



MUTILETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: DIÁLOGO SOBRE A BNCC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*MULTILITERACIES AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING:
DIALOGUE ABOUT BNCC AND TEACHER TRAINING*

Érica dos Santos Lima  0000-0002-6710-888X
Programa Pós-Graduação em Educação
Centro de Educação, Letras e Artes - Universidade Federal do Acre
limaerikaunir@gmail.com

Nádson Araújo dos Santos  0000-0003-2900-0322
Programa Pós-Graduação em Educação
Centro de Educação, Letras e Artes - Universidade Federal do Acre
nadson.araujo@gmail.com

Recebido em 31 de dezembro de 2022

Aceito em 03 de fevereiro de 2023

Resumo: Este texto define por objetivo geral dialogar sobre a Formação de Professores de Língua Inglesa (LI) no Brasil, considerando o período da institucionalização da língua no currículo da educação básica à implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Para isso, discorremos sobre as mudanças propostas pela base em relação ao ensino de LI e suas implicações no/para o processo de formação de professores de Inglês numa perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos. Trata-se de um estudo teórico qualitativo de abordagem documental em que nos debruçamos no contexto histórico do ensino de LI no Brasil e as propostas da BNCC para a área, identificando, principalmente, as mudanças ocorridas, sobretudo, no que se refere aos Multiletramentos e ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de LI. Os resultados apontam para avanços e retrocessos no ensino e na formação de professores de LI no Brasil. Há que se considerar que os eixos propostos pela base são voltados para a língua em uso, alinhados a uma concepção de língua franca e na perspectiva dos Multiletramentos. Os retrocessos observados na legislação vigente para a formação de professores como a Resolução CNE/CP nº 02/2019.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Formação de professores. BNCC. Multiletramentos.

Abstract: The general objective of this text is to discuss the Training of English Language Teachers in Brazil, considering the period from the institutionalization of the language in the basic education curriculum to the implementation of the National Common Curricular Base. For this, we discuss the changes proposed by the base in relation to the teaching of English Language and their implications in/for the process of training English teachers in a perspective of the Pedagogy of Multiliteracies. This is a qualitative theoretical study with a documental approach in which we focus on the historical context of teaching English Language in Brazil and the proposals of the base for the area, identifying, mainly, the changes that have occurred, above all, with regard to Multiliteracies and to the use of Digital Information and Communication Technologies in teaching English Language. The results point to advances and setbacks in the teaching and training of English Language teachers in Brazil. It must be considered that the axes proposed by the base are focused on the language in use, aligned with a concept of lingua franca and the perspective of Multiliteracies. The setbacks observed in the current legislation for teacher training such as Resolution CNE/CP No. 02/2019.

Keywords: English language. Teacher training. BNCC. Multiliteracies.

1. Introdução

Historicamente, sempre houve o domínio do ensino de uma determinada língua estrangeira a depender do poderio econômico e ou militar de nações falantes daquela língua específica, como: a Inglaterra, França, entre outros países. No Brasil, não foi diferente, sendo assim, quando consultamos a história, a respeito de línguas estrangeiras estudadas na vida escolar, as respostas são diversas. Não é de agora, mas já por um bom tempo, que temos assistido a Língua Inglesa (LI) se impor como língua franca, ou seja, uma língua de contato entre falantes de línguas maternas diferentes (JENKINS, 2006). Esta predominância se deve ao fato de haver uma espécie de domínio por parte de países falantes de língua inglesa, não só na esfera econômica, como também na produção de conteúdo de entretenimento, cultura, arte etc. E, principalmente, com o desenvolvimento das tecnologias inerentes à cultura digital.

No Brasil, o ensino de LI vem acontecendo desde o período imperial. Naquele período, o foco do ensino centrava-se na prática da oralidade (MIRANDA, 2015) com vistas a atender os interesses do mercado e as relações comerciais. Nos últimos tempos, especificamente, a partir da promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), observou-se que o ensino de uma língua estrangeira moderna passou a ser recomendado pelo Estado, ficando a critério de cada instituição a escolha de tal língua, a depender de seu interesse, a partir de então, a LI passou a ser uma possibilidade de oferta. Com a homologação da BNCC, implementou-se que, de forma obrigatória, a língua inglesa passaria a ser ofertada a partir do 6º ano do ensino fundamental.

Antes da BNCC, à época da vigência dos PCN, havia a situação de alguns estudantes cursarem a LI nos anos finais do ensino fundamental e outros não, fato que causava desnivelamento em relação à aprendizagem da língua no ensino médio, tornando-se um enorme desafio para o professor que recebia em sala de aula estudantes com níveis de aprendizagem muito distantes.

Estudos demonstram que, há no Brasil, uma parcela da população que tem mais acesso ao idioma, principalmente, no contexto de alunos oriundos de escolas privadas, que o considera importante, representando mais oportunidades de sucesso na vida profissional. Ao tempo que para outros, a língua inglesa é considerada uma disciplina menos importante, que não leva à reprovação (MIRANDA, 2015). Esse fosso pode contribuir para o fortalecimento da ideia de que não se aprende inglês na escola. Ademais, a partir das mudanças propostas pela BNCC, fica garantido o contato com a LI na escola de maneira mais uniformizada, o que pode representar um avanço para o ensino da língua no Brasil.

Outra questão importante é pensar as formas que se tem ensinado LI, pois, acreditava-se que, quanto maior a habilidade ou a fluência no idioma, melhor professor seria, sendo, inclusive, o falante nativo, considerado o mais indicado para essa tarefa. No que se refere às metodologias aplicadas, predominou por muito tempo métodos tradicionalistas, focalizados em repetições e que se empenhavam em: preencher espaços, extremamente focado em regras da gramática, com pouca ou nenhuma reflexão sobre a língua; isolamento de conteúdos, trabalhando com repetições e memorizações. Esta forma de ensinar é herança do ensino das línguas clássicas como o Latim e o Grego, com foco principal na habilidade da leitura e da escrita, (OLIVEIRA, 2021). Dessa maneira, o ensino estava centrado na metodologia gramática-tradução.

Sobre essa questão, já se tem um entendimento melhor a respeito das qualificações necessárias para o professor de LI, sendo necessário que este professor curse graduação em Letras com habilitação em Língua Inglesa. Durante a graduação, o

futuro professor conhecerá as teorias sobre linguagem e todo o arcabouço necessário para a compreensão dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, bem como, são tratados os conhecimentos sobre a LI e suas literaturas. Mas, na prática, sabemos que há ainda muitas barreiras a serem vencidas na formação inicial de professores de LI.

Também houve avanços em relação ao foco do ensino da LI, passando a dar mais atenção ao ensino voltado para a língua em uso, à oralidade, à compreensão e aos aspectos culturais e sociais envolvendo a língua. A BNCC trouxe consigo este aspecto, que consideramos válido, no sentido de ampliar o foco do ensino, apresentando cinco eixos estruturantes: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e dimensão intercultural. Desta forma, temos um direcionamento mais efetivo no sentido de abranger todos os aspectos da língua. Outra questão importante, referente à BNCC e ao ensino de LI, são os usos de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e de outros recursos multimodais no ensino, direcionando para um ensino pautado na perspectiva dos Multiletramentos.

Na continuidade discursiva, discorreremos sobre os Multiletramentos, concepção bastante presente na Base. Essa concepção não é tão recente, pois, na década de 1990, o Grupo Nova Londres, coletivo de dez pesquisadores de diversas áreas do conhecimento inaugurava, com o Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; CALANTZIS, 2009), uma nova perspectiva de ensino. Denominada de pedagogia culturalmente sensível, a Pedagogia dos Multiletramentos se apoia em dois pilares fundamentais, a saber: a multiplicidade das culturas; a multiplicidade das linguagens e das multissemoses (SANTOS, 2022). Atualmente, desenvolver um trabalho docente nessa direção, configura-se em um desafio para o professor, mediante a falta de recursos materiais, de formação inicial e continuada na área e, por vezes, até falta de domínio do próprio idioma.

Neste sentido, é preciso pensar sobre questões relacionadas a formação de professores, sobretudo no que se refere à questão do letramento tecnológico ou digital desses sujeitos, visando promover uma melhor conexão cultural entre a prática docente e os conhecimentos práticos de estudantes imersos na cultura digital. Ressaltamos que, nesse texto, entendemos imersão no sentido de conviver em uma sociedade de cidadania digital, mesmo que tais estudantes não tenham a posse de recursos digitais, acabam por manter um contato com esses artefatos na escola ou em outros meios sociais. Também é necessário promover o ensino considerando as experiências e vivências que os estudantes já possuem e levam para a sala de aula, de como eles têm contato com a LI fora da vida escolar, e em quais contextos estes estudantes sentem a necessidade de usar a língua e como a escola pode contribuir no fornecimento deste conhecimento para eles.

Conhecer e dominar a LI é também uma ferramenta de inclusão social e deve contribuir para a formação de cidadãos críticos, incentivando a autonomia e a reflexão com vistas a transformar opiniões e visões de mundo. Diante do exposto, é preciso refletir acerca dos desafios e possibilidades no ensino e as mudanças propostas pela BNCC, dando especial foco aos desafios e às possibilidades mediante a nova realidade imposta por ela, entendendo o histórico do ensino de LI e conseqüentemente da formação de professores na área.

2. Histórico do ensino de língua inglesa no Brasil

A oferta da LI nas escolas de educação básica data do período do Brasil império, quando o idioma passou a entrar em evidência devido às relações comerciais com a Inglaterra e, posteriormente, com as grandes guerras mundiais (OLIVEIRA, 2021). Desde então é possível observar um movimento de crescimento e fortalecimento no

ensino da língua no país. Em 1809 foi publicado um decreto-lei que criou a cadeira de professor de LI, que considerava esta língua (juntamente com o francês) de grande utilidade ao Estado brasileiro (BRASIL, 1891, p. 29). Nessa perspectiva, o foco dado ao ensino voltava-se para a oralidade na capacitação de profissionais brasileiros e para a demanda do mercado de trabalho através das relações comerciais com nações estrangeiras (MIRANDA, 2015).

Outro período histórico brasileiro que teve grande importância para o ensino de LI, foi o período iniciado na revolução de 1930, em que o interesse pela sistematização da educação, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, trouxe benefícios para o ensino de língua inglesa, fazendo com que este tivesse presença nas escolas, com carga horária de 08 (oito) horas semanais. Porém esta realidade não contemplava todas as escolas do país devido ao histórico processo de dualismo na educação brasileira.

Este período de crescimento teve como momento marcante a influência que os Estados Unidos passaram a ter no período após a Segunda Guerra Mundial (década de 1940), propiciando um grande crescimento no ensino de LI no país, principalmente em escolas privadas do idioma (DAY, 2012). Ainda no movimento das reformas educacionais realizadas no período Vargas, destacam-se, para o contexto do ensino de línguas, as mudanças realizadas na reforma Capanema, que dedicou 35 horas semanais aos estudos de línguas estrangeiras, incluindo as clássicas e modernas. Para Leffa (1998), este período representava os anos dourados para o ensino de línguas no Brasil.

No que se refere ao método empregado para ensinar inglês nos períodos mencionados, prevalecia o método direto quando o foco centrava-se na oralidade. O método gramática-tradução, bastante utilizado, estabelecia-se como prática que objetivava focar o ensino especificamente em ler e escrever, o que também era aplicado no ensino dos idiomas clássicos. Essa forma de ensinar acabou dificultando aos aprendizes o domínio do idioma, fazendo crescer a ideia de que não se aprende inglês na escola (SIQUEIRA; ANJOS, 2012).

Na continuidade discursiva, do ponto de vista e aspecto legal, as versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961, 1971, 1996) trouxeram consigo uma significativa redução na carga horária para o ensino de línguas, não apresentando como componente curricular obrigatório. Dessa maneira, estabeleceu-se apenas a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna, deixando a critério das instituições de ensino qual idioma ofertar de acordo com suas possibilidades e escolha da comunidade. Posteriormente, nos PCN (BRASIL, 1998), observou-se um reconhecimento maior à LI no mundo moderno:

A educação em Língua Estrangeira na escola, contudo, pode indicar a relevância da aprendizagem de outras línguas para a vida dos alunos brasileiros. Uma língua estrangeira, e neste momento histórico particularmente o inglês, dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana. Uma primeira tentativa de aproximá-los da Língua Estrangeira é fazer com que se conscientizem da grande quantidade de línguas que os rodeia, em forma de publicações comerciais, de pôsteres, nas vitrinas das lojas, em canções, no cinema, em todo lugar. É verdade que o inglês predomina e a consciência crítica dessa situação deve ser considerada, mas há razoável quantidade do uso de outras línguas, tais como o italiano, o francês, o espanhol, o alemão, dependendo do contexto e das regiões (BRASIL, 1998, p. 65).

Embora o texto venha reconhecer a relevância de ensinar inglês na educação básica, por entender a importância desta língua para o momento histórico, principalmente em relação às tecnologias e à ciência, no mesmo documento também encontramos a defesa da ideia de que “uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (BRASIL, 1998). Sendo assim, é possível inferir que um argumento utilizado para justificar o foco do ensino da LI direcionado para a o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita referia-se ao fato do pouco contato que os sujeitos teriam com a língua em uso no cotidiano. Isso pode ter contribuído para o estabelecimento de uma forma não unificada no ensino de línguas no país.

Nos últimos tempos, com o discurso de reduzir o ensino não unificado no país, não só referente a LI, construiu-se uma proposta de documento que normatizasse uma proposta mínima, buscando promover em todo o país um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais, de forma unificada, considerando o que todos as crianças e jovens precisavam aprender a cada ano/série. O que desencadeou em 2018, com a homologação da BNCC, preconizando o cumprimento do que já previa o artigo 9º da LDB/1996.

Entretanto, o documento trouxe algumas questões que podem representar alguns problemas para o ensino, bem como para a formação de professores da área. A seguir, discorreremos a respeito dos desafios e das possibilidades para o trabalho docente com a BNCC para o ensino de LI, considerando as principais mudanças propostas e suas repercussões no processo de ensino e aprendizagem.

3. A língua inglesa na BNCC

Antes de qualquer discussão a respeito da BNCC, vale destacar o processo pelo qual ela foi elaborada, discutida e aprovada. O referido documento foi elaborado por especialistas, tendo colaboração da sociedade e comunidades escolares. Mas muitos especialistas questionam se de fato houve debate suficiente com a comunidade (CURY, 2018). O documento foi aprovado durante um momento de instabilidade política no país, no governo de Temer¹. Diante deste contexto, o documento acabou sendo aprovado em meio a uma certa insegurança da comunidade escolar, principalmente por trazer muitas mudanças, em especial para o ensino médio e para as áreas de ciências humanas.

No entanto, apesar de seu contexto de criação, a base trouxe pontos considerados positivos, como uma ampliação do entendimento do contexto social do estudante propondo um diálogo entre as experiências e a visão de mundo dele com o contexto escolar. Esta prática propicia um ensino mais contextualizado e provoca maior interesse de aprendizado pelos estudantes. O texto da BNCC é composto por competências e habilidades a serem alcançadas pelos estudantes e trabalhadas pelos professores.

Na área de LI são 06 (seis) competências e 88 habilidades a serem atingidas. Estas tendem a ter um foco maior na função social da língua, desconsiderando o discurso de “língua correta”, e passando a considerar a língua em uso e seus diversos contextos, sendo o conceito de língua franca presente no documento. Como já apresentado neste texto, entendemos a concepção de língua franca aquela utilizada em

¹ O governo presidencialista de Michel Temer teve início em 12 de maio de 2016, após a então presidenta da República Dilma Rousseff sofrer um impeachment acusada de cometer pedalgas fiscais. O que segundo juristas não foi comprovado e caracterizou-se como golpe de Estado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/presidente-dilma-nao-cometeu-qualquer-crime-que-justifique-o-impeachment-afirmam-juristas>.

contexto de que a LI é uma língua de contato entre falantes de línguas distintas (JENKINS, 2006), com isso, a aprendizagem mantém o foco na comunicação e a partir de situações reais de uso da língua, dessa maneira, a aprendizagem da estrutura da língua, a exemplo da gramática, ocorre por consequência. Entretanto, pode-se observar uma certa incoerência pela forma como os quadros didáticos são apresentados, dispostos ano a ano, evidenciando práticas engessadas de conteúdos que escondem o que já é tradicionalmente ensinado em forma de hierarquização de conteúdos, o que ainda demonstra uma busca idealizada do “domínio” e precisão igual ao falante nativo.

Outra questão da BNCC é o conceito dos Multiletramentos, que configuram as diversas semioses de textos, principalmente ligados à cultura digital, no qual saber LI possibilita uma participação mais integrada no contexto do mundo moderno. Essa indicação de ensino na perspectiva dos Multiletramentos presente na base é bastante propositiva uma vez que esta pedagogia:

concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Em alguns contextos culturais – em uma comunidade aborígene ou em um ambiente multimídia, por exemplo – o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e intimamente relacionado à língua do que a “mera alfabetização” jamais seria capaz de permitir (RIBEIRO; CORRÊA, p.18, 2021)

A perspectiva dos Multiletramentos, presente na BNCC, contribui para a ampliação da concepção de texto, ao considerar as diversas linguagens e multissemioses dos textos verbais, não verbais, áudios, vídeos, gestos e diversos outros recursos para permitir uma aprendizagem relacionada com os contextos de usos da língua, que são carregados de sentidos culturais, sociais (ROJO, 2012) e que somente o ensino focado estritamente na língua não pode oferecer.

Entretanto, este panorama, a partir dos Multiletramentos, pode tornar-se um grande desafio para o professor, principalmente no que se refere à sua formação, apesar da pedagogia não ser recente², sua discussão nas redes de educação básica ainda é bastante tímida, não estando presente na formação inicial da maioria dos professores atuantes, tornando extremamente necessária a existência de formações continuadas que possam oferecer o conhecimento necessário para a aplicação da perspectiva dos Multiletramentos no ensino de LI. Outra questão relevante é a histórica falta de recursos digitais nas escolas brasileiras, dificultando ou até impossibilitando para o professor incluir em suas aulas recursos multiletrados para atingir as competências e habilidades propostas pela BNCC. Sobre a questão da formação de professores, temos atrelada à BNCC a resolução CNE 02/2019 que prevê grandes mudanças na estrutura dos cursos de licenciatura em geral. A resolução previa, enquanto prazo máximo para sua implementação, 2 anos a contar da homologação da BNCC. Com ela, passa-se a exigir, na formação do professor, o desenvolvimento de competências gerais docentes, indicando uma formação pragmática e engessadora da prática, além de indicar uma lógica mercadológica e tecnicista. Esta visão implica diretamente a área de LI, direcionando o ensino de inglês a serviço do mercado, sendo este apenas ferramenta

² A pedagogia dos multiletramentos vem sendo discutida principalmente a partir da publicação do Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos publicado por um grupo de pesquisadores e professores, do New London Group, em meados dos anos 1990.

para o desenvolvimento de habilidades técnicas. No artigo 7º, parágrafo II encontramos um dos princípios norteadores da formação inicial de professores da educação básica:

II- Reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (BRASIL, p. 4, 2019).

O aumento da carga horária prática na formação de professores é um dos itens mais marcantes dentro da resolução, isso pode caracterizar um desmonte da formação de professores baseada no pensamento crítico e nos estudos teóricos que são de grande importância. Esta mudança trará grandes consequências para a formação integral dos indivíduos e resultará em práticas docentes reprodutivistas que refletirão na qualidade da educação básica como um todo. Segundo Martinez, Vidal e Silva (2021), a formação docente que se restringe a reprodução de competências acaba por restringir também a intelectualidade da profissão docente, pois sobreleva a prática e minimiza a teoria.

Este tipo de formação proposta pela resolução vai de encontro à proposta da BNCC, pautada nos multiletramentos, sendo um dos alicerces das teorias que inspiram a Base, embora esta não seja explícita e não seja identificada no documento (RIBEIRO; CORRÊA, 2021), mostrando a incoerência entre o princípio da formação integral do estudante, pautado na diversidade cultural e social, na análise crítica para a construção de sentidos e na capacidade de resolver as questões da vida com base em uma consciência crítica, conforme indica as 10 competências gerais da BNCC. A questão central é como oferecer uma formação que contemple todas as competências e habilidades propostas na base, sem proporcionar ao futuro professor uma sólida fundamentação teórica, para focar em uma formação prática mais direta na escola?³

4. A formação inicial e a atuação dos professores de LI

A demanda no mercado de trabalho por professores de LI formados é crescente, principalmente após a promulgação da BNCC, que obriga a oferta do inglês a partir do 6º ano em todas as escolas, e permitiu a abertura de mais espaço para os profissionais atuarem. Se considerarmos também o contexto das escolas privadas e cursos de idiomas como destino dos profissionais formados, podemos identificar ainda mais desafios a serem enfrentados por esses profissionais. Quando o profissional se candidata a uma vaga em escola privada se depara com o cenário de oferta de inglês desde a Educação Infantil, a exemplo das escolas bilíngues.

Muitas destas instituições privadas usam a oferta de língua inglesa na educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental como estratégia de *marketing* para atrair mais clientes e vender a ideia de que as crianças que iniciam mais cedo têm mais chances de serem proficientes na Língua Inglesa, mais rápido e com mais qualidade. Esta ideia é fundamentada em diversos estudos sobre o tema que provam a real eficácia de ensinar inglês precocemente (LENNEBERG, 1967; SINGLETON, 2004).

A realidade do trabalho docente do professor de LI no contexto brasileiro acaba provocando uma espécie de insegurança para o profissional que precisa buscar conhecimentos específicos na área da pedagogia para entender processos de

³ Problema de pesquisa da investigação em andamento no curso de Mestrado em Educação.

alfabetização, letramento e neste caso biletamento e bilinguismo, já que as crianças desenvolverão a escrita, leitura, compreensão e fala em duas línguas simultaneamente. A formação inicial do professor de inglês não contempla essas especificidades, concernentes à educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. Ao assumir uma vaga de trabalho neste contexto os profissionais:

se deparam com sérias dificuldades no que tange à didática e metodologia, pois não há conteúdo específicos no currículo que os preparem para a prática na EI de LE para crianças não alfabetizadas. Tais conteúdos abrangem apenas alunos do Ensino Fundamental (EF) ao Ensino Médio (EM). Assim, ao analisar o ensino de LE nas séries iniciais da EI, deparamo-nos com graves equívocos metodológicos que podem ser resultantes dessa lacuna na matriz curricular dos cursos de Letras espalhados pelo país, cuja consequência é uma práxis ineficaz (AGUIAR; SCHAFFER; KUNZ, 2011, p. 10).

No contexto apresentado, o profissional graduado em Letras – Língua Inglesa pode enfrentar dificuldades para atuar em sua área de formação, uma vez que sua formação inicial pode não ter oferecido o necessário para que eles pudessem atuar com os desafios presentes nas instituições de ensino privadas. Esses profissionais também enfrentam barreiras para atuar em escolas públicas a partir do 6º ano do ensino fundamental, uma vez que a BNCC em vigor propõe competências e habilidades que estão desalinhadas com a formação inicial, tais como: o trabalho com os Multiletramentos; A utilização das TDIC, entre outros, mesmo se considerarmos a resolução de reformulação dos cursos de licenciaturas proposta em 2019.

5 Considerações finais

Diante do exposto, podemos compreender que ao longo do percurso da Língua Inglesa enquanto disciplina escolar no Brasil, nos deparamos com avanços e retrocessos para a área. Mas, apesar das idas e vindas propostas pelas leis e diretrizes educacionais, podemos compreender a importância do estudo desta língua para o desenvolvimento dos estudantes, sobretudo, na atualidade do mundo globalizado e conectado, fazendo-se necessário uma reflexão mais crítica a respeito do uso das TDIC, entendendo que no Brasil ainda há muitas barreiras a serem vencidas para que haja realmente uma inclusão digital por completo no território nacional e a ampliação do letramento digital dos alunos e professores da cultura digital. Esta igualdade é necessária uma vez que a BNCC preconiza a inserção tecnológica e do mundo digital na educação básica, sobretudo, no ensino de língua inglesa, que é pautado na base numa perspectiva dos Multiletramentos, o que implica a inclusão de diversas semioses de textos e da língua em uso, sendo esses recursos necessários.

Fica clara a necessidade de repensarmos a formação de professores de língua inglesa, que agora precisa tratar de forma mais específica a temática do uso das tecnologias no contexto escolar, para que as competências propostas na BNCC, em especial as voltadas para a quinta competência da base – cultura digital - seja de fato atingida (GONÇALVES, 2018). Mas, vale lembrar que estas mudanças na formação inicial precisam encontrar um equilíbrio na relação teoria e prática, uma vez que assistimos a esta relação ser desequilibrada com as propostas da resolução CNE nº 02/2019.

Sendo assim, concluímos que a BNCC (BRASIL, 2018) enfatiza a importância da formação de pessoas que consigam aprender através da reflexão sobre sua realidade

social e nos contextos em que vivem, buscando resolver conflitos e que consigam superar crises, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. O documento é pautado no princípio da equidade e justiça social, mas precisa de estratégias mais eficazes para sua implementação considerando de verdade os contextos diversos do país, para que de fato as aprendizagens essenciais sejam adquiridas por todos os cidadãos.

Referências

AGUIAR, A. A. L.; SCHAFFER, A. M.; KUNZ, V. C. Ensino de línguas: séries iniciais de educação infantil. *Acta científica. Ciências humanas*, v. 20, n1, p. 9-21, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 2024/1961**. Brasília. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 dez 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 5692/1971**. Brasília. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 30 dez 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. **Legislação Brasileira, ou Collecção Chronologica das Leis, Decretos, Resoluções de Consulta, Provisões, etc., do Império do Brazil, desde o anno de 1808 até 1831 inclusive, colligidas pelo Conselheiro José Paulo de Figuerôa Nabuco Araújo**. Tomo Primeiro. Rio de Janeiro: Typ. Imperial e Constitucional de J. Villineuve e comp., 1891. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/227320>. Acesso em: 10 de dezembro de 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Estrangeira. Ensino fundamental terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Portal MEC, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 28 nov. de 2022.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies: an International Journal*, v. 4, p. 164-195, 2009.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DAY, K. Ensino de língua estrangeira no Brasil: Entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Revista Escrita**. Rio de Janeiro, v. 2012, n. 15, p.1-7, dez., 2012.

GONÇALVES, K. **Práticas de letramento acadêmicos com tecnologias digitais: tensões, sentidos e expectativas de professores formadores em um LIFE**. Blumenau, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.

JENKINS, J. **Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca**. TESOL QUARTERLY, v. 40, n. 1, p.157-181, 2006.

LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Revista Contexturas/Ensino Crítico da Língua Inglesa**. Vol.4. São Paulo: APLIESP, p 11, 1998.

LENNEBERG, E. **Biological foundations of language**. Nova Iorque: John Wiley, 1967

MARTINEZ, F. W. M.; VIDAL, N. C.; SILVA, A. M. DA. Reflexões sobre os impactos da Resolução no 02/2019 na Formação Inicial Docente. **Revista Ensin@UFMS**, v. 2, n. 6, p. 115-132, 6 dez. 2021.

MIRANDA, N. C. **Ensino de língua inglesa no brasil, políticas educacionais e a formação do sujeito da educação básica**. Curitiba, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

OLIVEIRA, M. V. S. **A língua inglesa no ensino fundamental: Algumas reflexões a partir da BNCC**. Trabalho de conclusão de curso, Mamanguabe, Paraíba, 2021.

RIBEIRO, A. E.; CORRÊA, H. T. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. In: RIBEIRO, A. E.; CORRÊA, H. T. (Orgs.); Trad. Adriana Alves Pinto. Belo Horizonte: LED, 2021.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, N. A. Multiletramentos e TDIC na espaço-tempo do ERE: insurgências nos/do/com os cotidianos escolares nos anos iniciais. In: SANTOS, A. C.; CAVALCANTE, M. A. S.; GOMES, Y. L. S. (Orgs.). **Educação e Linguagem: dos estudos às práticas educativas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SINGLETON, David. The critical period hypothesis: some problems. **Interlinguística**, n. 17, p. 48-56, 2007.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. dos. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. DOI: 10.5212/MuitasVozes.v.1i1.0009. **Muitas Vozes**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 127-149, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/3607>. Acesso em: 28 set. 2022.