

A BNCC e o desaparecimento da língua francesa na educação básica brasileira /

La 'Base Nacional Comum Curricular' (BNCC) et la disparition de la langue française dans l'éducation de base brésilienne

Larissa de Souza Arruda^{1*}

Professora Adjunta de Língua Francesa e de Prática de Ensino de Francês da Universidade Federal de Minas Gerais, mestre (2016) e doutora (2020) em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Vice-líder do grupo de pesquisa LENUFFLE (LEtramento NUMérique da Fluminense para o Francês como Língua Estrangeira da Universidade Federal Fluminense).

 <https://orcid.org/0000-0002-3772-3734>

Rahissa Oliveira de Lima^{2**}

Professora da rede pública do Estado de Pernambuco e do município do Paulista (PE), mestre em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), possui graduação em Licenciatura com Dupla Habilitação Português e Francês e também no Bacharelado em Tradução de Línguas Modernas Francês ambos pela UFPE. Integra o grupo de pesquisa LENUFFLE - LEtramento NUMérique da Fluminense para o Francês como Língua Estrangeira da Universidade Federal Fluminense.

 <https://orcid.org/0000-0002-0169-2198>

Larissa Fontenelle Gontijo^{3***}

Graduanda em Letras Português/Francês pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Integra o grupo Choix Goncourt Brésil UFMG e realiza pesquisa na área de Literatura, outras artes e mídias, com foco nas literaturas contemporâneas de expressão francófona.

 <https://orcid.org/0000-0002-6961-3919>

1*

larissa.arruda.ufmg@gmail.com

2**

rahissa.oliveira@gmail.com

3***

lfontenelle@gmail.com

Fernanda Dias Bernardes^{4***}

Graduanda em Letras Português/Francês pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Integra o grupo Choix Goncourt Brésil UFMG, atua como professora de francês no programa FRANMOBE do projeto iUFMG, realiza pesquisa na área de Linguística Aplicada, com foco em estudos decoloniais em PLA e PLM, e faz parte da gestão 2021-2023 da APFMG como primeiro bibliotecário.

 <https://orcid.org/0000-0003-0448-5028>

Recebido em: 30 jun. 2022. **Aprovado** em: 10 nov. 2022.

Como citar este artigo:

ARRUDA, Larissa de Souza et al. A BNCC e o desaparecimento da língua francesa na educação básica brasileira. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 11, n. Especial, p. 217-242, nov. 2022.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8111044>

RESUMO

A partir de 2018, entra em vigor no Brasil a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que estabelece novas realidades para a educação no país. No que concerne especificamente às línguas estrangeiras, a BNCC traz a obrigatoriedade do ensino de uma única língua, sendo esta a inglesa, configurando um retrocesso para a formação plural e integral dos estudantes. O artigo em questão, a partir de um apanhado histórico de políticas públicas educacionais para o ensino de francês língua estrangeira (FLE), questiona os momentos de presença e ausência de tal língua estrangeira nos currículos da educação básica nacional. Para exemplificar, trazemos a preocupante e atual conjuntura do ensino do FLE nos estados de Pernambuco e Minas Gerais no ensino básico e refletimos sobre tais consequências para a formação universitária docente em tais estados. Com este trabalho, buscamos ampliar a reflexão sobre as discrepâncias na valorização de diferentes línguas estrangeiras no país e sobre a importância do plurilinguismo na formação do cidadão.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas educacionais; Reformas curriculares; Francês Língua Estrangeira (FLE); Plurilinguismo.

RÉSUMÉ

À partir de 2018, la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) entre en vigueur au Brésil, un document normatif qui établit de nouvelles réalités pour l'éducation dans le pays. Concernant spécifiquement les langues étrangères, la BNCC apporte l'enseignement obligatoire d'une seule langue, qui est l'anglais, ce qui constitue un recul pour la formation plurielle et intégrale des étudiants. Cet article, basé sur un aperçu historique des politiques publiques d'éducation pour l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), interroge les moments de présence et d'absence de cette langue étrangère dans les curricula de l'éducation nationale de base. À titre d'exemple, nous présentons la conjoncture préoccupante et actuelle de l'enseignement du FLE dans les États de Pernambuco et de Minas Gerais dans l'enseignement de base et nous réfléchissons à ses conséquences pour la formation des enseignants universitaires dans ces États. Avec ce travail, nous cherchons à élargir la réflexion sur les divergences dans la valorisation des différentes langues étrangères dans le pays et sur l'importance du plurilinguisme dans la formation du citoyen.

MOTS-CLÉ : Politiques publiques d'éducation ; Réforme des curricula; Français Langue Étrangère (FLE) ; Plurilinguisme.

1 Introdução

^{4***}

Distante da modernidade sólida, que foi caracterizada pela ordem e estabilidade, de acordo com Bauman (2001), a modernidade contemporânea é líquida, fluida, fugaz, como um rio de água corrente, imprevisível. A nossa sociedade atual é marcada por rupturas, quebras de barreiras, liquefação de tudo que outrora já foi sólido. Podemos considerar que todas as áreas da sociedade são marcadas por tais transformações, a área da educação inclusa.

Ao longo da história da educação brasileira, diversas mudanças aconteceram no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Mais recentemente, estamos vivenciando os impactos causados pela Reforma do Ensino Médio, através da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018. Como discutiremos em detalhes na sequência deste trabalho, tais mudanças de diretrizes educacionais, geraram (e vão seguir gerando) um impacto bastante negativo no ensino de línguas em nosso país, visto que tais normas ditam o monolinguismo da língua inglesa na educação básica.

Se voltarmos no tempo, veremos que o ensino de línguas estrangeiras já foi bastante valorizado no Brasil. **A ascensão** de uma única língua com um espaço privilegiado na educação de base denuncia um verdadeiro desmoronamento do ensino plurilíngue. Respalamos este num momento histórico-político de desconstrução da educação plural, crítica e pública no Brasil. Este artigo nasce, portanto, da urgência da defesa do plurilinguismo e da diversidade em nosso país. Valorizar a autonomia da comunidade escolar de poder escolher qual(is) língua(s) será(serão) estudada(s) pelos estudantes é respeitar peculiaridades sociais, culturais, sociohistóricas e afetivas de tal comunidade com a língua estrangeira (LE) em questão.

Em um primeiro momento faremos uma retomada histórica da presença do Francês em políticas linguísticas educacionais. Em um segundo momento abordaremos a atual oferta do Francês Língua Estrangeira (FLE) nos estados de Minas Gerais e Pernambuco. E, finalmente, em um terceiro momento nos concentraremos em uma breve análise da BNCC e do Novo Ensino Médio e suas propostas para o estudo de línguas estrangeiras.

2 O lugar do francês na história das políticas linguísticas educacionais

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a educação é um direito inalienável. Isto significa dizer que além de, na teoria, ser um bem comum a todos e a todas, ela

não pode, ou não deveria, ser gerenciada de acordo com interesses nem econômicos nem políticos. Apesar disso, o que vemos na prática é que a cada mudança de governo, as legislações que orientam a educação mudam de acordo com cada inclinação política.

À vista disso, fazer uma análise histórica do lugar ocupado pela língua francesa nas políticas linguísticas educacionais brasileiras se faz necessário se quisermos compreender a atual situação de descaso com o ensino não apenas do francês, mas também de outras línguas estrangeiras, além da inglesa, como a italiana, a alemã e até mesmo a espanhola.

Segundo Rajagopalan (2013), ainda que o binômio 'linguagem e política' seja tema cada vez mais frequente nas discussões, há uma indefinição acerca do termo *política linguística*. Jean-Pierre Cuq, em seu *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, elucida que:

La politique linguistique est l'ensemble des choix d'un État en matière de langue et de culture. Elle tient à la définition d'objectifs généraux (statut, emploi et fonction des langues, implication en matière d'éducation, de formation d'information et de communication, etc.). Indépendamment des processus décisionnels mis en œuvre, toute politique doit se fonder sur une analyse aussi précise que possible des situations (sociolinguistiques, sociopolitiques, socio-économiques et socioculturelles) et sur une approche prospective de leur évolution.⁵ (CUQ, 2003, p. 196)

Rajagopalan (2013) acrescenta que, apesar do nome *política linguística*, muito pouco tem a ver com a área da Linguística, mas sim da ciência política. O termo *linguística* aqui trata-se de um adjetivo, daquilo que se refere à(s) língua(s). Significa dizer que perguntas como: quantas línguas serão ofertadas na escola? Qual língua será ensinada na escola? Qual(is) língua(s) será(serão) excluída(s) do currículo da escola? Tratam-se de questões pertinentes ao campo da política linguística.

Este último autor complementa:

[...] a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21)

⁵ Tradução nossa: "A política linguística é o conjunto de escolhas realizadas por um Estado em termos de língua e de cultura. Ela baseia-se na definição de objetivos gerais (status, uso e função das línguas, implicações para o âmbito educacional, formativo, de informação e de comunicação, etc.). Independentemente dos processos decisórios implementados, qualquer política deve ser baseada em uma análise o mais precisa possível das situações (sociolinguística, sociopolítica, socioeconômica e sociocultural) e em uma abordagem prospectiva de sua evolução."

Mas quem dita então o que é de interesse público? Quem escolhe quais línguas serão inseridas e quais serão excluídas do currículo escolar? Tais decisões são puramente políticas. Cuq (2003) ainda acrescenta que não se pode dissociar a política linguística da política propriamente dita. Ou seja, ao considerarmos que tudo aquilo que é escolhido e tudo aquilo que é excluído é uma escolha política, as escolhas curriculares são escolhas de cunho político.

Silva (2014), na sua obra *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, defende a ideia de que o currículo é uma construção social e que a pergunta que é de fato relevante não é “quais conhecimentos são válidos?”, e sim “quais conhecimentos são considerados válidos?”. A “verdade” apresentada nos documentos prescritivos é, na realidade, o resultado de um processo de invenção e de convenção social. Dessa maneira, o currículo é mais uma criação sócio historicamente situada. Para Silva (2014, p.148):

Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares — e não outras — tornaram-se consolidadas como o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente.

Ao compreendermos, portanto, que a construção dos currículos educacionais, seja de nível básico ou superior, é baseada em escolhas políticas sócio historicamente situadas, faz-se necessário analisar historicamente a presença da língua francesa na evolução das políticas públicas educacionais brasileiras. Através de tal análise ficará mais compreensível entender como chegamos no *status quo* do ensino do francês no presente momento, em 2022.

Investigar a presença de línguas estrangeiras em território nacional nos permite afirmar que ela se deu a partir da invasão europeia, em 1500, com a chegada dos portugueses, holandeses, franceses, etc. Os povos originários, que falavam diversas línguas, sempre conviveram com línguas estrangeiras em seu próprio território, mas apenas com o encontro com os europeus é que eles foram confrontados às diferentes línguas indo-europeias. A partir de 1758, a língua portuguesa passou a ser considerada a língua oficial do Brasil, proibindo-se, inclusive, o ensino das diferentes línguas dos povos originários. De maneira, portanto, violenta e opressora, uma língua estrangeira foi imposta aos nativos e começou a ser considerada a primeira língua de comunicação institucional.

Entre 1530 e 1815, período conhecido como Brasil Colônia, já ocorria o ensino de línguas estrangeiras nas escolas. No entanto, devido à presença dos jesuítas, e mesmo após a sua expulsão, o foco estava no ensino das línguas estrangeiras clássicas, isto é, do latim e do grego. Mais tarde, as línguas estrangeiras modernas, como o francês, o italiano e o inglês foram ganhando espaço nas escolas, sobretudo graças às Reformas Pombalinas, entre 1750 e 1777, mais especificamente graças ao Alvará de 28 de junho de 1759. Naquele momento, de acordo com o projeto pombalino, objetivava-se aproximar as relações comerciais entre o Brasil e os países europeus. No entanto, os professores não tinham uma formação adequada para o ensino das línguas vivas e, assim, não foi viável dar prosseguimento ao projeto de Pombal.

Com a chegada da família real em solo brasileiro, no ano de 1808, diversas transformações culturais e políticas ocorreram, dentre as quais destacamos o acréscimo do ensino da língua francesa e da inglesa no currículo escolar. Segundo a linha do tempo História do Ensino de Línguas no Brasil, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, tal inserção deveu-se ao próspero comércio estrangeiro, bem como pelo fato de tais línguas estrangeiras já terem um lugar de destaque no velho mundo, devido sobretudo à independência dos Estados Unidos, em 1776, e à Revolução Francesa, em 1789.

Não obstante, de acordo com Chagas (1979), o deslocamento da corte portuguesa para o Brasil não foi suficiente para que houvesse um real cuidado com o ensino de línguas estrangeiras modernas na escola básica. Conforme Chagas (1979), apenas em 1837 é que ocorreria uma evolução significativa no ensino de tais línguas na escola brasileira.

Em 1837 o Colégio Pedro II foi fundado na cidade do Rio de Janeiro. Foi a partir de então que começamos a observar um grande desenvolvimento no que tange o ensino de línguas. O Colégio Pedro II era, e continua a ser, uma instituição pública de ensino, e desde a sua fundação há ali a obrigatoriedade do ensino de francês, dentre outros idiomas. Santiago (2009) relata que essa iniciativa inspirou outras escolas a também ofertarem o idioma francês em seus currículos.

Também no Rio de Janeiro, em 1885, na época capital do país, foi fundada a primeira Aliança Francesa do Brasil, visando a divulgação da língua e da cultura francesas. Havia apenas dois anos que havia ocorrido a fundação de tal sociedade em Paris. Balassiano (2013) afirma que o interesse na difusão dos valores da República Francesa era tão contundente que logo no início do funcionamento da Aliança Francesa no Brasil eram ofertados cursos de língua gratuitamente.

Apesar de o século XIX parecer bastante promissor no que tange o ensino do francês, entre 1822 e 1889, período conhecido como Brasil Império, de acordo com Leffa (2001) houve diversos problemas na educação de cunho administrativos. Leffa (2001) enumera alguns, como: as congregações dos colégios administravam e decidiam sobre o currículo escolar, mesmo não estando capacitados para a execução de tal tarefa; os professores utilizavam metodologias de línguas clássicas (como a tradução e a análise gramatical) para o ensino das línguas modernas, o que demonstra a força das metodologias tradicionais até o fim do século XIX.

Ao longo da Primeira República, entre 1889 e 1930, observamos algumas alterações nas políticas educacionais no que tange o ensino de línguas estrangeiras. As línguas clássicas foram perdendo campo e a carga horária destinada ao ensino das línguas francesa e inglesa outrora similar, também sofreu mudança, tendo o inglês mais tempo do que o francês. Reflexo que, não por acaso, podemos ver até hoje, pois dificilmente, para não dizer *em nenhuma circunstância*, encontramos escolas básicas que ofereçam carga horária parecida ou superior para o ensino de outra língua estrangeira que não a inglesa.

Todavia, carga horária elevada não é sinônimo de aprendizagem legítima. Chagas (1979) adverte que, desde o início do século XX, a escola secundária já estava reduzida ao que ele denominou ser “liberalismo suicida”. De acordo com tal autor, a escola era o lugar destinado apenas a diplomar os alunos: “[...] em nome, pois, de uma liberdade fundada apenas em direitos, subtraiu-se à escola a sua função primordial de ensinar, e educar, e formar, para relegá-la à burocrática rotina de aprovar e fornecer diplomas” (CHAGAS, 1979, p.108). No entanto, o que de fato aconteceu foi o oposto do que era esperado, dado que a taxa de reprovação era baixíssima, diversos alunos terminavam a escola até mesmo analfabetos. O diploma era, pois, inútil.

Os anos 1930 foram bastante relevantes para a educação brasileira, em virtude da criação do então Ministério de Educação e Saúde Pública. O ministro da época, Francisco de Campos, delibera a Reforma Francisco de Campos de 1931 (BRASIL, 1931), na qual o ensino de línguas estrangeiras ganhou uma nova perspectiva graças à introdução do método direto. Não por acaso, foi no Colégio Pedro II, já mencionado anteriormente, que o ensino de línguas através do método direto se concretizou. Foi nessa instituição — considerada emblemática por representar a evolução do ensino de línguas no Brasil (SOUZA E SOUZA, 2012) — que as consequências da Reforma de 1931 ficaram

evidentes: o ensino do francês e do inglês eram obrigatórios e contavam com um total de 17 aulas por semana no ensino fundamental.

Relembramos aqui que antes da introdução do método direto, não havia uma metodologia de ensino específica para o ensino das línguas modernas, as aulas eram baseadas na metodologia tradicional do ensino das línguas mortas. A partir da Reforma de 1931, há a orientação para que os professores adotem o “método direto indutivo” para ensinar tais línguas. Brevemente, tal método consiste em ensinar a língua estrangeira através da língua estrangeira, sem intermédio da língua materna e sem, portanto, o uso da tradução. Apesar de a ideia soar inovadora, no momento de sua implementação houve um problema substancial: como os professores ensinariam através do método direto se eles não tinham formação específica para tal?

Segundo Chagas (1979, p.111), “[...] a carência absoluta de professores cuja formação linguística e pedagógica ensejasse o cumprimento de programa tão ‘avançado’ foram circunstâncias que transformaram as Instruções de 1931 em autêntica letra morta”. Apesar de o primeiro movimento que ocorreu para se pensar em uma metodologia específica para o ensino de línguas estrangeiras modernas não ter tido êxito de fato em nosso país, foi considerado um avanço para a evolução da didática de línguas.

No que tange à evolução da formação pedagógica dos professores de línguas estrangeiras, em 1934, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo foi criada, e ali começam atividades que depois viriam a ser o curso precursor de Língua e Literatura Francesa (SANTIAGO, 2009), o que significou um progresso no ensino da língua francesa. Nos seus primeiros 40 anos de existência, grande parte dos docentes eram professores franceses, só depois de 1974 é que professores brasileiros formaram maioria na administração e regência do curso (SANTIAGO, 2009).

De acordo com o estudo realizado por Chagas (1974), o auge do ensino de língua francesa no Brasil ocorreu ao longo da Era Vargas, entre 1930 e 1945, mais especificamente graças à Reforma Capanema, de 1942 (BRASIL, 1941). A partir de então o francês passou a ser disciplina obrigatória oferecida tanto para o ginásio (atual ensino fundamental 2) como para o colegial (atual ensino médio), em um total de 13 horas de aula por semana, ficando inclusive à frente das disciplinas de inglês e de espanhol em termos de carga horária. De acordo com Chagas (1974), a Reforma de Capanema destinou 35h por semana para o ensino de línguas, “[...] o que

representa 19,6% em relação a todo o currículo — ou sejam 15,1%, contra 10% na Reforma Campos, se considerarmos apenas as línguas modernas” (CHAGAS, 1974, p. 117).

Além da questão estrutural do currículo em si, tal Reforma, através das Instruções de 1943⁶, privilegiava o uso do método direto e valorizava questões de ordem prática, reconhecendo o valor da formação cultural e educativa do aluno. Apesar de todos os esforços, novamente, as Instruções não tiveram sucesso no momento de sua prática para grande parcela dos docentes. Chagas (1979) afirma que, durante os 20 anos em que tais normas estiveram vigentes, diversas adaptações e ajustes crescentes foram realizados, e o que se priorizavam eram “[...] a rotina e a improvisação, expressas no sonolento ‘leia-e-traduz’ diante do qual a lei se fez letra morta e vão se mostraram os esforços dos reformadores” (CHAGAS, 1979, p.119).

A despeito do insucesso na concretização das Instruções, podemos alegar que ao longo dos anos 40 e 50, em virtude da Reforma de Capanema, as línguas estrangeiras desfrutaram de um momento de grande notoriedade no Brasil, como afirma Leffa (1999): “[...] a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol”. Ao conversarmos com pessoas de 60 anos, em média, é muito comum o relato de que aprenderam a língua francesa quando eram crianças/adolescentes e estudavam em escola pública.

Não obstante, ligeiramente essa notoriedade da língua francesa desapareceu. Em 1945, após o fim da Segunda Guerra Mundial e a vitória dos Aliados, incluindo Estados Unidos e Inglaterra, a língua inglesa ganha espaço mundialmente. Em solo nacional, em função da dependência econômica e cultural do Brasil em relação aos Estados Unidos, cresce bastante a demanda e o interesse pela língua inglesa, que passa, então, a ter maior visibilidade do que a língua francesa.

No final de 1961, houve a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), documento que também colaborou com o fortalecimento do ensino de língua inglesa nas escolas, visto que não era estabelecido no documento a obrigatoriedade de línguas estrangeiras. De acordo com Leffa (1999), o francês foi retirado dos currículos, ou teve sua carga horária reduzida, mas o inglês, de modo geral, não sofreu alterações. Conforme a LDB de 1961, cabia aos estados

⁶ Portaria Ministerial nº 114, de 29 de janeiro de 1943.

coordenar as políticas de ensino de línguas estrangeiras, era opcional incluí-las ou não nos currículos escolares, e, dessa forma, a LDB lamentavelmente materializou o que já ocorria na prática, isto é, houve o seu negligenciamento, como ressalta Chagas (1979, p. 123): “As línguas estrangeiras não foram incluídas entre as ‘disciplinas obrigatórias’, posto que figurassem quase sempre entre as ‘complementares’ ou ‘optativas’”.

De acordo com Machado, Campos e Saunders (2007):

[...] a falta de obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas [...] foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil. Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade desse ensino em nossas escolas.

Ainda nos dias de hoje, esse caráter de “apêndice” dado às disciplinas de línguas estrangeiras está presente nas escolas. Os alunos costumam sair do ensino médio sem ter segurança nem mesmo na competência de leitura em língua estrangeira. Vemos, portanto, que as consequências de tomadas de decisões de políticas educacionais linguísticas ao longo da história refletem na atual situação das línguas estrangeiras. A partir da não obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras na educação básica, houve a propagação de cursos privados de idiomas. Dessa forma, as camadas mais vulneráveis socioeconomicamente foram ainda mais prejudicadas, pois ao mesmo tempo que a escola pública não ofertava o ensino de línguas, raramente tal parcela da sociedade terá condições de custear cursos privados. Nesse sentido, Leffa (1999) argumenta que

[...] a escola não vai recuperar o ensino da língua estrangeira, “deslocado para os cursos de línguas”, como está explicitado nos próprios parâmetros, devido justamente à ênfase na leitura. Muito breve o aluno provavelmente perceberá que para “falar” uma língua estrangeira, só frequentando “um curso de línguas”.

Continuando o percurso histórico, a LDB de 1971 (BRASIL, 1971) traz a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna para o 2º grau (atual ensino médio) e recomenda a sua inclusão no 1º grau (atual ensino fundamental) em locais onde as condições permitirem.

Em decorrência da promulgação da Constituição de 1988, foi concebida uma nova LDB no ano de 1996 (BRASIL, 1996). Fundamentada no princípio universal do direito à educação para todos, o ensino de língua estrangeira volta a ser obrigatório no ensino básico a partir da 5ª série do fundamental (atual 6º ano). Naquele momento, as comunidades escolares eram livres para escolher qual língua fazia mais sentido os seus alunos aprenderem. Diante do tamanho continental

do Brasil, de sua pluralidade cultural, da sua diversidade de colonização e influências vindas do exterior, valorizar a autonomia de cada contexto escolar poder escolher qual língua estrangeira terá no currículo nos parece respeitar as especificidades de cada grupo social, bem como sua história. Todavia, em grande parcela das escolas, apenas uma língua era ofertada, a inglesa, quiçá reflexos das políticas de ensino de outrora.

Em 1998, com o intuito de complementar a LDB vigente, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). Estes não possuíam caráter prescritivo, mas sim função de localizar problemas e apresentar caminhos metodológicos para solucioná-los (PICANÇO, 2009). De maneira ampla, ao analisarmos a redação dos PCN, vemos que a abordagem adotada foi a sociointeracionista e observamos que havia uma valorização da formação integral do aluno através da língua estrangeira. O texto também salienta que a língua estrangeira constitui a formação cidadã, graças à reflexão sobre a realidade social, política e educacional.

Eis que chegamos em 2005, quando a Lei nº 11.161, também conhecida como a Lei do Espanhol, foi sancionada e ela tornou obrigatória a oferta do espanhol nos currículos do ensino médio e facultativa para o ensino fundamental. Tal lei deveria ser seguida tanto por escolas privadas como públicas. Acreditamos que a estreita relação entre o Brasil e os países americanos de língua espanhola criou um maior interesse, devido justamente a tais relações políticas e econômicas, na difusão do espanhol em solo nacional. Os estabelecimentos escolares tiveram até 2011 para adaptar seus currículos. No entanto, a Lei do Espanhol foi revogada através da Medida Provisória nº 746, de 2016 e posteriormente transformada na Lei nº 13.415, de 2017, conhecida também como a Lei de Reforma do Ensino Médio. A partir de então, o ensino de língua inglesa deve ser ofertado em caráter obrigatório a partir do 6º ano, podendo, a partir do Ensino Médio, ser incluída uma segunda língua estrangeira em caráter opcional, mas preferencialmente que seja a língua espanhola. É nesse momento que vivenciamos efetivamente o desaparecimento efetivo da língua francesa dos currículos escolares.

Por fim, chegamos à BNCC. Desde 2018, é o documento que determina os conteúdos e suas progressões no ensino básico brasileiro. Os pesquisadores Souza, Giorgi e Almeida (2018) sinalizam que ao longo da elaboração dessas novas diretrizes, iniciada em 2015, houve diversas rupturas com o que vinha sendo construído anteriormente no país no âmbito educacional,

sobretudo no que tange à democratização do acesso ao ensino público e também dos mecanismos de gestão e decisões de políticas educacionais.

Dentre as diversas regulamentações trazidas pela BNCC, destacamos aqui a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa desde o 6º ano do ensino fundamental. Significa dizer que, em relação às línguas estrangeiras, o inglês é a única língua obrigatória. Como justificativa para tal decisão, usa-se a prerrogativa de que o inglês é língua franca para comunicação mundial. Isto é, a partir de então não cabe mais à comunidade escolar averiguar e escolher qual seria a língua estrangeira mais relevante para os estudantes aprenderem, havendo, assim a ruptura com a LDB de 1996 em que havia a valorização do multilinguismo..

Para Silva Júnior e Eres Fernández (2019, p. 187), através da política monolíngue da BNCC, fica ausente a menção da

[...] importância da aprendizagem de outras LE para o aprendiz contemporâneo, como se somente se pudesse acessar o chamado *mundo globalizado e plural* pelo prisma da língua inglesa. Não ignoramos a importância dessa língua e de seu estudo para a formação escolar da criança e do jovem. No entanto, o nomeado *agenciamento crítico* do sujeito pode ser feito em muitas outras línguas, principalmente considerando-se um país multilíngue como é o Brasil.

Dessa forma, diversos processos subjetivos, afetivos, identitários e históricos ficam subjugados à legislação vigente. Através de uma visão de língua franca — desconectada de aspectos socioculturais, como se uma língua fosse apenas uma ferramenta comunicativa —, a ideia de língua enquanto instrumento vai sendo erroneamente mantida e difundida. O ensino de línguas estrangeiras também passa a ser visto sob a ótica neoliberal, colaborando com os interesses do mercado através de uma lógica de mercantilização da educação (SOUZA; GIORGI; ALMEIDA, 2018).

Não apenas o abismo entre estudantes fica evidenciado com essa nova prática, mas também a problemática da formação de professores de LE. A universidade pública que oferece licenciaturas de línguas estrangeiras além da língua inglesa, está formando um contingente de futuros professores que terão seus espaços de atuação obrigatoriamente reduzidos ao setor privado, contribuindo assim para uma visão da língua estrangeira como algo reservado a setores privilegiados da sociedade.

3 A ausência da língua francesa na educação básica nos estados de Pernambuco e Minas Gerais

Nesta segunda parte do nosso trabalho, abordaremos a ausência da língua francesa e do plurilinguismo na educação básica nos estados de Minas Gerais e Pernambuco e suas consequências para a formação de professores e falantes do FLE. Em um primeiro momento, faremos uma apresentação da situação atual de oferta dessa língua no ambiente escolar e universitário. Em um segundo momento, trataremos da influência da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, que entrou em vigor no ano de 2022. A escolha dos dois estados citados nesse estudo deve-se ao local de exercício das autoras do presente artigo.

Iniciando pela rede pública de educação básica de Pernambuco, o FLE está ausente do currículo obrigatório do ensino fundamental e do ensino médio, mas encontra ainda alguma representatividade nos Núcleos de Estudo de Línguas (NELs)⁷, promovidos pelo governo estadual. Voltados primordialmente para alunos matriculados na rede básica, os Núcleos ofertados nas escolas abrem vagas para a comunidade externa caso não haja o preenchimento de todas as vagas por estudantes interessados. Um dado a ser observado sobre os NELs, de acordo com documento publicado pela própria Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (2022): dos 34 núcleos espalhados no estado, apenas 11 oferecem o FLE como opção de LE.

Entretanto, apesar de contarmos tal dado como ponto representativo na rede estadual de Pernambuco, vamos a algumas ressalvas: os NELs funcionam como cursos de línguas dentro das escolas, não estão inseridos no cotidiano escolar ou nas demandas normativas e constitutivas da escola. Usando aqui uma metáfora: os 11 NELs são oásis de resistência dentro da rede pública. Indo um pouco mais além em nossa reflexão: além de oásis, eles seriam ilhas paradisíacas da presença do FLE. Por mais que as vagas sejam ofertadas para estudantes, os núcleos têm seu próprio direcionamento, sua própria forma de ser: são cursos de idiomas e não uma disciplina escolar.

Além dos NELs, em Pernambuco, encontramos a oferta do FLE enquanto disciplina em algumas instituições de educação básica. A única instituição pública que oferece o FLE é o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE), tanto no ensino fundamental

⁷ “O Núcleo de Estudos de Línguas é uma ação que tem por objetivo oferecer à comunidade escolar (alunos, pais, comunidade externa à escola) a oportunidade de aprender e ampliar os conhecimentos em outro idioma, levando em conta os interesses dos estudantes, suas necessidades linguísticas e oportunizando a proficiência comunicativa.” (NÚCLEO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS, 2022).

2 quanto no ensino médio. Outra instituição com oferta do FLE no currículo da educação básica é uma instituição privada, a Escola Americana do Recife, onde, no entanto, a disciplina é oferecida como eletiva. É importante destacar o CAp-UFPE como uma instituição pública importante na resistência do FLE enquanto disciplina obrigatória do currículo dos estudantes, mas a questão vai além do ensino de francês na rede pública. O colégio, ao reformular sua estrutura para a inserção do espanhol, é peça chave na defesa de uma oferta cada vez mais plural das línguas estrangeiras a serem estudadas pelos alunos.

Atualmente, os alunos dessa escola saem ao final de sua formação com a vivência de, no mínimo, duas línguas estrangeiras, visto que a escola oferta o inglês, o francês e o espanhol. Ao ingressar na escola no 6º ano do ensino fundamental, o aluno é sorteado para a turma de FLE ou de língua inglesa. Ao ingressar no ensino médio é feita a escolha pela segunda língua, o que significa que o aluno que estudou francês poderá escolher entre inglês ou espanhol, por exemplo. Além de ser peça importante no movimento de resistência, é importante ressaltar que o papel dos colégios de aplicação das instituições de ensino superior é o de constituir espaços de prática, de pesquisa e de vivência do trabalho de campo escolar para os professores em formação (OLIVEIRA, 2011). No caso dos alunos da graduação de Licenciatura em Língua Francesa da UFPE, o CAp-UFPE é o único local possível de estágio curricular em ambiente escolar no estado. Os NELs encontram-se na escola, mas funcionam como cursos de idiomas.

Diante da conjuntura do FLE na educação básica de Pernambuco, consideramos importante apresentar como o cenário se apresenta a nível superior, pois os estudantes de Letras-Francês da UFPE são os mais afetados com a escassez de espaços de trabalho docente com a língua francesa. O curso de Licenciatura em Língua Francesa da UFPE oferta anualmente 15 vagas e, como colocado na descrição do próprio curso no site da instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2022):

O curso de Letras-Francês (Licenciatura) da UFPE busca a formação de professores de francês e das literaturas produzidas nesta língua, visando a **atuação na educação básica**, estendendo-se a outros contextos educacionais. (grifo nosso)

O objetivo da universidade é formar todo ano, para o mercado de trabalho, 15 professores de FLE qualificados para atuar na educação básica, mas sabemos que, na prática, dificilmente há espaço de trabalho para todos atuarem em Pernambuco. O espaço de estágio está garantido ao CAp-UFPE, mas o de trabalho acaba se reduzindo aos “outros contextos

educacionais”. E esses outros contextos educacionais são os cursos de língua que, no estado, com exceção dos NELs e de outros projetos, são reservados a classes sociais mais privilegiadas. O FLE recai, assim, na ideia de língua de estudo, língua de elite, língua para viajar, ou seja, uma língua estrangeira acessória, reduzindo-se a uma instrumentalização que vai de encontro à ideia de língua estrangeira e plurilinguismo como valores da formação do cidadão global do século XXI.

Se em Pernambuco temos a possibilidade de formar anualmente 15 professores de FLE, com um campo de trabalho bastante restrito na educação básica, em Minas Gerais temos cenário semelhante, mas ainda impreciso. São quatro instituições federais com cursos de licenciatura em FLE em todo o estado, sejam eles de dupla licenciatura ou de licenciatura específica em francês. São elas a Universidade Federal de Minas Gerais (Licenciatura em Português-Francês), a Universidade Federal de Uberlândia (Licenciatura em Francês e Literatura de Língua Francesa), a Universidade Federal de Viçosa (Licenciatura em Português-Francês), e a Universidade Federal de Juiz de Fora (Licenciatura em Francês).

Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o ingresso no curso de Letras se dá de forma geral para todas as licenciaturas ofertadas e, depois do ciclo básico (com duração de um ano), os alunos fazem a escolha por sua habilitação específica. A licenciatura dupla de Letras Português-Francês é ofertada apenas no turno diurno e são ofertadas 80 vagas gerais para todas as licenciaturas, então não temos como precisar, somente através da análise do projeto político pedagógico, quantos estudantes escolheram a habilitação em ensino de FLE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2022). Já na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a licenciatura em Letras Francês e Literaturas de Língua Francesa oferece, assim como a UFPE, 15 vagas a serem preenchidas no ato do vestibular (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2022).

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) segue o mesmo modelo da UFMG, ofertando 60 vagas para o curso de Letras e sendo somente após o seu ingresso que o estudante pode escolher a habilitação que deseja. Sendo assim, não temos como precisar a quantidade de estudantes que escolheram a habilitação de Português-Francês (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2022). A Universidade de Juiz de Fora (UFJF) segue o mesmo modelo da UFMG e da UFV, ofertando 90 vagas para os bacharelados e diferentes licenciaturas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2022).

Com os dados acima apresentados, e mais especificamente o dado da UFU, podemos afirmar que a expectativa anual no estado é de formar no mínimo 15 professores de FLE. Apesar de termos um número maior de formandos do que em Pernambuco, repete-se a baixa oferta de língua francesa na rede pública de ensino básico: não há oferta de FLE no currículo da educação básica pública, a não ser em dois colégios de aplicação das quatro universidades citadas acima. Em Uberlândia, na UFU, temos o ensino de francês na Escola de Educação Básica (ESEBA, 2020) no ensino fundamental 2, nos 6º e 7º anos. Nesses dois anos também é oferecida a língua espanhola como opção de LE, já nos 8º e 9º anos apenas a língua inglesa é oferecida como LE. Na Universidade de Juiz de Fora (UFJF), temos a oferta do FLE no Colégio de Aplicação João XXIII, no ensino fundamental 2 e no ensino médio.

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) não oferta o FLE no Centro Pedagógico (ensino fundamental 1 e 2) e a ausência se repete no Colégio Técnico (COLTEC) que oferta o Ensino Médio Técnico. O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), o CAp-COLUNI, também não oferta a língua francesa. A partir da apresentação de tal cenário, concluímos que até mesmo o espaço de estágio curricular para os professores em formação é limitado no estado de Minas Gerais. O que representa certa incoerência no que concerne os projetos político pedagógicos dos cursos, a exemplo do que é colocado no documento do curso de Letras da UFMG (2017, p.18):

O curso de Graduação em Letras: licenciatura se destina a pessoas que tenham concluído o Ensino Médio, ou curso equivalente, e que desejem atuar como professores em escolas da Educação Básica e afins, especificamente, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

Se o objetivo do curso é formar estudantes para atuar como professores de FLE para atuar na educação básica, como a instituição pretende preparar seu discente para a prática em ambiente escolar se nem a própria universidade abre tal oportunidade? O futuro professor dificilmente consegue vislumbrar seu espaço na rede pública de ensino, pois nem em sua própria universidade ele existe.

Dessa forma, vemos que na teoria, há profissionais qualificados para trabalhar, mas, na prática, não há espaço de trabalho suficiente para o professor de FLE na educação básica desses dois estados aqui analisados. Para onde vai o contingente de professores formados então? Para os “afins” que aparecem na citação acima e que, assim como pontuamos para a situação em Pernambuco, são em sua grande maioria cursos de idiomas privados? A lógica do curso de

idiomas no que diz respeito a valorização do professor de LE é avessa à da universidade, pois ainda se valoriza mais a figura do nativo que, ainda que sem formação, em teoria fala “melhor” que um sujeito não nativo, como salienta Campos (2014). Na sala de aula do curso de idiomas persiste a concepção de língua estrangeira como conhecimento a ser transmitido e o construto de que ela só pode ser transmitida em sua autenticidade se for falada por um nativo. Campos (2014) coloca que

Aparentemente, o mercado das escolas de idiomas trabalha na contramão das reflexões da academia, pois podemos observar diariamente nas mídias sociais as diversas propagandas de escolas de inglês que colocam o fator “professor nativo” como decisivo no processo de aprendizagem de uma segunda língua.

Tal visão coloca a aprendizagem de uma LE como se tratasse de uma aquisição de um produto importado. A ausência do FLE na educação básica pública acarreta na desvalorização do profissional que busca formação na universidade, pois na rede privada a lógica é regida pela exigência do cliente. E o cliente ainda consome LE, quando, na verdade, a língua deveria ser antropofagizada, ou seja, a LE deveria ser fator de constante composição e recomposição do sujeito. Campos (2014) coloca que o Letramento Crítico (LC) é essencial para repensarmos a concepção de LE:

Onde antes a língua era apenas um meio de comunicação, no LC ela constrói a comunicação, antes comunicava idéias e valores, agora os cria. Se na noção tradicional a língua era neutra e transparente, agora ela é sempre culturalmente tendenciosa.

E o fato de ser “sempre culturalmente tendenciosa” nos lembra que a escolha ou imposição de determinada língua em detrimento de outras também reforça o ideal de uma língua hegemônica devido a alinhamentos políticos e interesses econômicos. A ausência de outras línguas além da inglesa na rede pública de educação básica soa, na verdade, como uma estratégia de exclusão. É na base que tem que ocorrer a mudança de paradigma para que haja espaço de trabalho efetivo para futuros professores. É também na base que podemos incentivar o surgimento de novos docentes. Entretanto, as últimas reformas impostas à educação básica não foram na direção de garantia de oferta plurilingue, como descrevemos anteriormente neste trabalho.

Com a aprovação da BNCC (2018) e da Reforma do Ensino Médio (2017), surge o seguinte questionamento: o que está sendo apresentado pela BNCC e no currículo dos estados que incentiva o aluno do ensino médio a compreender a LE como elemento constitutivo de sua

formação? O que incentiva esse aluno a se tornar talvez professor de FLE ou de qualquer outra LE?

Primeiramente, uma breve explicação acerca do Novo Ensino Médio (NEM) que se divide em Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF). Na FGB, as disciplinas convencionais e obrigatórias do currículo ficam abrigadas sob o guarda-chuva de suas áreas. No caso das línguas, e das artes, a área é a de Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Educação Física). É significativo pontuarmos que não há a denominação “Língua Estrangeira” na descrição da área, mas “Língua Inglesa”. Ou seja, não há possibilidade de outra escolha.

O espaço ocupado exclusivamente pela língua inglesa reflete a ideia errônea de que essa é a língua exclusiva que abre todas as portas e por isso seria considerada a mais importante. Nossa intenção não é substituir tal LE ou excluí-la, mas refletir sobre o espaço reduzido para o aprendizado de outras línguas no Novo Ensino Médio. Se observarmos de forma mais atenciosa o próprio texto se contradiz sobre essa concepção de língua hegemônica ao elencar as competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias. Na competência 4 (BRASIL, 2018, p. 490) lemos:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Nossa indagação é quase que imediata: é possível “compreender **as línguas** como fenômeno (geo)político, histórico cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso” estudando apenas **a língua** considerada como língua hegemônica? É possível compreender a língua como elemento constitutivo do sujeito, como forma de expressão identitária sem entender o porquê da imposição e prevalência de apenas uma língua no currículo nacional? Não apenas a competência 4 trabalha contra a imposição do monolinguismo, a competência 2 (BRASIL, 2018, p. 490) coloca que o aluno ao fim do ensino médio deve ser capaz de:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

Segundo a própria BNCC, paradoxalmente, os alunos deverão ser capazes de compreender as relações de poder que levaram à imposição da língua inglesa e devem ser capazes de se posicionar contra tal reducionismo da diversidade e pluralidade que é o campo das línguas como prática social da linguagem. Segundo Galli (2006, p. 331-332):

Enquanto não concebermos o ensino de LE como uma forma de apropriação e de constituição do sujeito em sua trajetória histórica e social, na qual ele é constituído e se constitui pela linguagem, perpetuaremos um modelo de ensino de línguas voltado para o imediatismo. Aprender línguas vai muito além do utilitarismo de se conhecer uma língua para viajar ou prestar um exame [...].

A BNCC deveria garantir, na prática, o que é colocado em seu discurso: abrir espaço efetivo para o ensino de LEs e sua pluralidade. Na teoria, esse espaço seria ofertado nos Itinerários Formativos (IFs), que também chamam atenção. Cada rede estadual pode criar seu próprio itinerário com trilhas a serem escolhidas pelos alunos no 1º ano do ensino médio, desde que respeite as diretrizes presentes nos Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (2022). Os IFs são divididos em unidades curriculares, que correspondem, na prática, às disciplinas específicas a serem estudadas.

Pernambuco, em resposta à demanda da BNCC de relacionar as trilhas ao mercado de trabalho, coloca uma lista de possíveis perfis de egressos em cada trilha para orientar os estudantes na futura escolha profissional e a lista de unidades curriculares a serem estudadas pelos alunos nos três anos de Ensino Médio. Uma de suas trilhas se chama Línguas e Culturas de Mundo e no arquivo de portfólio os cursos possíveis listados para os egressos são os seguintes: “Cursos superiores relacionados: Letras, Letras com habilitação em Inglês, Letras com habilitação em Espanhol, Turismo, Comunicação Social, Jornalismo, entre outros relacionados” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, LAZER E ESPORTES DE PERNAMBUCO, s.d., p. 8). Nos soa preocupante o fato dos cursos de Letras com habilitação em inglês e em espanhol serem citados, mas não ser citado o curso superior de língua francesa existente na UFPE, este está compreendido no “entre outros”.

A escolha do que aparece ou não aparece no currículo é resultado de lutas sociais, como afirmamos anteriormente. A ausência de uma citação específica da Licenciatura em Francês no documento de portfólio da trilha é uma escolha que revela a perda de espaço da área e demonstra que há uma batalha a ser travada nesse ponto.

Destacamos aqui que o fato de o espanhol ser citado não garante seu aprendizado efetivo enquanto disciplina. O espanhol, assim como o francês, não tem espaço na FGB e é ofertado nas

trilhas nas seguintes unidades curriculares de forma específica: Narrativas populares e saberes (alter)nativos e Língua Espanhola e Interculturalidade. Ao professor de língua espanhola cabem apenas essas duas disciplinas específicas. Considerando que cada unidade curricular dura um semestre escolar (de 4 a 5 meses) com duas horas de aula por semana, nos parece um tempo insuficiente para desenvolver as competências sugeridas por exemplo na unidade curricular Narrativas populares e saberes (alter)nativos:

Processos Criativos - (EMIFLGG04PE) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre diferentes narrativas populares elaboradas em língua espanhola, ampliando o repertório/domínio pessoal sobre o funcionamento e os recursos da língua. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, LAZER E ESPORTES DE PERNAMBUCO, s.d., p. 17)

Há uma exigência que se torna impossível de cumprir na habilidade, pois o aluno não terá nível de língua suficiente para o estudo, já que a língua não é mais oferecida em sua especificidade durante a etapa do ensino médio: como produzir narrativas populares escritas ou orais elaboradas em língua espanhola sem conhecer a língua?

Tirando as duas unidades curriculares citadas acima, todas as outras podem ser ensinadas por professores de mais de uma disciplina da área de Linguagens e suas Tecnologias. Por exemplo, a unidade curricular de Animação e Audiovisual (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, LAZER E ESPORTES DE PERNAMBUCO, s.d., p.19) pode ser ensinada por professores do seguinte perfil docente: “Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola”. O professor de língua estrangeira deverá complementar sua carga horária com aulas para as quais ele não tem formação. Como ilustramos com o exemplo do espanhol, em um currículo com apenas duas unidades curriculares específicas, torna-se impossível para o professor continuar exclusivamente em seu domínio de formação. Ele perde seu espaço de professor de LE e começa a assumir outras matérias.

Em Minas Gerais, de acordo com a Resolução SEE Nº 4.657/2021 (MINAS GERAIS, 2021) que estabelece as matrizes curriculares dos 1º e 2º anos do ensino médio, nos IFs está garantida a presença das línguas maternas indígenas nas escolas de Educação Indígena. Nas outras modalidades de ensino médio, apenas o inglês é contemplado na FGB. O espanhol aparece nos IFs em duas disciplinas eletivas: Espanhol para o ENEM e Leitura Instrumental em Língua Espanhola (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2022). Introdução à Libras também consta no catálogo de eletivas.

Dessa forma, atestamos situação muito similar à que ocorre no currículo de Pernambuco: um retorno à LE como instrumento para passar em uma prova, para saber o mínimo de leitura na língua-alvo. Não se trabalha (mais) para formar cidadãos plurilingues e conscientes. Não há trabalho para incentivo na formação de futuros professores de LEs. Lamentavelmente, há a tentativa de reduzir cada vez mais um aspecto relevante de posicionamento crítico no mundo globalizado em que vivemos: a oportunidade de escolha das línguas que podem nos constituir e reconstituir enquanto indivíduos pensantes no século XXI.

Considerações Finais

A ausência do francês na rede pública de ensino e a falta de espaço no campo de trabalho são realidades concretas nos estados de Minas Gerais e de Pernambuco. Diante de todo o apanhado histórico feito, podemos afirmar que tais circunstâncias servem como exemplo para outras LEs. Na Nota de Repúdio da Federação Brasileira dos Professores de Francês à Medida Provisória nº 746⁸, Munhoz (2016) afirma que

(...) nossa indignação concentra-se na obrigatoriedade do ensino da língua inglesa. É obviamente inquestionável, no atual contexto globalizado, o conhecimento desse idioma. Porém, o que nos indigna é novamente a arbitrariedade, a imposição, a falta de liberdade de escolha de uma outra língua estrangeira conforme os diversos contextos de um Brasil multicultural e plurilingue. Nossa indignação não é para defender apenas o idioma que essa federação representa, mas para lutar, acima de tudo, por um ensino plurilingue e pela liberdade de escolha de cada comunidade brasileira por um idioma estrangeiro que melhor represente seus aspectos locais e suas relações históricas, socioculturais, e até mesmo, em função dos intercâmbios econômicos e comerciais já existentes.

Em nosso artigo, analisamos com um olhar mais atento a situação da nossa LE de formação. Entretanto, como colocado na citação acima, nossa reflexão vai além do âmbito do FLE. O plurilinguismo não se faz de ilhas, mas como um todo que inclui o direito de escolha e acesso à educação plurilingue de qualidade. A luta não deve ser apenas pela inclusão de determinadas línguas, mas sim pelo direito de escolha das escolas de acordo com suas especificidades. As medidas da BNCC tentam, em seu discurso, colocar a LE como processo identitário, mas, na prática, se trata de uma política de exclusão, pois há a criação de uma falsa igualdade de valores

⁸ A Medida Provisória nº 746, de 2016, foi posteriormente transformada na Lei nº 13.415, de 2017, conhecida também como a Lei de Reforma do Ensino Médio, como informamos anteriormente.

e de acesso. É uma tentativa de padronização que vai de encontro ao conceito de plural, conceito este tão caro ao plurilinguismo.

Em resposta a esse cenário, surgiu o Movimento por uma Educação Plurilíngue (MOVEPLU⁹), no qual professores de diferentes línguas e entidades se uniram, promovendo eventos e reuniões na tentativa urgente de reabrir o diálogo para que se modifique os textos da BNCC. Mas além desse objetivo pontual, o MOVEPLU movimenta o campo de debate sobre uma educação plurilíngue de qualidade e se propõe a criar pontes entre diferentes movimentos isolados das LEs que antes lutavam por sobrevivência isoladamente.

Um exemplo do trabalho coletivo entre diferentes LEs é a carta dos Departamentos de Espanhol e Francês do grupo de trabalho do Novo Ensino Médio do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro (COLÉGIO PEDRO II, 2022). No documento, os professores desses departamentos deixam claro que a possibilidade de escolha entre diferentes LEs é fator diferencial na formação de seus alunos, pois contribui para o desenvolvimento da autonomia e da subjetividade deles:

[...] a ampla maioria dos alunos entrevistados enfatizou que ter liberdade de escolha da língua estrangeira representa um fator positivo, na medida em que eles se sentem responsáveis por sua formação, já que passam por uma situação que lhes oferece responsabilidade e autonomia. (COLÉGIO PEDRO II, 2022, p. 2)

O plural é, além de urgente, necessário para a formação de cidadãos globais críticos. Uma orientação monolíngue, ainda que se apresente de forma velada, contribui para uma tentativa de padronização não apenas da LE, mas também de ideais e valores. Na sociedade em que vivemos, o plurilinguismo deve ser base para todas ações na frente de defesa de um direito do cidadão em formação: o de se reconhecer em outra língua de sua escolha.

CRedit
Reconhecimentos: Não é aplicável.
Financiamento: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito
Aprovação ética: Não é aplicável.
Contribuições dos autores: Conceitualização, Curadoria de dados, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Supervisão; Validação; Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: ARRUDA, Larissa de Souza. Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: LIMA, Rahissa Oliveira de.

⁹ http://fbpf.org.br/arquivos/Proposta_MOVEPLU_3849-2019.pdf

Conceitualização, Curadoria de dados, Investigação, Metodologia, Validação, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: BARBUJO, Eduardo.

Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: GONTIJO, Larissa Fontenelle.

Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: BERNARDES, Fernanda Dias.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BALASSIANO, Ana Luiza Grillo. Liceu francês do Rio de Janeiro: constituição e criação de um projeto franco-brasileiro. In: BALASSIANO, A.L.G. e FARIA, L. (orgs.). *Caminhos da Educação franco-brasileira: memórias e identidades*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 57-68.

BRASIL. *Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. *Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942*. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. 2017a. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União. Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 20 de dezembro de 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Acesso em 14 mai 2022. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

CAMPOS, Ana Raquel Fialho Ferreira. Considerações sobre a identidade do professor não nativo dentro da abordagem pelo Letramento Crítico e no contexto de inglês como língua global. *Leitura*, Maceió, n.53, p. 39-56, jan./jun. 2014. Disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/fa16/9807c0f96fcb106fe55b7cdb607a0883b108.pdf>. Acesso em 14 jun. 2022.

CHAGAS, V. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979. (atualidades pedagógicas; v. 68).

COLÉGIO PEDRO II. *Considerações dos Departamentos de Espanhol e de Francês sobre a implementação do Novo Ensino Médio no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro*, 14 fev. 2022. Disponível em: [http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2022/Marco/Carta%20dos%20Deptos%20de%20Espanhol%20e%20Franc%C3%AAs%20ao%20GT%20do%20NEM%20\(1\)%20\(1\).pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2022/Marco/Carta%20dos%20Deptos%20de%20Espanhol%20e%20Franc%C3%AAs%20ao%20GT%20do%20NEM%20(1)%20(1).pdf) . Acesso em: 14 jun. 2022.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Grade Curricular*. 30 jun. 2020. Disponível em: <http://www.eseba.ufu.br/graduacao/ensino-fundamental/grade-curricular>. Acesso em: 14 jun. 2022.

História do Ensino de Línguas no Brasil, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo>. Acesso em: 26 maio de 2022.

CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003.

GALLI, Joice Armani. Sobre Políticas Públicas de ensino de línguas estrangeiras: um estudo sobre a formação leitora em língua francesa no Rio Grande do Sul. In: *Tecendo aprendizagens com a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. Porto Alegre: SMED, 2006.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Wilson J.(org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 333- 355.

MINAS GERAIS. *RESOLUÇÃO SEE Nº 4.657/2021, DE 12 DE NOVEMBRO DE 2021*. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Minas Gerais: Secretaria de Estado de Educação, 2021. Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.657%202021,%20DE%2010%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20\(2\).pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.657%202021,%20DE%2010%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20(2).pdf). Acesso em: 14 jun. 2022.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. *A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino*. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MUNHOZ, Rodrigo do Amaral. *Nota de Repúdio à medida provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Federação Brasileira dos Professores de Francês, 2016. Disponível em: <<https://andesufrgs.files.wordpress.com/2016/10/nota-de-repucc81dio-fbpf.pdf>>. Acesso em: 14 mai 2022.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS. Secretaria de Educação, Lazer e Esportes de Pernambuco, Recife, 07 fev. 2022. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=6761>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

OLIVEIRA, Daniele Motta de. O papel dos Colégios de Aplicação na formação de professores. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 13, p. 95-101, 2011.

PICANÇO, Deise. O papel formativo das línguas estrangeiras no Brasil. *Diálogos Latinoamericanos*, nº 15, p.34-55, 2009.

REFERENCIAIS CURRICULARES PARA ELABORAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS. Ministério da Educação, Brasília, 2022. Disponível em: <<https://novo-ensino-medio.saseducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/08/Referenciais-Curriculares-para-elaboracao-dos-Itinerarios-Formativos.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SANTIAGO, Silviano. Presença da língua e da literatura francesa no Brasil (para uma história dos afetos culturais franco-brasileiros). *Letras*, Santa Maria, v. 19, n. 2, p. 11–25, jul./dez. 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE PERNAMBUCO. *Núcleos de Estudos de Línguas – NEL*, Recife, 2022. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=4761>>. Acesso em 18 mai. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, LAZER E ESPORTES DE PERNAMBUCO. *Trilha: Línguas e Culturas de Mundo Linguagens e suas Tecnologias*. Recife, s.d. Disponível em: <[http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/Portfolio Trilha Línguas e Culturas d e mundo.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/Portfolio%20Trilha%20Linguas%20e%20culturas%20de%20mundo.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Novo Ensino Médio - 2022 - CATÁLOGO DE ELETIVAS*. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1U1669uoP-UPEivb0OUmSMn1glyfO5QtW/view>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SILVA JÚNIOR, A.F.; ERES FERNÁNDEZ, G. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: Quais implicações esperar? In: GERHARDT, A.F.L.M.; AMORIM, M. A. (Orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes, 2019, p. 181-208.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, A. M. R. DE; GIORGI, M. C.; ALMEIDA, F. S. DE. Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016: educação para o combate às discriminações?. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 28, n. 57, p. 97-116, 26 dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Letras – Tradução/Português/Espanhol/Francês/Inglês/Italiano/Latim*. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/ufjf/ensino/graduacao/letras/>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto pedagógico do curso de Letras: Licenciatura*. UFMG, 2017. Disponível em: <https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/Licenciatura_Projeto%20completo.pdf> Acesso em: 01 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *SEI - 1239239 UFMG EDITAL*. Belo Horizonte, 16 fev. 2022. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.ufmg.br/sisu/wp-content/uploads/2022/02/1%C2%BA-Semestre-2022.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Curso de Letras - Licenciatura em Francês*, 2022. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/letras-frances-licenciatura-cac>>. Acesso em: 01 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Apresentação (Graduação em Francês e Literaturas de Língua Francesa)*. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/letras/cursos/presenciais/?page_id=36977>. Acesso em: 14 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. *EDITAL UFV/SISU Nº 08/2021/PRE*. Viçosa, 02 mar 2022. Disponível em: <https://www2.pse.ufv.br/wp-content/uploads/2022/03/EDITAL_SISU_2022_versao_3_retificada_assinado.pdf>. Acesso em: 14 jun 2022.