

## O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: QUESTÕES DE ORDEM POLÍTICO-LINGUÍSTICAS

### LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN BRASIL: CUESTIONES POLITICO- LINGÜÍSTICAS

### THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES IN BRAZIL: LANGUAGE POLICY ISSUES

**Kelly Cristina Nascimento Day\***

Universidade do Estado do Amapá - Macapá, Ap

**Mônica Maria Guimarães Savedra\*\***

Universidade Federal Fluminense - Niterói, RJ

RESUMO: Atualmente, o debate em torno do ensino de línguas estrangeiras no Brasil encontra-se dividido em duas correntes: uma de caráter metodológico, conduzida preferencialmente pela Linguística Aplicada, e outra de caráter político, orientada pelo que Haugen (1999) denominou de Sociolinguística Aplicada ou, mais apropriadamente, pela Política Linguística Educativa conforme Petitjean (2006). Este ensaio propõe uma breve reflexão acerca de questões de ordem político-linguísticas, tais como ordenamento jurídico (LDB 9394/96, Lei 11.161/2005), recomendações (PCNs), representações linguísticas e multilinguismo (BEACCO; BYRAN, 2003). Tais questões subjazem muitos dos problemas do ensino de língua estrangeira no país, embora sejam concebidos puramente como de âmbito metodológico, como indicam Celani (1997), Campani (2006) e Leffa (1999). Os argumentos apresentados apontam para uma análise complementar dos problemas no ensino de LE e para uma percepção das línguas, na escola, calcada no papel social das LE.

PALAVRAS-CHAVE: política linguística; ensino; língua estrangeira.

RESUMEN: Actualmente, el debate sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil se encuentra dividido entre dos corrientes, una de carácter metodológica conducida preferencialmente por la Lingüística Aplicada y otra de carácter político, orientada por lo que Haugen (1999) ha denominado como Sociolingüística Aplicada o más apropiadamente, de Política Lingüística Educativa conforme Petitjean (2006). Este ensayo trae una breve reflexión sobre cuestiones político-lingüísticas, tales como de orden jurídico (LDB, 9394/96, Ley 11.161), recomendaciones (PCNs), representaciones lingüísticas y multilingüismo (BEACCO; BYRAN, 2003), que someten muchos de los problemas en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) en el país, muchos de los cuales fueron concebidos puramente como ámbito metodológico como indica Celani (1997), Campani (2006) y Leffa (1999). Los argumentos apuntan hacia un análisis complementario de los problemas de enseñanza de LE y una percepción de las lenguas en la escuela, calcado en la función social de las LE.

PALABRAS CLAVE: política lingüística; enseñanza; lengua extranjera.

ABSTRACT: Currently, the debate about the teaching of foreign languages in Brazil runs two different paths: one methodological, guided by the applied linguistics; and one political, guided by what Haugen (1999) refers to as "applied sociolinguistics" or, more appropriately, Language Education Policy, as per Petitjean (2006). This paper proposes a brief discussion on political linguistic matters, such as the Brazilian Educational Legislation (LDB, 9394/96, law #11.161), recommendations (PCN), linguistic representations, and multilingualism (BEACCO; BYRAN, 2003). These matters underlie many of the problems in the country's foreign language teaching, even though they are purely conceived in a methodological framework, as exposed by Celani (1997), Campani (2006) and Leffa (1999). The arguments presented lead to a complementary analysis of the foreign language teaching problems and to a language perception, grounded on the foreign languages' social role.

KEYWORDS: language policy; education; foreign languages.

---

\* Doutoranda da linha Estudos Aplicados da Linguagem do programa de pós-graduação da Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Savedra; Professora de língua francesa da Universidade do Estado do Amapá - UEAP. Email: [kellyday@uol.com.br](mailto:kellyday@uol.com.br)

\*\* Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Email : [msavedra@uol.com.br](mailto:msavedra@uol.com.br)

## 1 INTRODUÇÃO

Não é propósito deste texto revisitar argumentos em favor do ensino/aprendizagem de línguas ou do valor formativo das línguas estrangeiras nos nossos dias, tais razões estão nos discursos de governantes, professores, alunos, profissionais liberais, da imprensa em geral, entre outros, que retomam continuamente a temática ao tratar das habilidades linguístico-culturais requeridas atualmente pela sociedade da informação e, por conseguinte, pelo mercado de trabalho; antes, pretende esboçar algumas considerações que muitas vezes passam incólumes pelas discussões em torno do ensino de línguas no país.

Toda escola e todo professor, qualquer que seja sua disciplina, deveria ter claro que as línguas, independente de seu status (materna, segunda ou estrangeira), no contexto de ensino, são, antes de tudo, o meio através do qual se acessa o conhecimento de qualquer outra área do saber, por mais distante que elas possam parecer de um determinado domínio de conhecimento. Apoiados na visão vigotskiana, concebemos a língua (gem) como um produto social que permite a mediação entre o sujeito e o objeto, nesse sentido, a língua é objeto central no processo educativo. A matemática ou a física, por exemplo, precisam da codificação numérica, veiculada através da língua, para construir conceitos e divulgar suas teorias. De igual maneira, se processa a construção/aquisição de saberes espaço-temporais, lógico-matemáticos, biofísicos, artístico-culturais, etc., construídos e organizados em diferentes línguas ao redor do mundo.

Conhecer línguas, portanto, é condição *sine qua non* não apenas para uma ampla acessibilidade ao conhecimento instituído, formalizado ou não, mas também às possibilidades de construir novos conhecimentos através do contato, da interação, das ciências e veiculá-los pelo instrumento linguístico. Nessa perspectiva, discutir o papel das línguas e o espaço ocupado por elas no currículo básico do ensino brasileiro deveria ser colocar em questão não apenas os objetivos declarados no que tange à construção de competências e habilidades em língua estrangeira, mas, sobretudo, à formação que queremos construir correlativamente à cidadania, à igualdade de condições e direitos, à tolerância para com o outro e o diferente, às diferentes formas de saber e de acesso ao saber, ou seja, trazer à tona os fundamentos políticos, sociais, econômicos, culturais e jurídicos subjacentes às propostas emanadas pelo poder público para esse ensino.

Depreende-se, portanto, nesse âmbito, que “qualquer pensar sobre ensino de línguas no país, quer seja de língua materna, quer seja de língua estrangeira, tem que ser colocado, antes de tudo, no contexto da macropolítica que o país tem” (RAJAGOPALAN apud SILVA et al., 2011), não restringindo os debates à microvisão da sala de aula ou da escola, mas situando-os em uma esfera bem mais ampla, a da política linguística educativa, sob pena de nunca ultrapassar as superficialidades, as questões mais pontuais e aparentes do ensino de línguas.

Este ensaio busca promover uma reflexão sobre questões político-linguísticas inerentes ao ensino de línguas no Brasil, centrada na percepção das línguas e seus papéis sociais no contexto educativo nacional. Propõe-se então, através do entrelaçamento das visões macro e micro político-linguísticas, um percurso analítico que parte das noções de política linguística, de suas implicações na escola e na sociedade, que situa aspectos de representação e ideologias linguísticas, revisita os atos jurídicos norteadores da política linguística educativa brasileira e relaciona as esferas políticas e metodológicas.

## 2 POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCATIVA

Política linguística tem um conceito amplo e abrangente. Ela está relacionada a toda decisão tomada por agentes sociais no sentido de orientar o uso de uma ou mais línguas em concorrência em uma dada situação. A política linguística educativa corresponde a um componente específico de uma política linguística cujo domínio de aplicação refere-se especificamente ao ensino de línguas. Dentre as escolhas conscientes realizadas no âmbito de uma política da língua, uma política linguística educativa se limita àquelas que tratam exclusivamente do ensino e da aprendizagem das línguas (PETITJEAN, 2006), sejam elas maternas, segundas ou estrangeiras.

A noção de política linguística educativa se desenvolveu nos anos 1990 e expandiu-se ao longo da primeira década do século XXI. Ela abrange tanto as políticas de ensino e de uso das línguas nos sistemas educativos, principalmente públicos e oficiais, quanto o conjunto de problemáticas de uma educação cívica para o multilinguismo e para a alteridade linguística (BEACCO; BYRAN, 2003).

Pode-se dizer, portanto, que ensinar línguas é tanto uma decisão quanto um ato político. Um ato que delinea desde a visão que se tem das línguas em uma sociedade e seus papéis sociais, até suas funções educativas. Longe de aferir apenas a questões de ordem teórico-metodológicas, o ensino de línguas está fortemente relacionado às especificidades geopolíticas, econômicas e sociais de um Estado-nação e às políticas linguísticas por ele adotadas. Incluir ou retirar o ensino de línguas do ensino público; torná-las obrigatórias ou opcionais, passíveis ou não de retenção; defini-las a priori ou deixá-las à escolha da comunidade; adotar ou não um método ou um material específico; aumentar ou reduzir a carga horária, enfim, tudo perpassa por decisões de cunho político-linguístico.

Comumente tratados em esferas independentes, a política e a metodologia, os problemas do ensino de línguas estrangeiras seguem tracejando debates em linhas paralelas sem confluência, sem que se observe que todas as questões relativas ao ensino de línguas estão estreitamente relacionadas e parece pouco sensato, no conjunto dos debates políticos, não incluir-se questões metodológicas e vice-versa, uma vez que qualquer exame mais atento e criterioso pode comprovar a estreita ligação entre elas.

Nas últimas décadas, o ensino de línguas tem sido alvo, e não sem razão, de inúmeras críticas, oriundas dos mais diversos segmentos sociais, que apontam diferentes vilões para a não aprendizagem de uma língua estrangeira na escola (CAMPANI, 2006; CELANI, 1997). Dentre as razões que determinariam o fracasso da disciplina *língua estrangeira* na escola, indicam-se ora os professores e sua formação teórico-prática ineficiente e inadequada, o não domínio da língua, as práticas tradicionais e pouco motivadoras; ora as condições da escola, o grande número de alunos por sala, a ausência de materiais didáticos e de suportes tecnológicos, o tempo destinado à disciplina; ora a desmotivação do aluno por falta de “bagagem cultural” e “conhecimento de mundo”.

Fato é que poucas vezes se relacionam tais questões à forma tradicional e elitista, já institucionalizada na nação brasileira, de conceber o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira. Em outras palavras, embora o foco dos problemas pareça ser, com frequência, o aspecto linguístico-metodológico - e ele existe -, suas raízes estão fortemente instauradas em fundamentos político-linguísticos pouco levantados, sobretudo nas esferas de decisão como Ministérios, Conselhos, Secretarias etc.

### 3 ENTENDENDO OS NÓS POLÍTICO-LINGUÍSTICOS DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

Para a situação atual do ensino de línguas na escola, concorrem alguns elementos de cunho político que repercutem em aspectos de ordem metodológica. Dentre os aspectos que se revelam determinantes para o *status quo* do ensino de línguas no Brasil, destacamos: a visão do “Estado brasileiro” para o ensino da língua materna (LM) e da língua estrangeira (LE), a representação construída em torno da LE ensinada na escola e a função social das línguas estrangeiras no dia-a-dia do brasileiro.

#### 3.1 UMA LEITURA DA VISÃO DO ESTADO EM RELAÇÃO A LM E LE: DOIS PESOS E MUITAS MEDIDAS

A língua materna, em seu registro culto, é a língua do exercício do poder, é a língua do Estado. Através dela constrói-se a relação do Estado com a Nação, consolida-se o Estado-nação, delimitam-se os parâmetros do que é bom ou ruim, do que é certo ou errado, do que se diz ou não se diz. A LM é o principal veículo de acesso ao conhecimento interno e externo à língua e, em sendo assim, ela é também uma poderosa fonte de controle ideológico, um filtro de valores, de visões de mundo, de culturas, etc., através do qual o Estado exerce seu poder. Por isso mesmo, ela tem espaço privilegiado na sala de aula.

A língua estrangeira, como o próprio nome já diz, é a língua de tudo que é, ou parece ser, externo ao Estado-nação. Limitando os poderes do Estado, ela é, também, por ele, limitada, à medida que sua presença não é percebida com naturalidade. A LE representa muito mais o espaço do outro e, como tal, seu espaço oficial precisa ser circunscrito pelas funções determinadas pelo Estado.

Alia-se a esta visão o papel elitista que durante séculos a educação como um todo e o ensino de língua estrangeira, em particular, desempenharam em nosso país. Destinada à educação de nobres e famílias abastadas, a LE perpetuou-se em nosso imaginário (inclusive e principalmente, dos gestores) como um tipo de conhecimento destinado a alguns poucos privilegiados, ou seja, aos filhos homens de ricos ou nobres, que, para ter acesso à educação, precisavam inicialmente ler em latim e grego e, posteriormente, ler e escrever em

francês ou alemão para dar prosseguimento aos seus estudos em terras europeias. Guardadas as devidas proporções, essa foi a herança que atravessou o século XX nas escolas brasileiras.

Por outro lado, o estado estabelece o papel da língua estrangeira em resposta ao cenário político e econômico. Ensinam-se línguas quando convém ensinar e com fins bastante definidos, no caso brasileiro, o de seguir o modelo de educação difundido na Europa (LEFFA, 1999). Nessa esteira, o inglês entra no cenário nacional brasileiro com a abertura dos portos para a Inglaterra no século XVIII; as LE são retiradas do currículo nos anos 60 quando se acreditou que para uma formação instrumental para o trabalho bastava que o “cidadão” fosse capaz de ler e escrever em LM; o francês perde espaço em conformidade com a diminuição da influência francesa no mundo etc.

Em verdade, desde que foram introduzidas no sistema de ensino brasileiro, as línguas estrangeiras nunca tiveram como objetivo primeiro uma função prática, com foco no uso, em funções sociais legítimas, mas fundamentalmente o de seguir parâmetros educativos formulados para outras realidades, visando atender necessidades específicas de um público muito restrito, servindo muito mais de elemento de distinção social do que de habilidade linguageira.

Ancoradas nessas tradições, a LM e a LE chegam ao século XXI ocupando espaços muito desiguais na escola. À medida que a língua estrangeira perde sua função primeira no espaço escolar, a de dar acesso, tal qual a LM, a conhecimentos elaborados em diversas disciplinas, ela perde também espaço e prestígio. Embora sustentadas em bases sociolinguísticas semelhantes, elas passam a desempenhar papéis bastante diferenciados na sala de aula. Se por um lado a LM parece justificar-se em si mesma como língua nacional, a LE, destituída de função objetiva, parece socialmente não fazer sentido no espaço escolar “monolinguista”. Nesse contexto, definem-se os fundamentos jurídicos que justificam cinco horas-aula para uma língua falada por todos, duas horas-aula para uma língua na qual muitos sequer podem fazer um cumprimento e, ainda, uma total ausência de projetos comuns entre elas.

Do mesmo modo, conceber a aprendizagem de uma LE como simples acúmulo de conteúdos, aliás, como o são todas as demais disciplinas do currículo básico, determina, como função específica, muito mais a de realizar as provas do vestibular do que torná-la útil na formação profissional, resultando particularmente na naturalização das salas superlotadas, no número de aulas reduzido e na pouca aplicação prática dos conhecimentos.

Conhecer também é uma forma de libertar-se e, nesse sentido, dar a conhecer outras línguas pode representar soltar amarras, o que não convém ao projeto político nacional brasileiro.

- a. - A representação construída em torno da língua estrangeira ensinada na escola.

Herança de uma tradição gramatical pautada no estudo da forma e na memorização lexical que entende a aprendizagem de uma LE como a aprendizagem de qualquer outra disciplina (MOITA LOPES, 1996), o ensino de LE na escola brasileira centra-se no aprender sobre a língua e não em aprender a usar a língua. E, uma vez que o foco está em conhecer as estruturas linguísticas (sobretudo sintáticas e morfológicas) e aplicá-las em diferentes atividades escritas, o número de alunos por sala não parece ser um problema relevante (se a História pode ser ensinada para uma turma de 50 alunos, por que razão não se poderia ensinar língua estrangeira?).

Isto posto, a cultura brasileira de aprender línguas estrangeiras, baseada que é na experiência educacional tradicional, nas maneiras usuais de os aprendentes estudarem a língua alvo (ALMEIDA FILHO, 1993), está fortemente atrelada à imagem de uma disciplina como “qualquer outra”, porém, “sem uso efetivo”, “puramente gramatical”, de “pouca importância formativa”, na qual “ninguém constrói habilidades reais” na escola. Nesse contexto, aquilo que parece ser uma jocosa brincadeira sobre o que se aprende na escola em inglês, *the book on the table* e o verbo *to be*, extensiva a qualquer outra LE, compõe um retrato bastante fiel da representação do ensino de LE mais comum do brasileiro.

Pautada no modelo de ensino da língua materna, a língua estrangeira segue sendo cobrada por habilidades que, dadas às condições que lhes são oferecidas, não são possíveis de serem alcançadas, mas, pelas quais, os professores são chamados a responder, sendo responsabilizados por tudo, desde a motivação em aprender até o domínio oral da língua pelo aluno.

Embora as condições de aprendizagem da LE sejam diferenciadas da aquisição da LM, tendo a primeira, caracterizadamente, um tempo de sala de aula diminuto e um conhecimento prévio (do aluno) infinitamente inferior, do professor de LE exige-se construir em sua clientela, em condições incomparáveis, as mesmas competências que levaram anos para se consolidar em LM e, do aluno de LE, é cobrado desempenho prático oral tal qual em LM, como se ambas as línguas tivessem na escola espaço semelhante, tanto no uso diário, quanto no tempo de ensino a elas destinado.

Vale salientar, no entanto, que tais práticas estão subliminarmente pré-estabelecidas pela política linguística nacional, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, cujos parâmetros delimitam o lugar, o tempo e o papel das línguas no ensino, ou seja, o sistema educativo que temos é fruto das concepções de língua, de ensino e de aprendizagem que fundamentam o projeto nacional de educação, explicitados tanto na Lei de Diretrizes e Bases em voga quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Almejar construir competências orais em LE na escola, a partir de critérios objetivos que concorram para a construção de uma verdadeira competência comunicativa, demandaria uma nova postura política, e, por conseguinte, metodológica em relação ao papel da LE no espaço escolar nacional, na formação para o trabalho, no dia a dia do cidadão, bem como no modo de formar professores e de ensinar línguas, entre elas, inclusive, a materna.

b. - A função social das línguas estrangeiras no dia-a-dia do brasileiro.

Língua é uso. Essa deveria ser a premissa norteadora fundamental do ensino de línguas, seja para professores, formadores ou dirigentes. Que sentido há em aprender uma língua para a qual não se vislumbra nenhuma função?

O pouco contato da grande maioria da população brasileira com falantes de outras línguas, bem como o baixo uso de línguas estrangeiras em ambientes de trabalho, fatos resultantes da longa condição de terceiro mundo limitadora de avanços tecnológicos, econômicos e sociais no país, representaram, durante décadas, uma barreira para o vislumbramento de um ensino de línguas baseado em funções e usos sociais concretos.

É fundamentalmente a abertura do mercado consumidor brasileiro, fruto do processo de globalização, que lança as bases para uma nova relação com as línguas no país. A implantação de empresas multinacionais, por um lado, coloca o povo brasileiro em contato com trabalhadores falantes de outras línguas e, por outro, demanda a formação de quadros profissionais capazes de interagir em línguas estrangeiras. A intensificação das relações comerciais entre empresas, universidades, órgãos governamentais e não governamentais exige profissionais com habilidades linguísticas semelhantes. O turismo mobiliza recursos em camadas sociais diversas e de igual maneira aproxima falantes de línguas diferentes de tal modo que o uso efetivo de uma língua estrangeira deixa de ser “qualidade decorativa” para alcançar status de “prática objetiva”.

Além disso, o avanço tecnológico que se mostra principalmente nas e através das mídias, diminui não apenas as barreiras econômicas, linguísticas e culturais, mas também as distâncias, aproximando virtualmente as pessoas e difundindo informação e conhecimentos elaborados em diferentes línguas. Do interior da Amazônia aos centros turísticos do país como Rio de Janeiro e Salvador, das favelas sulistas à casa de farinha amazônica, do shopping à taba, o brasileiro não somente entra em contato de alguma maneira com o falar estrangeiro, mas é cobrado a estar preparado para isso.

Nesses contextos, acumulam-se as cobranças sociais em torno da construção efetiva de habilidades linguísticas orais em LE nas escolas da sociedade da informação. A necessidade do uso fez nascer a urgência do aprender. Um aprender que deveria estar muito mais ligado aos padrões de aquisição de uma língua do que à tradição de ensino e aprendizagem, cujas bases ainda não repercutem na sala de aula. Se em outros tempos, aprender uma ou mais línguas estrangeiras fazia parte do culto ao espírito, nos nossos dias constitui uma habilidade mínima que não se restringe à simples capacidade de leitura elementar.

As soluções apontadas pela política linguística educativa brasileira, como, por exemplo, o direcionamento para a leitura dado pelos PCNs, sinalizam muito mais para a conformação do ensino de línguas à condição a que está relegado no ensino regular (público ou privado), do que para uma mudança efetiva de concepção e, portanto, de abordagem da língua estrangeira no âmbito da educação como um todo.

#### 4 ENSINO DE LÍNGUAS: POLÍTICA, PLANEJAMENTO E METODOLOGIA

Subjacente a todo ensino de línguas, há uma política linguística pré-estabelecida que determina a língua a ser ensinada, o status oficial dessa língua, o lugar dessa língua na escola e, muitas vezes, o papel social dela na comunidade. Vinculados a uma política, surgem o planejamento e a metodologia de ensino, apontando como introduzir o ensino de LE, seu espaço na sala de aula, os objetivos a serem alcançados, o programa, os mecanismos de controle, a formação de professores; o perfil da formação, os instrumentos de ensino, as habilidades almejadas etc.

Em contrapartida, no sentido inverso, a metodologia e, por conseguinte, o planejamento revelam muito mais de uma política linguística do que se pode aferir dos discursos e projetos governamentais.

Dar a possibilidade de escolha de uma língua pela comunidade escolar (Lei de Diretrizes e Bases 9394/96) e limitar a apenas duas línguas (Inglês e Espanhol) o maior processo de entrada nas universidades (ENEM/SISU) é tão revelador da política linguística educativa nacional quanto a obrigatoriedade de oferta do espanhol (Lei 11.161/2005) em todo o território nacional. Em outras palavras, aquilo que o Estado oferece com uma mão, ele retira com a outra, conformando uma política centralizadora que ignora os diferentes cenários sociais, culturais e linguísticos brasileiros.

De igual maneira é acenar com a escolha da LE e contemplar as escolas com livros didáticos (Programa Nacional do Livro Didático - PNLD) de duas línguas somente; é falar de formação para a cidadania, de desenvolver habilidades languageiras que atendam ao mercado de trabalho, trabalhar em uma perspectiva sociointeracionista e recomendar o ensino da leitura, sem no mínimo orientar para uma leitura focada em objetivos práticos como a construção de conhecimentos em disciplinas afins. Tais dados só reforçam, em última instância, o papel secundário, para não dizer insignificante, que o ensino de LE ocupa na escola e na educação brasileira.

Além disso, quem são e como são formados os professores de LE? É preciso questionar o papel da Universidade e as condições de formação para esse ensino. À medida que não se pode ofertar uma formação consolidada em línguas ao graduando, antes de sua efetiva chegada à sala de aula, como se pode pensar em ensino de qualidade nos níveis mais elementares de ensino? É tempo de colocar-se em xeque a ausência de uma efetiva transposição dos debates acadêmicos e resultados de pesquisas para o espaço formal de ensino que é a sala de aula.

Na era da tecnologia da informação, em que os alunos dominam as novas tecnologias com muito mais habilidade que a maioria dos professores, é exigir demais de alunos e professores que se limitem ao giz e ao quadro negro como principais recursos didáticos na sala de aula. Em conformidade com as condições da escola pública, as práticas de ensino de línguas mais tradicionais se perpetuam e com elas as representações do ensino e do papel da língua estrangeira na sala de aula, elementos que reforçam uma política linguística educativa de “faz de conta” e idealizam a eficiência das escolas privadas de línguas estrangeiras.

#### 5 CONCLUSÃO

No percurso traçado ao longo desse ensaio, buscou-se refletir sobre os fundamentos político-linguísticos que promovem o insucesso e a descontinuidade do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Partindo do pressuposto de que há estreita relação entre as esferas políticas e metodológicas, apontaram-se questões de ordem político-linguística, tais como status legal e representação linguística, aspectos que repercutem metodologicamente na escola e mais especificamente na sala de aula de língua estrangeira.

Destacou-se, ainda, a relação do cidadão brasileiro com as línguas estrangeiras, a representação da cultura do aprender línguas, bem como a função social das línguas no contexto da globalização, fator que eleva o papel e a importância das línguas a um novo patamar na sociedade brasileira.

Finalmente, procurou-se estabelecer conexão entre as ações políticas, o planejamento educacional e a metodologia de ensino na expectativa de correlacionar a atual política brasileira de ensino de línguas, bem como os instrumentos direcionadores do planejamento de ensino de línguas na escola, como o ENEM, o SISU

e o PNL D, com as metodologias de ensino adotadas que ainda conduzem inexoravelmente a resultados inexpressivos, senão inócuos, no que tange à construção de habilidades reais de uso de uma língua estrangeira.

Em consonância com as palavras de Cristovão (1999), não se pode esperar que os professores mudem suas práticas enquanto as concepções de língua e de ensino de LE, as instituições, os currículos, os materiais didáticos e as políticas, dentre as quais as de formação de professores, continuam os mesmos. É preciso repensar em todas as instâncias de decisão o papel da língua estrangeira na formação para a cidadania, a importância que a escola, o estado e o país atribuem ao ensino de línguas, e na exata medida, exigir que sejam dadas aos professores as condições para que respondam eficazmente às responsabilidades que lhes são atribuídas na atualidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei 11.161* de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. Língua estrangeira. 1998.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC, 2006.

BEACCO Jean-Claude ; BYRAM, Michael, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division de politiques linguistiques, avril, 2003.

CAMPANI, Daiana. Reflexões sobre ensino de línguas materna e estrangeira no Brasil: aproximações, distanciamentos e contradições. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 201-221, jul./dez. 2006.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997. p.147-161.

\_\_\_\_\_. Afinal, o que é linguística aplicada. In: CELANI, Maria Antonieta Alba, PASCHOAL, Mara Zanoto de. (Org.) *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. p.15-25.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Dos PCNs-LE à sala de aula: uma experiência de transposição didática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 34, p. 39-51, 1999.

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

LEFFA, Vilson José.. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. Fotografias da linguística aplicada no campo das línguas estrangeiras no Brasil. *DELTA*, v.21, n. especial, p.419-435, 1999.

\_\_\_\_\_. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In: \_\_\_\_\_. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996, p.127-136.

PETITJEAN, Cecile. Plurilinguisme et Politique Linguistique Éducative en Europe : de la Théorie à la pratique. *Printemps, Sprig* v.I, n. 2. Université de provence, 2006. Disponível em :<<http://www.relq.uqam.ca/documents/Petitjean.pdf>>. Acesso em 22.set. 2012.

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. *Revista de Letras Norte@mentos*. Edição 08, v. 02, 2011. Disponível em: <[http://projetos.unemat-net.br/revistas\\_eletronicas/index.php/norteamentos](http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos)>. Acesso em: 12 abr. 2013.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

***Recebido em 01/05/2015. Aprovado em 04/06/15.***