atualmente, é observada como aquela que abrevia esse tempo de retardo.

Com as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas, a tradição brasileira inicia sua trajetória, em princípio com as línguas clássicas, grego e latim, e posteriormente, com as línguas modernas, francês, inglês, alemão e italiano. Mais recentemente, considerando a questão histórica, o espanhol passa a fazer parte do currículo escolar. Durante o período colonial, estudavam-se apenas as línguas clássicas. Com a chegada da família real ao Brasil, mais tarde com a criação do Colégio Pedro II, e, posteriormente, com a reforma de 1855, foi que o currículo da escola secundária começou a evoluir, dando ao ensino das línguas modernas uma posição semelhante à das línguas clássicas, todavia este ensino padecia de dois problemas graves: i) ausência de metodologias adequadas e ii) sérios problemas de administração. As metodologias aplicadas eram as mesmas usadas ao ensino das línguas clássicas, ou seja, línguas, em muitos dos casos, em desuso; portanto, esse ensino se prestava apenas à tradução de textos e à análise gramatical, isto é, empreendia-se mais um trabalho com vista ao léxico e à estruturação morfossintática. No caso das questões de administração, incluindo decisões curriculares, estavam concentradas em instâncias de alto poder, porém, com competência insuficiente para gerir o universo complexo do ensino de línguas no Brasil, especialmente. Nesse período, o ensino secundário começou a perder as suas características primordiais, passando a exercer a função burocrática de aprovar e fornecer diplomas. Com isso, a decadência do ensino de línguas também se acentuou. O número de línguas estudadas permaneceu, mas a carga horária passou a ser reduzida, e esta redução intensificada nos períodos subsequentes, comprometendo ainda mais a qualidade do ensino.

Em 1930, momento em que foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e, em 1931, houve a reforma de Francisco de Campos, que pretendeu reerguer a educação secundária, a promover mudanças, tais como: a extinção da frequência livre e a instalação do regime seriado obrigatório, com o intuito de preparar o aluno para o ingresso na universidade, assim como proporcionar a formação integral do adolescente, o ensino de línguas também passou por mudanças em relação ao conteúdo e, principalmente, à metodologia. Após a Reforma Capanema, a questão metodológica passou a ser vista com maior preocupação. Nesse período, o Método Direto foi introduzido no Brasil, sendo que na França ele já era utilizado desde 1901. Esse método tinha um caráter prático e pretendia ampliar as possibilidades de ensino de línguas para além do caráter instrumental, mas também

para objetivos educativos e culturais. Entretanto, o que se verificou foi que na realidade prática, o Método Direto não passou de sugestão de metodologia a ser aplicada:

A educação nacional ficou centralizada no Ministério da Educação, de onde partiam praticamente todas as decisões, desde as línguas que deveriam ser ensinadas, a metodologia a ser empregada pelo professor e o programa que deveria ser desenvolvido em cada série do ginásio e em cada ano do colégio. Algumas dessas decisões parecem ter sido mais facilmente seguidas do que outras. Não houve problema quanto às línguas a serem ensinadas, deve ter havido algumas dificuldades quanto ao programa a ser desenvolvido, mas a metodologia proposta baseada ainda no método direto, parece não ter chegado à sala de aula. No caminho entre o Ministério e a escola, o método direto foi substituído por uma versão simplificada do método da leitura, usado nos Estados Unidos (Leffa, 1999, p 11).

Como podemos perceber por meio do discurso de Leffa (1999), o que ocorria (ocorre) na prática de sala de aula, normalmente se distancia das orientações propostas pelas diretrizes que regulam o currículo no Brasil. Vale ressaltar que essas orientações, muitas vezes, carecem de maior reflexão e participação no seu planejamento, sobretudo, pelos sujeitos que, de fato, executam-nas: os/as docentes.

Em 1961, cria-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (doravante LDB). Entretanto, este Dispositivo não trouxe grandes benefícios para o ensino de línguas, pois foi reduzido a  $\frac{2}{3}$  do que era com a Reforma Capanema, que foi considerada muito benéfica para esta área à época. Em 1971, a LDB sofreu uma reforma, trazendo mais cortes para o ensino, reduzindo a quantidade de anos, o que acarretou prejuízos para o ensino de línguas. Nessa reforma, entra em pauta a formação especial com ênfase na habilitação profissional. Em 1996, é publicada a nova LDB, trazendo, em substituição aos 1 e 2 graus, o ensino fundamental e médio. Assim, no ensino fundamental, há a obrigatoriedade de se incluir uma língua adicional, e, no ensino médio, também, tendo a sua escolha realizada pela comunidade escolar, com o acréscimo de uma segunda língua adicional em caráter optativo, a depender da disponibilidade da instituição. A partir de então, não há mais a ideia de um único método a ser utilizado, pois:

[...] o ensino será ministrado com base no “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (ART. 3º, Inciso III), dentro de uma grande flexibilidade curricular, conforme está previsto no Art. 23 “ a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.” O inciso IV, do artigo 24, corrobora essa disposição: “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares” (Leffa, 1999, p.15-16).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998, objetivaram complementar a LDB nas orientações curriculares para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Adicionais (5 e 6 séries; e 7 e 8 séries, respectivamente), inserindo o princípio da transversalidade com temas relacionados ao contexto sociocultural da realidade escolar. Os Parâmetros não vieram propor uma metodologia específica, mas visavam (visam) a apontar uma abordagem sociointeracional com ênfase na leitura. Entretanto, junto a tal concepção, veio a ideia de que a escola não capacitará o/a estudante a falar a língua e, para tanto, será necessário recorrer aos cursos livres. Seguidamente, trataremos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que concerne à compreensão a respeito de processos de ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

## 5. As Línguas Adicionais na Base Nacional Comum Curricular

Na utilização como respaldo um discurso de promoção à equidade, para todos/as os/as brasileiros e brasileiras, mascarado pelo acesso a um conjunto de conhecimentos entendidos como essenciais para concretizar projetos de vida<sup>1</sup>, a Base Nacional Comum Curricular foi aprovada em abril de 2017, sob a influência marcante de instituições privadas (Fundação Itaú Social, Bradesco, Gerdau, Fundação Roberto Marinho, entre tantas outras), enquanto a participação dos/das educadores/as foi irrisória, conforme assegura Macedo (2014, p. 1537):

Parceiros privados, na forma de fundações ou não, começavam a se fazer, não apenas presentes — o que não seria de estranhar no mundo contemporâneo —, mas insidiosamente presentes. Assim, a procura começou a gerar uma pequena rede de referências a sujeitos políticos não-públicos, e por sua natureza globais, que não podia ser ignorada.

Segundo a autora (2014), tomando de empréstimo as palavras de Ball (2012), as novas relações que são estabelecidas entre o público e o privado operam sobre a construção das subjetividades, ela defende a ideia de que, atualmente, vivemos uma materialização de novas políticas em que os limites entre o público e o privado, entre aquilo que é filantrópico e não governamental, tornam-se praticamente inexistentes, a considerar que os interesses mercadológicos são colocados à frente dos interesses públicos. Nesse tocante, empresas privadas apresentam a “solução” para os problemas provenientes da má administração do setor público (Macedo, 2014, p. 1538).

O texto de Macedo é de 2014, a BNCC foi aprovada em 2017. Esse fato justifica a afirmação de Branco *et al.* (2019, p. 156), “A implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é uma ideia recente, uma vez que sua instituição já estava prevista na Constituição de 1988, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.” Afirma-se que a BNCC foi engendrada sob a égide de políticas neoliberais que transferem para a Educação Básica a função de formar única e exclusivamente para exercício da força de trabalho, ou seja, trabalhar as “competências” que tornem os indivíduos capazes de atender às exigências do mercado. Em outras palavras, o que se quer dizer aqui é que a educação se torna uma mercadoria quando se introduz mecanismos de ordem mercadológica para o financiamento e gerenciamento das práticas educacionais (Branco *et al.*, 2019, p. 139).

Alguns/mas autores/as, como a exemplo de Castro (2020), têm uma visão divergente acerca dessa discussão, que apresentamos em parágrafos anteriores. Para Castro (2020, p. 108 - 109), no que compete à Educação Infantil e Fundamental, os resultados são promissores. Não obstante, o grande impasse está no Ensino Médio, visto que:

[...] a Base dessa etapa requer uma atenção maior, na medida em que significa uma mudança na arquitetura do modelo atual e segue as determinações da Lei da Reforma do Ensino Médio. Um dos principais desafios é a reformulação do Enem, que na prática se transformou, historicamente, no currículo dessa etapa. Se esse exame não for modificado, não haverá mudança nas escolas e cabe ao MEC liderar o processo (Castro, 2020, p. 109).

Castro (2020, p. 109) sustenta a ideia de que a BNCC é um ponto de partida para as mudanças curriculares que se fazem necessárias na Educação Básica brasileira. Nas palavras da autora “um novo ciclo de políticas públicas educacionais se inicia com o propósito de garantir mais equidade e educação de qualidade para todos.”

As contradições que envolvem o discurso de equidade e educação de qualidade são inúmeras quando tratamos sobre as línguas adicionais na BNCC. Em primeiro lugar pelo fato de que, para atender às demandas do “novo ensino médio”, os/as discentes que se submeterão ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir de 2024, não contarão com a opção de espanhol como língua adicional, em outras palavras, conforme nota da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN, a

---

<sup>1</sup> Site Movimento pela Base Comum Nacional. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.org.br/porque-criar-uma-base-comum-brasil/>>.

Minuta do Parecer do Novo ENEM, elaborada pela Comissão Bicameral de Avaliação da Educação Básica, elimina a opção língua espanhola do exame, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

A maneira como estão dispostas as línguas adicionais, tanto na BNCC quanto na Lei nº 13.415 (conhecida como Reforma do Ensino Médio), faz com que reflitamos sobre tamanha contradição de política escolar que, em vez de sair em defesa do multilinguismo, atua em caráter reducionista. Existem mudanças significativas da segunda para a terceira versão da BNCC acerca do ensino de línguas: a segunda versão da BNCC estipulava que os/as estudantes do Ensino Fundamental deveriam ter o acesso a uma língua adicional de interesse da comunidade. Já no Ensino Médio haveria o acréscimo de uma segunda língua adicional, dessa vez, a oferta seria de caráter obrigatório para as escolas e optativo para o corpo discente. Em sua última versão, a Base traz o seguinte: a língua adicional ofertada a partir do 6º ano será a língua inglesa. A Reforma do Ensino Médio estendeu este entendimento para esta modalidade de ensino, na qual anula-se a obrigatoriedade da oferta de língua espanhola (Pfeiffer & Grigoletto, 2018, p. 16).

Assim, ainda de acordo com essas mesmas autoras (2018, p. 17),

No que tange ao ensino de línguas estrangeiras, tanto a Lei nº 13.415 quanto a terceira versão da BNCC instauram, como parte de uma política de estado educacional brasileira, o gesto político e jurídico de imposição legal da língua inglesa como a língua estrangeira obrigatória na escola básica brasileira, desde o sexto ano do ensino fundamental até o último ano do ensino médio. O que anteriormente figurava como possibilidade de pluralidade de línguas estrangeiras na textualidade dos documentos legais, reduziu-se à oferta de uma só língua e uma língua determinada, o inglês.

Destarte, infere-se que a Lei n. 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, juntamente com a BNCC, surgiu com o objetivo de determinar mudanças no Ensino Médio. Entre as reformas estabelecidas por esta Lei pode-se destacar a revogação da Lei n. 11.161/2005, conhecida como “Lei do Espanhol”, que previa e regulamentava o ensino de Língua Espanhola em todo o território nacional. De acordo com Gonçalves e Bonfim (2017, p. 6),

O princípio constitucional de integração dos povos latino-americanos foi simplesmente desprezado, sendo trazido em seu lugar, uma ênfase ainda maior ao ensino da língua inglesa, tratando-a com caráter de obrigatoriedade no ensino médio e dispondo a faculdade da inclusão da língua estrangeira de forma marginal (Gonçalves & Bonfim, 2017, p. 6).

Diante do exposto, é possível afirmar que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e a Lei n.11.161/2005 têm um caráter orientador e valorizam o plurilinguismo, a BNCC (Brasil, 2018) e a Lei n. 13.415/2017 apresentam um cunho normativo e indicam como obrigatório apenas o ensino da língua inglesa (Kanashiro & Miranda, 2020, p. 290). Em nosso entendimento, os últimos dois documentos reafirmam uma proposta de ensino monolinguista em território nacional, o que torna incontestável o processo de apagamento que o ensino de Língua Espanhola vem sofrendo desde a revogação da Lei n. 11.161/2005 pela Lei n. 13.415/2017, conforme já indicamos, denominada Lei da Reforma do Ensino Médio.

## 6. Considerações Finais

Ao longo desta discussão, intencionamos analisar, a partir de problematizações que vimos a acompanhar, tanto nas diretrizes que regem o ensino público brasileiro, quanto pela indicação de materiais didáticos que contemplem as abordagens que visam ao desenvolvimento das competências e das habilidades de estudantes da Educação Básica, tendo em vista o atendimento ao ideário presente com a publicação da BNCC (2018), o lugar do processo de ensino-aprendizagem voltado ao tratamento das abordagens a respeito de línguas adicionais.

Desmitificar os processos pelos quais vêm passando sujeitos em etapas escolares, especialmente, em redes públicas de ensino, que, há muito, têm considerado o aprendizado de uma língua adicional como um verniz burguês. Na presente discussão,

reconhecemos, a despeito dos entraves e retrocessos apresentados, que temos a enfrentar pela garantia do ensino, nesse caso, do inglês e do espanhol para além de fins instrumentais, como convencionalmente se concebiam os processos de ensino-aprendizagem de línguas daquela convencionalizada como materna num país como o Brasil. A pluralidade linguística na qual estamos imersos, inclusive, nos faz repensar sobre o *status quo* materializado nos documentos oficiais, e, por extensão, reverberado em práticas discursivas docentes, de modo que a população menos favorecida socioeconomicamente fica condicionada ao aprendizado de uma língua apenas para fins de atendimento aos arranjos produtivos locais; num abismo que toma assento numa concepção de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira para população abastada para fins propedêuticos, logo de concepção elitista.

Como docentes da Rede Federal de Ensino, temos participado de discussões nesse sentido, especialmente, no combate à perpetuação do discurso que, mesmo inseridos num mundo que, discursivamente - recorrentemente - se assume como moderno, pós-moderno, neoliberal e globalizado, entre outros predicativos nesse campo semântico, existem formas cristalizadas de comunicação, que, geralmente, se filiam às ideologias do Hemisfério Norte do globo.

Como fora enunciado, o nosso estudo foi realizado a partir de inquietações oriundas de nossas práticas docentes - em sentido restrito e amplamente -, na consideração do Documento oficial quanto às diretrizes para o ensino público no Brasil, a partir da atual BNCC, bem como a partir de discussões provenientes de pesquisas e de olhares de especialistas voltados ao enaltecimento de uma educação linguística mais plural, sobretudo, na consideração da desterritorialização das ideologias que, lamentavelmente, depreciam as ideologias do Sul. Ademais, apresentamos os conceitos de língua(gem) que embasam o ensino de línguas adicionais, no qual, bem como, filiamo-nos, além de termos nos disponibilizado a fazer um apanhado histórico do ensino de línguas no Brasil, isso desde o Período Colonial até os dias atuais, com as orientações contidas na BNCC para tal finalidade. Constantemente, posicionamo-nos, sob um viés crítico-reflexivo, na perspectiva de que as orientações pretendem mediar métodos e ideologias, mas que, na maioria das vezes, essas escolhas são realizadas sem levar em consideração as reais necessidades do público para o qual são ofertadas e não visam a atender às classes menos favorecidas, que dependem de uma educação pública de qualidade para a ascensão social e a promoção de uma vida mais digna.

Por fim, salientamos que negligenciar o acesso à aprendizagem de línguas adicionais variadas é permitir que aos/às estudantes não sejam possibilitadas as condições igualitárias para o acesso e a permanência, de forma equânime, no mundo do trabalho. Com tais provocações, a partir de nossas experiências, almeja-se que docentes de línguas adicionais possam refletir sobre preceitos ligados às ideologias presentes nos processos de ensino-aprendizagem, subsidiando, assim, novos estudos e apontamentos relacionados às decolonialidades.

## Referências

- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Hucitec.
- Branco, E. P., et al (2019). BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? *Debates Em Educação*, 11(25), 155–171. <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf).
- Castro, M. H. (2020). Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. *Em Aberto*, 33(107). <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4557>.
- Coelho, M. P. (2019) *Ferdinand de Saussure: entre a língua e as línguas*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/28940/1/FerdinanddeSaussure.pdf>.
- Chomsky, N. (1998). *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Tradução Lúcia Lobato: Editora Universidade de Brasília.
- Fabrizio, B. F. (2017). Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 17, 599-617. <https://www.scielo.br/j/rbla/a/NLzRdFrwJTVq4SRyn3vBdFH/?format=html>.

- Finardi, K. R., & Porcino, M. C. (2015). O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. In: Horizontes de Linguística Aplicada, ano 14, n.1. [https://www.researchgate.net/publication/318635222\\_O\\_Papel\\_do\\_Ingles\\_na\\_Formacao\\_e\\_na\\_Internacionalizacao\\_da\\_Educacao\\_no\\_Brasil](https://www.researchgate.net/publication/318635222_O_Papel_do_Ingles_na_Formacao_e_na_Internacionalizacao_da_Educacao_no_Brasil)
- Gil, A. C. (2021). *Como elaborar projetos de pesquisa*: Atlas.
- Gonçalves, R. O., & Bonfim, V. S. (2017). *Jornadas Bolivarianas. XII Edição*. Florianópolis. <https://iela.ufsc.br/jornadas-bolivarianas/xiii-edicao/anais-da-xiii-edicao-das-jornadas-bolivarianas/jornadas-10>.
- Jurgina, D. F. (2022). *Ensino de Português como língua adicional para refugiados venezuelanos mediado por uma abordagem de ensino intercultural*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras da Universidade Federal do Pampa. [https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/6907/1/TCC\\_\\_\\_Daniele\\_Ferreira\\_Jurgina\\_\\_\\_VERSAO\\_COMPLETA\\_COM\\_FOLHA\\_DE\\_APROVACAO\\_ASSINADA.pdf](https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/6907/1/TCC___Daniele_Ferreira_Jurgina___VERSAO_COMPLETA_COM_FOLHA_DE_APROVACAO_ASSINADA.pdf)
- Kanashiro, D. S. K., & Miranda, A. K. P. (2020). Espanhol, presente! Discussão sobre o apagamento e a resistência do idioma em documentos oficiais. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, Mato Grosso do Sul. 22(50), 289 - 308. <https://core.ac.uk/download/pdf/322554959.pdf>.
- Leffa, V. J. (1998). O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Revista Contexturas/Ensino Crítico da Língua Inglesa*. Vol.4: APLIESP.
- Leffa, V. J., & Irala, V. B. (2014). O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Wilson José; IRALA, Valesca Brasil (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*, 21-48. Pelotas: Educat. [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03\\_Leffa\\_Valesca.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf)
- Macedo, E. (2014). Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista E-curriculum*, 12(3), 1530-1555. <https://www.redalyc.org/pdf/766/76632904006.pdf>.
- Moita Lopes, L. P. (2006). Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: Moita Lopes, L.P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, p. 85 – 108
- Moreira Júnior, R. S. (2016). *Português como Língua Adicional e Letramento Crítico: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas*. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas.
- Pennycook, A. (2006). Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 67-84)
- Pfeiffer, C., & Grigoletto, M. (2018). Reforma do Ensino Médio e BNCC–Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos <sup>1</sup>. *Revista Investigações Vol*, 31(2). <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/download/237561/31068>.
- Pires, V. L. (2002). Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. *Organon*, 16(32-33). <https://core.ac.uk/download/pdf/303974877.pdf>
- Pupp Spinassé, K. (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Contingentia*. Porto Alegre. 1(1), 1-8. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20578/000639062.pdf?sequence=>
- Rajagopalan, K. (2010). A língua estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: Rocha, C. H., Tonelli, J. R. A., & Silva, K. A. (org.) *Língua estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente*. Campinas: Pontes Editores, p. 9-12.
- Saussure, F. (2012). *Curso de Linguística Geral*: Cultrix.
- Silva, C. H. D. (2011). Currículo e ensino de línguas adicionais: revisitando conceitos e pensando possibilidades. C.H.D.Silva/Pesquisas em Discurso Pedagógico. <chrome-extension://efaidnbmninnkpcjpcgclclefindmkaj/https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18834/18834.PDF>
- Silva, K. A., Santos, L. I. S., & Justina, O. D. (2011). Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. *Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários*. Edição 08 – Estudos Linguísticos.: [http://projetos.unemat-net.br/revistas\\_eletronicas/index.php/norteamentos](http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos)
- Souto, M., Além, V. L., & Gonzales, A. O. F. (2014). Conceitos de língua estrangeira, segunda língua, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. *Anais da IX JNLFLP*, 890-900. <http://www.filologia.org.br/rph/ANO20/60SUP/070.pdf>.
- Souza, S. N. C. (2019). *Língua materna, preconceito linguístico e ensino: um estudo de caso a partir de docentes da língua portuguesa e pedagogos*. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60979>.