

Raquel Martins de Oliveira¹Neuda Alves do Lago²**RESUMO**

Este trabalho consiste em um estudo sobre a história dos documentos oficiais referentes ao ensino de inglês como língua estrangeira no ensino médio no Brasil, desde o Império até o surgimento da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo é analisar como os acontecimentos políticos e socioeconômicos influenciaram na elaboração das normativas referentes ao ensino de língua inglesa em vigor na atualidade. A pesquisa foi baseada sobretudo nos trabalhos de Scaglione (2019), Quevedo-Camargo e Silva (2017), Leffa (1999) e Chagas (1967), de natureza historiográfica. O estudo mostrou que as relações político-econômicas entre Brasil e Inglaterra e entre Brasil e Estados Unidos influenciaram, de maneira significativa, a elaboração das três versões da LDB e consequentemente nos discursos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio e da BNCC. De igual maneira, as mudanças econômicas e sociais foram relevantes na elaboração dos demais documentos que normatizam e orientam o ensino de inglês no Brasil.

Palavras-chave: Ensino. Inglês como língua estrangeira. Documentos oficiais.

ABSTRACT

This work consists of a study on the history of official documents regarding to the teaching of English as a foreign language in Brazilian high schools, standing from the Empire to the emergence of the new Brazilian National Curriculum (BNCC). The aim is to analyze how political and socioeconomic events have influenced in the development of English language teaching regulations currently ruling. The research was based mainly on the works of Scaglione (2019), Quevedo-Camargo and Silva (2017), Leffa (1999), and Chagas (1967), with regard to the historiography of teaching of English as foreign language in Brazil. The study showed that the political-economic relations between Brazil and England and between Brazil and the United States significantly influenced the development of the three versions of the Brazilian Law on National Education Guidelines and Framework. Likewise, the economic and social changes were relevant in the preparation of the other documents that standardize and guide the teaching of English as foreign language in Brazil.

Keywords: Teaching. English as a foreign language. Official documents.

¹ Docente do Instituto Federal Goiano, *Campus Morrinhos*, GO (IFGoiano-Morrinhos). Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia/GO, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6581-1088>. E-mail: rakgyn@gmail.com.

² Docente da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Letras pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia/GO, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0887-9083>. E-mail: neudalago@ufg.br.



1 INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em um estudo sobre a história dos documentos oficiais referentes ao ensino de inglês no Brasil, dos tempos do Império até o surgimento da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal pesquisa justifica-se pela observação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) e na nova Base Nacional Comum Curricular, de aspectos textuais que remetem às experiências e práticas de períodos anteriores sobre o inglês como língua estrangeira no ensino médio. Dessa forma, nosso objetivo é analisar como os acontecimentos políticos e socioeconômicos influenciaram na elaboração das normativas legais em vigor na atualidade.

Para a realização deste estudo, tomamos como base teórica pesquisas a respeito da historiografia do ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil, especialmente os trabalhos de Scaglione (2019), Quevedo-Camargo e Silva (2017), Leffa (1999) e Chagas (1967). Esperamos, ao final da discussão, identificar aspectos que nos auxiliem a relacionar o contexto histórico do ensino de inglês no Brasil ao surgimento dos documentos oficiais atuais que orientam e normatizam o ensino de inglês como língua estrangeira no ensino médio em território nacional (PCNEM, OCEN e BNCC).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A realização deste estudo foi feita por meio de pesquisa qualitativa. Com duração de três meses, a investigação consistiu na seleção de trabalhos acadêmicos cujo tema estivesse relacionado à historiografia do ensino de inglês língua estrangeira no Brasil, desde os tempos do Império até os dias atuais.

Entre os trabalhos encontrados, recorremos especialmente aos seguintes materiais: a dissertação de Scaglione (2019), intitulada “Políticas nacionais sobre o ensino de língua inglesa no Brasil: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares”; o artigo de Quevedo-Camargo e Silva (2017), “O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?”; o artigo de Leffa (1999), “O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional”; e a obra de Chagas (1967), “Didática especial de línguas modernas”. Esses documentos foram lidos em conjunto com os textos oficiais sobre o ensino de inglês língua estrangeira no Brasil, em especial a LDB 9394/96, os PCNEM, as OCEN e a BNCC – componente curricular língua inglesa (2018).

Para melhor entendimento do assunto, o presente artigo foi dividido em duas partes. A primeira apresenta o momento histórico do ensino de inglês língua estrangeira entre o início do século XIX e a





promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em meados dos anos 1990. A segunda parte engloba o período entre 1996 e 2018, analisando os fatores que levaram à criação dos PCNEM, das OCEM e da nova BNCC.

2.1 O ensino de inglês língua como estrangeira no Brasil: da Chegada da Família Real à atual LDB em vigor

O ensino de inglês como língua estrangeira como disciplina obrigatória no currículo educacional brasileiro tem início com a chegada de Dom João VI e sua corte ao Brasil, em 1808. Lima (2008, p. 2) observa que a vinda da família real foi acompanhada pela necessidade de modernizar a comunicação, posto que grande parte das máquinas das indústrias em crescimento vinham da Inglaterra e era necessário treinar os operadores desses aparelhos. Assim, o ensino de inglês como língua estrangeira tinha propósitos predominantemente econômicos, seja para a comunicação interna, seja para o intercâmbio comercial entre a Inglaterra e outros países anglófonos.

A instabilidade política e econômica causada pelo retorno de D. Pedro I à Portugal, em 1821, gerou conflitos que se refletiram no contexto educacional. Segundo Scaglione (2019, p. 19), “as lutas internas de independência e as questões políticas conflituosas de um país recém-independente impossibilitavam grandes investimentos na educação brasileira”.

Chagas (1967) aponta a criação do Colégio Pedro II, em 1837, como marco decisivo na oficialização do ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. Apesar de as línguas estrangeiras estarem inseridas no currículo, a carga horária dispensada a elas era responsabilidade dos grupos que administravam o ensino; mas eles, aparentemente, estavam mais preocupados com aspectos burocráticos do que com os instrucionais de fato. Um exemplo disso é destacado por Leffa (1999), quando observa que não havia diferença entre a metodologia de ensino das línguas modernas e das línguas mortas: o método de gramática e tradução era a forma de instrução de todas elas. Quevedo-Camargo e Silva (2017) confirmam esse dado, ao dizerem que o método clássico era comum naquela época.

Ainda que a situação econômica e política evidenciasse o crescimento dos Estados Unidos como potência mundial, e a Inglaterra ainda fosse um importante parceiro econômico do Brasil, o inglês, o francês e o alemão permaneceram no currículo como disciplinas optativas. Foi reduzida a importância das línguas inglesa, alemã e italiana, e eliminado o ensino de literaturas estrangeiras. As circunstâncias mudaram quando o Colégio Pedro II, renomeado de Ginásio Nacional em 1890, passou a estipular em sua grade curricular o ensino secundário de sete anos.





Com a reforma educacional de Benjamin Constant, através do Decreto n°. 1.194/1892 (BRASIL, 1892), foi determinado o retorno da obrigatoriedade do latim e do grego, bem como do francês, inglês e alemão. No caso do estudo de línguas estrangeiras, em particular, o objetivo maior e explícito era o preparo para o ingresso nos cursos superiores (LIMA, 2008). O acesso às faculdades era feito por meio do exame de Madureza (SCAGLION, 2019, p. 41), o qual consistia em duas etapas: a tradução de um “trecho poético francês, inglês ou alemão, tirado à sorte, nunca menor de 15 linhas” (BRASIL, 1892, p. 491-492) e a leitura, tradução e análise de um trecho de um livro de prosa previamente indicado.

Nesse mesmo decreto, a carga horária semanal das disciplinas de línguas estrangeiras foi dividida conforme consta na tabela a seguir:

Quadro 1: Carga horária semanal de línguas estrangeiras obrigatórias no ensino brasileiro no final do século XIX

LE	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano
Latim		5 horas	4 horas	3 horas			
Grego					5 horas	4 horas	4 horas
Francês	5 horas	4 horas	3 horas				
Inglês			5 horas	5 horas	4 horas		
Alemão				5 horas	5 horas	4 horas	

Fonte: Elaborado pelas autoras

Em relação ao número de horas, podemos notar que o inglês apresentava uma média significativa quando comparado ao francês, que era a língua moderna mais estudada no Brasil, no período.

À medida que a República avançava, outra série de decretos modificaram a estruturação da educação brasileira, de forma a formalizar e descentralizar o ensino primário e secundário. A esfera federal assumiu a educação superior, enquanto os governos estaduais ficaram encarregados da formação docente e dos ensinos profissionalizante e primário (SCAGLION, 2019, p. 42). O currículo escolar passou a ser progressivo, ou seja, por meio do agrupamento em graus e séries. Saviani (2013, p. 177) explica que ideias liberais em voga no início do século XX estavam por trás das bases para essas transformações no processo de escolarização brasileiro.

A oferta de línguas estrangeiras na escola republicana desse momento histórico, porém, não era vista como prioridade. Leffa comenta que a instrução em outros idiomas sofreu reduções significativas:

[...] para 76 horas semanais/anuais em 1892, chega-se em 1925, a 29 horas, o que é menos da metade. O ensino do grego desaparece, o italiano não é oferecido ou torna-se facultativo e o inglês e alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo; o aluno faz uma língua ou a outra, mas não as duas ao mesmo tempo. (LEFFA, 1999, p. 6.)



Em 1931 o primeiro ministro da educação do Brasil, Fernando Campos, modificou a estrutura tanto da formação de professores de línguas estrangeiras quanto da carga horária das disciplinas. No Decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), foi ordenado que o ensino secundário oficial (com cinco anos de duração) fosse mantido no Colégio Pedro II e em outras instituições inspecionadas, além de ser dividido em dois cursos seriados (o fundamental e o complementar).

A Reforma Francisco Campos, através do Decreto nº. 20.833, de 21 de dezembro de 1931 (BRASIL, 1931), foi outro marco importante na mudança da configuração do ensino público no Brasil. Em relação às línguas estrangeiras, Scaglione (2019) observa que essa reforma aumentou a carga horária de inglês como língua estrangeira. Leffa (1999) explica que essa alteração ocorreu por causa da redução no número de horas-aula do latim. Além dessas modificações, o Decreto nº. 20.833 também definia o método direto como nova metodologia de ensino.

As primeiras mudanças ocorreram no Colégio Pedro II, modelo para as demais instituições públicas de ensino. Leffa (1999) observa que o Professor Carneiro Leão foi pioneiro na adoção da nova metodologia no ensino de línguas estrangeiras. Sua experiência foi relatada por ele em alguns artigos, entre os quais constavam observações semelhantes aos princípios e procedimentos recomendados por Richard e Rogers (1986, p. 12), conforme podemos ver no Quadro 2:

Quadro 2: O método direto e sua aplicação no Colégio Pedro II

Richard e Rogers	Carneiro Leão
<ul style="list-style-type: none">➤ Instruções exclusivamente na língua-alvo;➤ Novos pontos de ensino introduzidos oralmente;➤ Aulas curtas e intensivas;	<ul style="list-style-type: none">➤ Língua-alvo obrigatoriamente falada durante toda a aula;
<ul style="list-style-type: none">➤ Habilidades orais gradativas;➤ Diálogos com perguntas e respostas entre professor e alunos;	<ul style="list-style-type: none">➤ A primeira habilidade a ser desenvolvida era a de escuta, seguida pela fala, leitura e escrita;
<ul style="list-style-type: none">➤ Gramática ensinada de maneira indutiva;	<ul style="list-style-type: none">➤ A teorização não seria tão relevante – de maneira que as regras gramaticais seriam deduzidas pelo contexto, não ensinadas diretamente;
<ul style="list-style-type: none">➤ Vocabulário concreto ensinado por meio de demonstrações, objetos e figuras;➤ Vocabulário abstrato ensinado por meio de ideias;➤ Ensino de vocabulário e sentenças utilizadas com mais frequência.	<ul style="list-style-type: none">➤ Novos textos de diferentes gêneros eram inseridos nas aulas a fim de complementarem a leitura e oportunizarem aos alunos o contato com o idioma real dos países falantes das línguas estrangeiras;➤ Ao invés de tradução, o significado das palavras era ensinado por meio da relação entre ilustrações e objetos.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Essas alterações foram acompanhadas por outras de igual importância. Chagas (1967) comenta que essa experiência no Colégio Pedro II foi bem sucedida não apenas pelas medidas relatadas acima,



mas também pela divisão das turmas em grupos de 15 a 20 alunos, pela escolha dos professores (os quais eram contratados mediante uma seleção rígida) e pela adequação do material didático. Chagas (1967, p. 92) sugere que esse entusiasmo em promover o ensino de língua estrangeira de maneira diferenciada nunca mais foi praticado de igual maneira.

Scaglione (2019) e Lima (2008) afirmam que as mudanças ocorridas no Governo de Getúlio Vargas valorizaram as línguas modernas. Tal fato comprova-se, por exemplo, pela redução da carga horária do latim e a obrigatoriedade do ensino do inglês, antes facultativo, juntamente com o alemão. Outro ponto relevante foram as alterações em relação à metodologia de ensino das línguas estrangeiras – algo disposto pela primeira vez em um documento nacional oficial.

Mais tarde, a Reforma Capanema, em 1942, demonstrou a grande preocupação com a educação secundária e universitária. Saviani (2007, p. 269) relata que uma das mais importantes contribuições dessa reforma consistiu na mudança de orientação do ensino: de predominantemente instrumental para metodológico.

Nesse sentido, Machado, Campos e Saunders (2007) e Leffa (1999) chamam a atenção para as constantes reduções na carga horária no então ensino secundário e no atual ensino médio, com a oferta de idiomas restrita a não mais do que duas disciplinas no currículo, e não mais do que uma hora e meia de aulas semanais. Para eles, essa diminuição é preocupante, pois revela uma política de desprestígio e descaso em relação à melhoria da qualidade de ensino das línguas estrangeiras, bem como do currículo da educação básica de forma geral.

Chagas (1967) observa que o método direto continuava a ser exigido na Reforma Capanema. Quevedo-Camargo e Silva (2017) ressaltam, porém, que apesar de essa orientação estar no texto da reforma, a prática em sala de aula havia sido reduzida para atividades baseadas em leitura e tradução.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, a influência norte-americana se fortaleceu no território brasileiro. Cantarelli e Lima (2017) comentam que os Estados Unidos foram promovidos ao posto de maior potência mundial, ultrapassando, assim, a Inglaterra. Além da dependência econômica cada vez mais forte, “o Brasil foi, então, invadido por uma enxurrada de marcas, músicas e filmes estadunidenses”, o que despertou o desejo cada vez mais forte de se aprender inglês (CANTARELLI e LIMA, 2017, p. 181).

Nesse contexto, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1961), em discussão desde 1948 e citada na Constituição pela primeira vez em 1934 (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007). De acordo com Leffa (1999, p.12), foi criado um Conselho Federal de Educação a fim de delegar a seus membros, indicados pelo Presidente da República, as diretrizes que descentralizariam o ensino. Segundo o parágrafo 1º do Artigo 35 (BRASIL, 1961), o Conselho indicaria





até cinco disciplinas obrigatórias para todo o ensino médio, sendo as demais sugeridas pelos conselhos estaduais. Dessa maneira, não mais havia a obrigatoriedade da oferta de idiomas. Concordamos com Leffa em que isso foi um retrocesso, pois causou, mais uma vez, a redução na carga horária do ensino de línguas estrangeiras nas escolas regulares.

Essa decisão estava em oposição ao contexto político e econômico da década. A ascensão dos Estados Unidos motivou o desejo de conhecimento do inglês em diversos setores da sociedade brasileira, mas a LDB não considerou tal necessidade ao modificar a grade curricular. Por conseguinte, a queda significativa de qualidade no ensino de línguas estrangeiras gerou uma reação em cadeia: os integrantes das classes sociais mais favorecidas buscaram aprendizado em franquias e institutos de idiomas ou, então, por meio de professores particulares. Para as classes mais baixas da população, restava a conformidade de permanecer sem esse tipo de conhecimento e formação (SCAGLION, 2019; QUEVEDO-CAMARGO e SILVA, 2017; MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007).

Em 11 de agosto de 1971, foi publicada a segunda LDB, a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971). Em consonância com os interesses político-econômicos, o documento estabeleceu o período de oito anos para o 1º grau (ensino primário) e três anos para o 2º grau (ensino médio), reduzindo a formação anterior em um ano. Além disso, houve o estabelecimento de um núcleo comum, e a obrigatoriedade do ensino apenas de língua portuguesa. Assim como na LDB de 1961, a recomendação era que as línguas estrangeiras fossem optativas, desde que houvesse condições de ministrá-las com qualidade e em qualquer série.

Em 1976, conforme Cantarelli e Lima (2017), a oferta de idiomas tornou a ser obrigatória, mas apenas no 2º grau, em função da Resolução nº 58. Paiva (2003) comenta que essa resolução era semelhante ao Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, cujo texto estabelecia condições para a inclusão da disciplina no 1º grau, embora não a tornasse obrigatória. As exigências e falta de orientações mais claras no texto ocasionaram o crescente enfraquecimento de políticas nacionais voltadas à melhoria do ensino de línguas estrangeiras. Assim, os estados só inseriram essas disciplinas quando foram obrigados, e ainda assim com a carga horária bastante reduzida, não ultrapassando uma hora semanal.

O abismo criado entre os que tinham condições de pagar para aprender idiomas (especialmente inglês, muito requisitado no período) e a classe trabalhadora aumentava consideravelmente. Paiva (2003) explica que, em defesa do ensino de inglês como língua estrangeira, acadêmicos começaram a se mobilizar em prol da mudança desse quadro. Uma carta sugerindo um plano emergencial pela defesa da oferta de idiomas foi lida no encerramento do Primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas, realizado pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil, em 1996. A carta considerava a necessidade de se aprender línguas estrangeiras em virtude da globalização e reforçava que esse era um direito, pois





faz parte do exercício pleno da cidadania. Para isso, recomendava um plano de ação em caráter emergencial, o qual estabelecia o ensino eficiente de línguas estrangeiras, que superasse os objetivos instrumentais, a fim de assegurar o acesso dos alunos ao estudo dessas disciplinas (PAIVA, 2003).

No mesmo ano, em 1996, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a nova LDB, Lei nº 9394. Dentre as modificações em relação à norma anterior, o documento modificava o ensino de 1º e 2º graus, que tornava-se fundamental e médio, e acrescentava a oferta obrigatória de uma língua estrangeira a partir da 5ª série, conforme disposto no artigo 26, parágrafo 5º. Ordenamento semelhante foi estabelecido para o ensino médio: "será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição" (Art. 36, Inciso III) (BRASIL, 1996).

Quevedo-Camargo e Silva (2017, p. 261) constatam que, embora a LDB de 1996 determinasse o retorno de pelo menos um idioma estrangeiro ao currículo obrigatório, "grande parte dos estados interpretou essa orientação como 'apenas uma língua'". A influência norte-americana relatada anteriormente motivou, em grande parte, a opção pelo ensino obrigatório de inglês. Scaglione (2017, p. 76) observa outros fatores para a predominância do inglês na educação básica: "hegemonia da língua inglesa no contexto internacional e a falta de professores qualificados para ensinar outro idioma estrangeiro". O autor reconhece que a LDB assegura o direito do cidadão de ter acesso a uma segunda língua no ensino médio; mas aponta que a globalização tornava a necessidade de aprender inglês algo inevitável e obrigatório, haja vista que o mercado de trabalho exige o conhecimento da língua em muitas funções e faz dele um requisito de ascensão profissional.

A partir da LDB, outras normativas foram criadas para orientar o ensino. Como veremos a seguir, o retorno da obrigatoriedade do estudo de inglês língua estrangeira foi motivado especialmente pela globalização. A necessidade de formar cidadãos para as novas configurações políticas, econômicas e sociais foram fundamentais nesse processo, e influenciou a formulação dos documentos oficiais que surgiram a partir da LDB de 1996.

2.2 Dos Parâmetros Curriculares Nacionais à nova Base Nacional Comum Curricular

Em complemento à LDB 9394/96, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998. Quevedo-Camargo e Silva (2017) comentam que esse documento foi elaborado pela necessidade de orientar melhor as diretrizes propostas na concisa e objetiva lei.

Logo no texto introdutório, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam seu principal objetivo: "restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional" (BRASIL, 1998). Eles preceituam





também que, sendo a aprendizagem de idiomas um direito assegurado pela LDB, é dever do Estado fornecê-la aos cidadãos.

A ênfase no ensino de línguas estrangeiras é colocada na habilidade de leitura, com três justificativas para defender esse posicionamento. Em primeiro lugar, o texto explica que a leitura é requisito fundamental tanto para os exames de admissão em universidades quanto para os cursos de pós-graduação. Em segundo lugar, o documento acrescenta que a habilidade supre essa necessidade formal do mundo acadêmico, ao mesmo tempo em que capacita o estudante para a comunicação em contextos sociais imediatos que exigem o uso de outros idiomas. Por último, a normativa defende que o processo de aprendizagem de leitura em línguas estrangeiras colabora em grande medida para o letramento do aluno, inclusive em sua língua materna.

Em reforço a essa afirmação, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam um panorama sobre a oferta de idiomas nas escolas regulares, com o resultado de uma pesquisa qualitativa realizada em oito estados de quatro regiões brasileiras. As conclusões mostraram que, naquele momento, o ensino de línguas estrangeiras era menosprezado: além de não ter presença obrigatória no currículo, ele era ministrado em, no máximo, duas séries do ensino fundamental e em caráter de atividade complementar. A pesquisa também revelou uma preferência pelo desenvolvimento de atividades com foco no desenvolvimento da habilidade escrita, algo que indicava uma contradição entre a teoria e a prática, segundo os autores dos PCN. Em outras palavras, apesar de a prática em sala de aula defender o uso de metodologias comunicativas, ela era dominada por exercícios descontextualizados, relacionados quase exclusivamente a tópicos gramaticais. Dessa maneira, o documento conclui que o aluno não era atendido em seu direito de acesso a uma formação de qualidade, nem tinha um aprendizado de idiomas que desenvolvesse suas necessidades sociais.

Paiva (2003) faz duras críticas ao documento. Para ela, ao realizar tais afirmações, os Parâmetros Curriculares Nacionais não apenas assumem a precariedade na oferta de línguas estrangeiras na escola, mas também demonstram certa resignação frente a esse quadro. Conforme a pesquisadora, essa postura reflete o desinteresse de sugerir políticas capazes de melhorar a formação dos professores e a qualidade do ensino.

Diante disso, a recomendação é trabalhar os temas transversais nas aulas de línguas estrangeiras de maneira a possibilitar a análise das escolhas linguísticas, realizadas através das interações orais e escritas dos sujeitos no meio social. Para isso, o professor pode optar pelo enfoque nas escolhas temáticas ou nas escolhas sistêmicas. Ademais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a disciplina deixa de ser um objeto isolado no currículo: as línguas estrangeiras passam a fazer parte da área de Linguagens, Códigos e Tecnologias, equiparando-as aos demais componentes curriculares.





Menegazzo pondera que essa mudança na lei em relação à posição das línguas estrangeiras no currículo, apesar de válida, ainda não é efetiva na maioria das escolas. Analisando os PCN Ensino Médio (de 2000) e os PCN+ (publicados em 2002), ela conclui que os documentos trazem a sugestão de realizar o ensino de idiomas utilizando-se diferentes estratégias para que, de fato, se alcance o objetivo de se superar a má qualidade de sua oferta. Esse quadro, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, resulta de uma série de fatores: material didático inadequado, salas de aula com número excessivo de alunos, quantidade insuficiente de horas-aulas por semana e ausência de formação continuada para os professores (BRASIL, 1998, p. 24).

Essas condições, segundo os documentos, tornariam as aulas monótonas e desmotivadoras, tanto para os alunos quanto para os professores. Dessa maneira, as proposições sugeridas têm como alvo “devolver à língua estrangeira o caráter de conhecimento indispensável à comunicação entre os povos, ao conagraçamento das variadas culturas e a um aumento no conhecimento geral fundamental à formação integral dos estudantes” (MENEGAZZO, 2006, p. 18).

Apesar da publicação dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio e dos PCN+ (elaborados para auxiliar na compreensão das normativas propostas pela LDB 9394/96), duras críticas ainda eram feitas em relação às proposições dos documentos. Silva (2015, p. 10) afirma que esses dois documentos foram gradativamente perdendo prestígio devido à linguagem de ambos: um era extremamente teórico e o outro tinha um forte viés regulatório. Para o autor, esse foi um fator relevante para a elaboração, em 2006, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006).

Ao contrário dos demais textos legais, as OCEM não são normativas. Como o próprio nome indica, elas sugerem, propõem, sinalizam caminhos alternativos à prática pedagógica determinada pelos PCN Ensino Médio. Almeida e Rocha (2019), em consonância com Silva (2015), comentam que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio representam uma nova tentativa de esclarecer e incentivar as propostas dos documentos anteriores.

Para o interesse da nossa discussão, é importante ressaltar que as OCEM apresentam uma nova visão a respeito do ensino de línguas estrangeiras modernas. Enquanto os PCN Ensino Médio (BRASIL, 2000) colocam a leitura como a principal habilidade a ser desenvolvida em sala de aula, as OCEM Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2006, p. 87) apregoam a necessidade de se considerar, em mesmo nível de importância, as habilidades de leitura, compreensão oral e escrita. A justificativa para isso, conforme o referido documento, é a necessidade, na realidade atual, de conscientizar o aluno sobre o seu lugar e seu papel como cidadão:

Logo, conforme as OCEM Línguas Estrangeiras, o objetivo do ensino de idiomas modernos vai além da função comunicativa. Elas indicam a necessidade do trabalho com temas transversais e incluem,





além das atividades de leitura, as concepções de letramento, de multiletramento e de multimodalidade. O próprio texto do documento reforça que o ensino de línguas estrangeiras contribui para: mostrar ao aluno a heterogeneidade da linguagem, ou seja, que ela é adaptável aos diversos contextos (cultural, histórico, social); desenvolver a percepção do aluno quanto às diferentes maneiras de interação por meio da linguagem; sensibilizá-lo quanto aos aspectos linguísticos da língua estrangeira, seja na comparação entre o seu uso e o da língua materna, seja quanto nas diversas formas cotidianas em que ambas são utilizadas; auxiliar o aluno, por meio de experiências que lhe sejam satisfatórias e prazerosas, a utilizar a linguagem em diferentes contextos comunicativos, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, dentro ou fora de sua comunidade (BRASIL, 2006, p. 92).

As OCEM Línguas Estrangeiras destacam ainda a demanda da inclusão. Ao longo delas, o texto expressa a necessidade de abrir aos alunos o acesso às tecnologias e insere a leitura como uma das estratégias capazes de possibilitar a “alfabetização” digital.

Duboc (2011, p. 733) observa que as OCEM Línguas Estrangeiras advogam a favor do ensino de idiomas em contexto com a cultura, enfatizando a construção de sentidos e a formação de um leitor crítico. Para isso, conforme a autora, o documento critica a abordagem estruturalista da língua, isto é, preocupada com um “código linguístico fixo e abstrato”, com um ensino voltado ao mero uso de normas e regras gramaticais. A pesquisadora também nota que as OCEM Línguas Estrangeiras se distanciam da concepção comunicativa de língua, já que ela deve ser considerada além do nível instrumental, cujos conceitos de “accuracy e appropriateness” são constantemente referenciados (JOHNSON, 2009, *apud* DUBOC, 2011, p. 733).

Conforme a autora, essas críticas à concepção estruturalista e instrumental são resultado da influência dos estudos nas áreas da psicologia e da sociologia, cujos aspectos sociais tornaram-se relevantes para os pesquisadores da área. Por isso, a língua – antes vista como um “código fixo” – tornou-se um construto social, moldado a partir de elementos como história e cultura (DUBOC, 2011, p. 733-734). Juntamente com o reforço ao longo de todo o documento da proposta de se considerar a heterogeneidade, a diversidade e a complexidade da linguagem, tal posicionamento torna indissociável a leitura do letramento, em certa medida. Isso se deve ao fato de que ambos são considerados práticas sociais: a leitura permite a aquisição de informação, de intercâmbio cultural e desenvolvimento do pensamento crítico assim como o letramento opera a inclusão social.

A leitura é, de fato, considerada nas OCEM Línguas Estrangeiras como fator essencial no processo de aprendizagem de idiomas. No entanto, o texto é claro em afirmar que a concepção de leitura é vista sob um aspecto bem mais amplo do que o tradicional. As tecnologias digitais são defendidas no documento como uma das portas de entrada para a inclusão, haja vista que o mundo todo se comunica





por meio delas, nos mais diversos contextos sociais, profissionais etc. Essas novas tecnologias provocaram uma transformação na relação entre a leitura e as demais habilidades:

No uso da linguagem em “comunidades de prática”, é muito comum que esse uso seja composto por conjuntos complexos de habilidades antes isoladas e chamadas de “leitura”, “escrita”, “fala” e “compreensão oral”. Levando isso em conta, passa-se a preferir o uso do termo letramento para se referir aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de “leitura” interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas. Isso leva à superação do restrito conceito anterior de “alfabetização”, pautado ainda na concepção da “escrita” como tecnologia descontextualizada e universal produtora das supostas habilidades linguísticas homogêneas de leitura e escrita. (BRASIL, 2006, p. 106.)

A declaração acima revela uma nova tentativa de motivar os professores a repensarem suas estratégias de ensino de idiomas. Ao declarar que a escola deva acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo, as OCEM Línguas Estrangeiras reconhecem que as metodologias tradicionais, inspiradas no ensino da gramática anterior à prática da linguagem (BRASIL, 2006, p. 107), impedem que a língua seja vista como uma representação da própria sociedade que a rege. Em outras palavras, quando há ênfase no ensino estruturalista e instrumental de línguas estrangeiras, conseqüentemente há ênfase na concepção normativa, homogênea da linguagem. Embora o conhecimento das regras gramaticais seja necessário, é fundamental que o ensino de idiomas seja contextualizado à realidade cultural, política, histórica etc.

Diante das normativas dispostas até então, cada estado e município elaborava uma proposta pedagógica diferente. A necessidade, porém, de se uniformizar os conteúdos a serem ensinados em cada etapa da educação motivou o início de discussões sobre a criação de novas estratégias de ensino, as quais possibilitassem que todas as escolas do Brasil seguissem um mesmo cronograma em relação aos conteúdos e objetivos de acordo com o nível, série e disciplinas.

Em 2015, foi lançada a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na ocasião, foram promovidas discussões por meio de consultas públicas e seminários nos estados brasileiros, além de contribuições advindas de professores e especialistas nas diferentes áreas do ensino, que ocorreram até março de 2016. A segunda versão, corrigida a partir das contribuições citadas, foi divulgada em abril do mesmo ano, e a terceira foi homologada pelo Ministério da Educação em 20 de dezembro de 2017, após aprovação no Conselho Nacional de Educação. Essa última versão estabelecia as diretrizes e bases para a educação infantil e o ensino fundamental. Em 2018, houve a reestruturação do documento e as diretrizes para o ensino médio foram inseridas na BNCC, com sua quarta e última versão homologada em 17 de dezembro de 2018. A partir de então, a Base Nacional Comum Curricular é o documento de execução obrigatória que norteia a elaboração dos currículos das escolas de todo o país.





Nas primeiras páginas da BNCC, o texto assume seu objetivo: ser o suporte para reduzir as discrepâncias nas políticas educacionais, auxiliando na colaboração entre as esferas federal, estadual e municipal quanto à elaboração do currículo e do plano pedagógico. Assim, o direcionamento das ações contribuiria com a melhoria na qualidade da educação.

É importante ressaltar que essa normativa se apoia no desenvolvimento de competências e habilidades. O termo é definido pelo documento como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Portanto, são as competências e habilidades que direcionam, a partir de então, a elaboração do currículo.

Em relação ao ensino médio, as competências são determinadas de acordo com as áreas do conhecimento, ligadas àquelas determinadas para o ensino fundamental e adequadas conforme as especificidades dessa etapa formativa dos estudantes. As competências e habilidades relacionadas à área de Linguagens e suas Tecnologias têm como principal foco ampliar a independência em relação à prática das diversas linguagens, auxiliar o aprendiz a identificar e a criticar os variados usos possíveis da linguagem, de maneira que ele aprecie e participe das “diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias” (BRASIL, 2018, p. 472).

Para se alcançarem esses objetivos, o documento estabelece, para a formação geral básica, a continuação da obrigatoriedade do inglês como língua estrangeira e o oferecimento optativo de outras línguas, preferencialmente o espanhol (BRASIL, 2018, p. 476). Em relação à composição curricular, o texto propõe que sejam consideradas as peculiaridades regionais e sociais das diferentes localidades do país. No caso da área de Linguagens e suas Tecnologias, os direitos linguísticos dos diversos povos e grupos devem ser assegurados. Isso reforça a proposta da elaboração de um currículo que obedeça a orientações em comum, mas que, ao mesmo tempo, seja adaptável às diferenças locais.

Visando a incentivar e oportunizar o engajamento dos jovens em atividades sociais que envolvam o uso da linguagem, a área tem como responsabilidade “a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens” (BRASIL, 2018, p. 482). A Base Nacional Comum Curricular entende que o jovem se manifesta de diferentes maneiras e utiliza-se de diversos componentes para comunicar seus sentimentos e suas opiniões acerca do mundo que o cerca. Por isso, o documento decidiu considerar expressões verbais e não verbais, como música, dança, produções de conteúdo na internet, linguagem de sinais, dentre outros, como integrantes curriculares.

O inglês é estruturado em eixos organizadores, que são baseados na definição da língua estrangeira como língua franca (BRASIL, 2018, p. 241). Ela é assim denominada a) em função do enfoque





político e social dado a ela; b) pelas várias possibilidades de promoção do multiletramento que o inglês língua estrangeira proporciona e; c) por seu caráter híbrido, o que requer do professor abordagens de ensino que incentivem o aluno a observar as variedades linguísticas e reconheça as diferentes maneiras de se interagir por meio delas. Logo, assim como as OCEM Línguas Estrangeiras defendem a tríade leitura/escrita/oralidade, a nova Base Nacional Comum Curricular orienta que o ensino de inglês língua estrangeira deva percorrer determinados eixos.

Em relação à leitura, o documento defende que as práticas de linguagem favoreçam a interação por meio da construção de significados entre o leitor e o texto escrito, sendo elaboradas através da “compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade” (BRASIL, 2018, p. 243). Tais práticas referem-se ao uso das diferentes estratégias de leitura, as quais permitem a detecção de indicadores verbais e não verbais no texto, capazes de facilitar a elaboração de hipóteses e inferências. De igual modo, elas permitem que os contextos de produção do texto sejam investigados, possibilitando que os temas ali trabalhados sejam problematizados e criticamente analisados. Por isso, há a recomendação de que sejam trabalhados textos de diferentes gêneros (verbais, híbridos, escritos e multimodais) em uma perspectiva mais ampla do que as usualmente utilizadas. Isso significa adotar metodologias capazes de auxiliar e potencializar o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica, como a oportunização de ocasiões para a realização de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Outro ponto importante diz respeito ao uso da leitura em contextos interdisciplinares, os quais proporcionam a aquisição de conhecimento nas mais variadas áreas do saber. Essa recomendação já existia nos PCN (BRASIL, 1998), mas a diferença é que a Base Nacional Comum Curricular admite a interdisciplinaridade no ensino de inglês como língua estrangeira não apenas para o desenvolvimento da leitura crítica, mas também como uma auxiliadora na “construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua” (BRASIL, 2018, p. 244). Assim, a BNCC admite que a leitura, assim como os demais eixos (oralidade, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural), é capaz de promover nos alunos a capacidade de aprender a língua por si mesmo. Isso acontece devido às inúmeras possibilidades de acesso às informações, tanto teóricas quanto práticas, permitidas por ela no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras e presentes nos objetivos pelos quais eles desejam aprender inglês.





3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, buscamos analisar como os acontecimentos políticos e socioeconômicos influenciaram a elaboração das normativas em vigor na atualidade. Por intermédio de trabalhos referentes à historiografia do ensino de inglês língua estrangeira no Brasil, sobretudo de autores como Scaglione (2019), Quevedo-Camargo e Silva (2017), Leffa (1999) e Chagas (1967), pudemos demonstrar que o ensino de inglês está diretamente relacionado ao contexto político, econômico e social de cada época. Por isso, as relações político-econômicas entre Brasil e Inglaterra (no século XIX, com a importação de maquinário e a necessidade de trabalhadores preparados para operá-las) e, anos depois, o estreitamento das relações entre Brasil e Estados Unidos (no pós Segunda Guerra Mundial) contribuíram, de maneira significativa, para a importância do inglês língua estrangeira no contexto nacional.

A evidente relevância do idioma inglês igualmente influenciou a elaboração e modificação da LDB quanto ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas regulares. Foi possível notar, também, que as mudanças econômicas e sociais, sobretudo aquelas ligadas à globalização, foram relevantes na preparação dos demais documentos que surgiram em complemento à LDB e que têm como função orientar e normatizar o ensino de inglês no Brasil.

Com esse estudo, pudemos observar que o atual cenário de documentos oficiais relacionados ao ensino de inglês como língua estrangeira na educação básica resulta de medidas adotadas desde a época do Brasil Império. As mudanças políticas ora favoreceram a oferta do idioma, ora prejudicaram-na: seja por meio do aumento da carga horária e a adoção de novas metodologias pelos professores em alguns momentos, seja pela redução constante da sua carga horária, pela escassez de material didático de qualidade e pela falta de políticas públicas de capacitação de professores de línguas estrangeiras em outros momentos.

Pelo que percebemos com a leitura dos documentos oficiais atualmente em vigor, ainda há um longo caminho a ser percorrido quanto à qualidade do ensino de inglês como língua estrangeira no ensino médio, embora um passo decisivo pareça ter sido dado desde a homologação da LDB 9394/96. O mundo globalizado reacendeu a necessidade de melhora na formação dos professores de inglês para que o ensino dessa língua seja, de fato, proveitoso não apenas para os que têm acesso às franquias e institutos de idiomas, mas também para a sociedade como um todo.

Embora os documentos oficiais proponham e indiquem meios para mais eficácia nessa área, o ensino de inglês será verdadeiramente relevante somente quando houver investimentos reais no âmbito educacional como um todo, e não apenas na formulação de diretrizes, normativas e afins. Cursos efetivos





de educação continuada para professores, tanto presenciais quanto na modalidade EAD, devem ser fornecidos pelo poder público a fim de que os profissionais da área tenham acesso às informações desses documentos de forma mais direta e efetiva. Se assim forem realizadas, essas formações possibilitarão um melhor preparo dos grupos docentes, um atendimento mais eficaz das necessidades cognitivas reais dos alunos e a plena execução das demandas descritas nos documentos oficiais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. C.; ROCHA, N. A. Língua e cultura: as orientações curriculares para ensino de língua estrangeira. **EntreLínguas**, v. 5, p. 24-38, jan./jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 1.194, de 28 de dezembro de 1892. Aprova o regulamento para o Ginásio Nacional. **Coleção de Leis do Brasil**: Brasília, DF, vol. 1, p. 1228, 28 dez. 1892. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1194-28-dezembro-1892-513140-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Decreto n. 19.890, de 1 de maio de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 6945, 1 maio 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. Decreto n. 20.833, de 24 de dezembro de 1931. Extingue cargos de professores no Colégio Pedro II e dispõe sobre o ensino de línguas vivas estrangeiras no mesmo Colégio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 20626, 24 dez. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 11429, 20 dez. 1961. Seção 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 5692, de 12 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Seção 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 20 nov. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.





BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira.** Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

CANTARELLI, A. P.; LIMA, C. D. C. Beyond the verb to be: o ensino da língua inglesa sob uma perspectiva intercultural. **Anthesis**, v. 5, p. 177-196, jan./jun. 2017.

CHAGAS, R. V. C. **Didática especial de línguas modernas.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

DUBOC, A. P. M. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 727-745, 2011.

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

LIMA, G. P. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 6., 2008, Londrina, PR. **Anais [...]**. Londrina, PR: VI SEPECH, 2008.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R.; SAUNDERS, M. C. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **HELB**, ano 1, n. 1, 2007. Não paginado.

MENEGAZZO, M. A. **Os PCN E PCN+ de língua estrangeira: sugestões aplicáveis?** 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

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: UnB, 2003. p. 53-84.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. C. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? **Ensino e Tecnologia em Revista**, v. 1, n. 2, p. 258-271, 2017.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1986.





SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCAGLION, L. F. **Políticas nacionais sobre o ensino de língua inglesa no Brasil: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares**. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo, 2019.

SILVA, F. M. Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, v. 1, 2015. Não paginado.

Artigo recebido em: 07/05/2020

Artigo aprovado em: 26/06/2020

Artigo publicado em: 21/09/2020

COMO CITAR

OLIVEIRA, R. M. de; LAGO, N. A. do. Documentos oficiais e o inglês no ensino médio brasileiro: um breve histórico. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-18, e02017, 2020.

