

PCN, DCN E BNCC NA FORMAÇÃO DE LICENCIADOS EM LETRAS – INGLÊS

FABIELLE ROCHA CRUZ*


Universidade Federal do Paraná (UFPR), Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, PR, Brasil.

Recebido em: 25 jan. 2023. Aprovado em: 6 fev. 2023.

Como citar este artigo: CRUZ, F. R. PCN, DCN e BNCC na formação da licenciados em letras – inglês. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 23, n. 1, p. 97-113, jan./abr. 2023. doi: 10.5935/cadernosletras.v23n1p97-113

Resumo

Ao pensar sobre a formação do futuro docente, é preciso refletir qual será o trabalho que ele desempenhará. Embora outras atividades sejam possíveis para o curso de Letras – Inglês, a licenciatura é focada na docência em si. Assim, entender os documentos que regem a Educação Básica, áreas e níveis de atuação desse profissional em formação, é fundamental para pensar em sua prática. O presente artigo objetiva analisar o entendimento da função do docente por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando a sua formação inicial como discente de Letras – Inglês.

* E-mail: fabielle.cruz@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-6364-8603>

Palavras-chave

Licenciatura em Letras-Inglês. Formação de professor. Documentos legais.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente, a língua inglesa ocupa um papel de língua franca. Em outras palavras, há mais pessoas falando o inglês como segunda língua do que falantes nativos, o que faz que ela se torne uma língua híbrida (SIQUEIRA, 2011). Essa nova “face” da língua inglesa deveria ser razão suficiente para que professores e futuros docentes revisitassem seus entendimentos da aula de língua estrangeira e, por conseguinte, as suas práticas.

Com isso em mente, é preciso pensar em como a forma de abordar e ensinar a língua inglesa mudou conforme esta foi ocupando mais e mais espaços. Deixou de ser somente a língua oficial de alguns países, como a Austrália e o Canadá, e quebrou com o eixo Estados Unidos–Inglaterra, tornando-se uma língua falada em ambientes sociais, econômicos, políticos e culturais, sendo consumida em todo tipo de produção ao redor do mundo.

Uma vez que seu uso se tornou mais crescente e mais frequente em todo o planeta, pensar em novas formas de trazê-la e abordá-la em sala tornou-se imprescindível. Não é apenas saber a habilidade de escrever ou ler, por exemplo, mas de entender que ela é produzida em diferentes espaços e meios, que depende da interpretação, da visão e do entendimento sociocultural.

Assim, a forma conteudista de ensinar língua já não consegue suprir as necessidades de um mundo globalizado, que espera que todos sejam falantes dela. Não é mais a visão de língua estrangeira enquanto objeto de estudo da Linguística Aplicada, como menciona Rajagopalan (2013), nem a gramática-tradução ensinada desde o tempo de Dom João VI, no século XIX. É a língua inglesa em *status* de *world language* (língua do mundo).

Conforme ocorreram essas mudanças do uso da língua inglesa no mundo, a forma de ensiná-la na Educação Básica foi tomando novas formas, igualmente. Como consequência desse movimento, a formação do futuro docente, que está na Licenciatura em Letras–Inglês, precisou ser revista e adaptada.

Este artigo visa analisar e visitar a legislação brasileira acerca do ensino da Língua Inglesa por meio de uma revisão da literatura. Trata-se de um artigo

de abordagem qualitativa com vistas ao objetivo de analisar como os documentos da educação no Brasil entendem a formação do docente dentro do que é esperado dele.

Antes de iniciar, reitera-se que nem todos os formandos em Licenciatura em Letras – Inglês intencionam trabalhar com a Educação Básica no Ensino Fundamental (Anos Finais) ou no Ensino Médio. No entanto, como as licenciaturas formam pessoas aptas a serem futuros docentes, este artigo trabalha a temática por essa perspectiva.

A primeira seção, a seguir, irá abordar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), dois documentos que, desde os anos 1990, buscaram padronizar o ensino no Brasil e, portanto, definiram a forma do trabalho docente.

PCN E DCN: A PADRONIZAÇÃO DO CURRÍCULO NACIONAL E O ENSINO DE LEITURA

Desde que a língua inglesa foi adicionada ao currículo brasileiro, ela já foi vista e ensinada de várias formas. Ainda no século XIX, dividindo espaço com a língua francesa, o método era o chamado “método clássico” ou “gramática-tradução”, sendo sua função a de “capacitar os estudantes a se comunicarem oralmente e por escrito” (SILVA; OLIVEIRA, 2009).

Depois, em 1961 e 1971, foi excluída da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), retornando com a nova publicação da LDB n. 9.394, em 1996. Na publicação original, a Lei, em seu capítulo II, seção I, art. 26, § 5º, definia: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna [...]” (BRASIL, 1996). Esse texto da LDB foi alterado, em 2017, por meio da Lei n. 13.415: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”.

Com a instauração da LDB em 1996, houve uma ênfase nas políticas linguísticas. De acordo com Rajagopalan (2013), um dos problemas era que as teorias e reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de língua eram pensadas por quem não estava em sala, mas pelos estudiosos da Linguística Geral, distante da prática.

Nesse sentido, Silva (2015, p. 3) dispõe que há diversas leituras da ideia de políticas linguísticas, sendo um ponto em comum entre a maioria “a sua caracterização como algo que não é estático, ou seja, algo que está em constante movimento e transformação, assim como a língua”.

Nesse contexto, são escritos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A justificativa para a criação desse documento é a necessidade de construir referências nacionais que sejam comuns ao exercício da educação em todo o território, na esperança de que sirvam “de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas” (BRASIL, 1998, p. 5).

Nos PCN, a língua estrangeira é tratada sob a ótica de uma câmera fotográfica, uma metáfora apresentada no documento que indica que a habilidade de destaque é a leitura. Afirma-se que a leitura pode ser apoiada por outras habilidades, considerando os contextos. Essa metáfora explica, então,

[...] que ensinar tem por objetivo organizar uma proposta de ensino que garanta para todos, na rede escolar, uma experiência significativa de comunicação via Língua Estrangeira, por intermédio do uso de uma lente padrão. Isso é o que foi chamado de engajamento discursivo por meio de leitura em língua estrangeira, que se pauta por uma questão central neste documento: dar acesso a todos a uma educação linguística de qualidade (BRASIL, 1998, p. 21).

Nesse trecho, observa-se que a prioridade era o ensino de leitura, embora não excluísse “a possibilidade de haver espaços no programa para possibilitar a exposição do aluno à compreensão e memorização de letras de música, de certas frases feitas [...], de pequenos poemas, trava-línguas e diálogos” (BRASIL, 1998, p. 22). Assim, observa-se que o professor formado para dar conta dos PCN precisava saber sobre gêneros textuais e escolhê-los dentro de sua possibilidade, sem preocupações com as práticas contextualizadas, uma vez que o aluno poderia memorizar frases prontas.

De acordo com os PCN, a ideia de ensinar língua estrangeira estava relacionada com trabalhar a percepção do aluno sobre si enquanto cidadão e humano. Como essa função social era “balizada” pela leitura na sociedade brasileira, acreditou-se que deveria ser igual com a língua estrangeira (BRASIL, 1998).

É importante destacar que os PCN optam pelo foco na leitura porque acredita-se que a realidade das escolas brasileiras não é propícia – “carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por

parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático” (BRASIL, 1998, p. 21) – e desconsidera o critério da relevância social do ensino de Inglês. Uma vez que os exames nacionais e vestibulares são pautados na leitura, não é tão importante ensinar outras habilidades, pois a utilidade da leitura condiz com seu uso futuro.

Outro ponto sobre o foco na leitura é o que o texto destaca sobre “aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna” (BRASIL, 1998, p. 20). Em outras palavras, a leitura em língua estrangeira pode ajudar no desenvolvimento do aluno em língua materna, o que é mais importante quando se espera que ele domine a língua portuguesa.

Figura-se, então, um professor que deveria ensinar somente por meio de textos. Apesar de o documento não excluir ou barrar as demais habilidades comunicativas, Silva (2015) discute que a escolha tem relação com o professor ensinar e desenvolver, com os alunos, uma habilidade que pudesse ser usada mesmo ao fim da Educação Básica.

Outro ponto que é levantado pelos PCN (BRASIL, 1998) e destacado por Silva (2015) e Lima, Souza e Luquetti (2014) condiz justamente com a formação de professores. Uma das razões pela qual a leitura se sobressai às demais habilidades é a falta de conhecimento do próprio professor, que

[...] pode ser um fator importante para a defasagem do ensino das turmas. Muitas vezes, o docente não teve uma formação apropriada e consequentemente não domina as quatro habilidades da disciplina em questão. O pouco domínio da oralidade por parte dos educadores pode tornar o ensino das quatro habilidades improvável. Por tal motivo, o docente não consegue expor as matérias de forma clara e interessante para os educandos (LIMA; SOUZA; LUQUETTI, 2014, p. 93).

Assim, há dois pontos da formação do professor que deveriam ser considerados nesse período. O primeiro diz respeito a sua formação como futuro docente, reforçando o uso das quatro habilidades, sem que nenhuma se sobressaísse. Nesse caso, a formação deveria ser completa, de modo que o professor soubesse trabalhar com todos os tipos de textos, inclusive aqueles que são audiovisuais.

O segundo ponto é a própria condição da educação com leitura que, se acontecia na Educação Básica, também poderia acontecer no Ensino Superior. Como Lima, Souza e Luquetti (2014, p. 93) destacam, “o ensino da língua estrangeira não é observado em sua totalidade pelos PCN, pois eles evidenciam

como prioridade no ensino somente duas habilidades, a leitura e a escrita”, mas isso não deveria impedir que o professor buscasse outras ferramentas para seu ensino.

Isso incute no que os PCN (BRASIL, 1998) descrevem sobre o trabalho docente. Sem material autêntico e diversificado, bem como um ensino contextualizado, torna-se difícil fazer um trabalho completo.

Como os PCN visaram organizar e estabelecer um currículo comum entre todos os Estados e municípios do País, cada parte da federação organizou o próprio documento para adaptar as diretrizes para a sua realidade.

No Paraná, por exemplo, a Secretaria de Educação publicou as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica (DCE) para língua estrangeira moderna, em 2008. Esse documento reforça, mais uma vez, a necessidade de ensinar a língua por meio da leitura. De acordo com o documento, optou-se pela abordagem comunicativa de ensino de língua em oposição à abordagem sociointeracionista dos PCN, uma vez que “favorece o uso da língua pelos alunos, mesmo de forma limitada, e evidencia uma perspectiva utilitarista de ensino, na qual a língua é concebida como um sistema para a expressão do significado, num contexto interativo” (PARANÁ, 2008, p. 47).

O professor, nas DCE do Estado do Paraná, é visto como aquele que

[...] deixa de ser o centro do ensino e passa à condição de mediador do processo pedagógico. Do aluno, é esperado que desempenhe o papel de sujeito de sua aprendizagem. De acordo com essa concepção, as atividades pedagógicas devem priorizar a comunicação, por meio de jogos, dramatizações, etc. O erro integra o processo de ensino e aprendizagem, entendido como um estágio provisório de interlíngua, por meio do qual os alunos podem testar as possibilidades de uso da língua (PARANÁ, 2008, p. 47).

Nessa citação, é suscitada a formação de um professor que conheça as ideias e conceitos que sustentam a abordagem comunicativa. Se ele deixará de ser o detentor do conteúdo – como na educação tradicionalista – e passará a ser o mediador da aprendizagem dos alunos, ele deverá ser capacitado para tal.

Observa-se que eram necessárias mudanças não apenas na escola e em como os alunos viam sua educação, mas que as instituições que oferecem graduação para a formação inicial do professor também dessem conta dessas mudanças. Como as próprias DCE (PARANÁ, 2008) mencionam, carecia de uma fundamentação teórico-metodológica para efetivar esses planos em sala de aula.

As DCE do Paraná (2008) também indicam que a língua estrangeira e seu ensino compreendem relações com cultura e identidade. Essa perspectiva exige uma formação inicial (e continuada) do docente, que o ensine a trabalhar com questões multiculturais, pluriculturais, bilíngues e assim por diante. Uma vez que ensinar língua é compreender e analisar o mundo sob diferentes óticas, o professor deve entender como essa ideia funciona na prática.

A ênfase na leitura, no entanto, não mudou com o documento subsequente. Depois dos PCN, vieram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em 2013, para unificar as DCE. Assim como seus predecessores, as DCN visavam a integração do currículo nacional de modo que fosse possível “compor um todo orgânico” (BRASIL, 2013, p. 8).

Nesse documento, destaca-se a obrigatoriedade de ter um professor de língua estrangeira moderna licenciado até para os anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com as DCN (BRASIL, 2013, p. 137),

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

§ 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB n. 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma.

Este é um ponto importante, considerando que o licenciado formado em Letras-Inglês é preparado para atuar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Assim, nesta realidade descrita pelas DCN, um dos problemas na formação do professor de língua inglesa era a sua dificuldade em trabalhar com crianças mais novas, estando despreparado para fazer um trabalho efetivo e cuidadoso com este nível.

Algo que foi repensado nesse documento é o trabalho dos componentes curriculares, inclusive das línguas estrangeiras. O conteúdo deve abordar “temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual” (BRASIL, 2013, p. 115). Assim, a formação do professor deveria permitir que ele soubesse tratar de temas variados, como sustentabilidade, meio ambiente, saúde, sexualidade, gênero e outros temas previstos no documento.

As DCN introduzem, assim, a transversalidade, na qual temas, assuntos e conteúdo “conversam” entre si. A ideia de temas transversais, mesmo em língua inglesa, está pautada na perspectiva multicultural e tem o objetivo de “contribuir para a eliminação de discriminações, racismos e preconceitos, e conduzir à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente” (BRASIL, 2013, p. 115).

O professor, para atuar em conformidade com as DCN, deveria estar apto para lidar com todos esses temas. Sua formação carecia de uma base em diferentes áreas, bem como a flexibilidade para articular temas transversais com o conteúdo de sua aula.

A partir destes três documentos, é possível identificar que aconteceram, em 15 anos, algumas tentativas de mudanças no ensino de língua estrangeira que exigiram que o futuro docente de língua inglesa fosse capacitado para dar conta. Contudo, com a preocupação forte sobre o ensino de leitura e vendo as demais habilidades como “apoio” ou “extra”, a formação ainda carecia de uma melhor estruturação.

Em 2018, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular, como uma proposta expandida e melhorada do que tentou ser feito nos anos anteriores. A próxima seção tratará dela e de seu papel na formação inicial do docente de Língua Inglesa no curso de Licenciatura em Letras – Inglês.

BNCC: O CURRÍCULO NACIONAL E A ADEÇÃO AO ENSINO DE ORALIDADE

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 7).

Na seção anterior, foi traçado um panorama sobre os PCN e as DCN, com foco em observar como o ensino de língua foi visto. A partir disso, foi pensado em pontos a serem discutidos sobre a formação docente nesse período, sobretudo porque esses documentos influenciaram e serviram de sustentação para a construção da BNCC, conforme o trecho citado na abertura desta seção.

Embora tenha sido criada nos moldes das abordagens comunicativa e sociointeracionista dos documentos precursores, a BNCC retoma o que foi concebido na introdução deste trabalho, reconhecendo o *status* de língua franca do inglês. De acordo com o documento, “a língua inglesa não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa” (BRASIL, 2018, p. 241).

Esta é uma informação importante para a formação do professor que deverá ensinar nos moldes da BNCC: como é o trabalho de ensinar uma língua com *status* de franca? Assim, esse entendimento deve permear sua formação para que o professor consiga questionar o uso do inglês americano ou britânico como “corretos” ou as únicas variantes a serem ensinadas.

Na formação do professor da Licenciatura em Letras-Inglês, deve figurar espaço para discussão e reflexão acerca do que a BNCC apresenta como “uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças” (BRASIL, 2018, p. 242). É nesse trabalho de formação que residem as práticas socioculturais das línguas, de modo que o professor (re)conheça até as gírias e expressões informais como parte da fala e da identidade dos falantes.

Pensando nisso, um segundo ponto é levantado pela BNCC com relação ao ensino, que é uma reflexão direta daquilo que deve ser abordado. Se PCN, DCN e DCE trouxeram o ensino da língua focado na leitura, de modo que as demais habilidades pudessem ser utilizadas quando/se conveniente, a BNCC debruça-se na pedagogia dos multiletramentos:

[...] multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores.

Nesse sentido, ao assumir seu *status* de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais (BRASIL, 2018, p. 242).

A pedagogia dos multiletramentos surgiu em 1996 e é uma proposta do New London Group, um grupo de professores ao redor do mundo que buscava entender a educação em um mundo globalizado, capitalista e marcado por constantes transformações históricas, sociais e culturais. De acordo com os autores,

[...] multiletramentos – palavra que escolhemos para descrever dois importantes argumentos com que podemos abordar as ordens cultural, institucional e global emergentes: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia tradicional do letramento ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual. O que poderíamos denominar “mera alfabetização” permanece centrado apenas na língua e, geralmente, em uma única forma da língua nacional, que é concebida como um sistema estável baseado em regras tais como o domínio da correspondência entre fonemas e letras (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 18).

Por si só, este trecho sobre a pedagogia dos multiletramentos se opõe ao entendimento anterior, de trabalhar somente com a leitura. Agora, trata-se de ler de todas as formas, pois o mundo exige diferentes “leituras”. Distancia-se de noção de ler apenas por ler, mas entende-se que ler é interpretar, produzir, refazer, (des)construir e, assim, trabalhar com o texto – verbal, não verbal, imagético, audiovisual, impresso, em vídeo e assim por diante – no seu contexto de produção e, também, de recepção.

Para o New London Group (2021), professores e alunos são participantes ativos dentro dos multiletramentos, contribuindo para as mudanças sociais que surgem a partir da educação. Essa ideia está demarcada na BNCC (2018), que ressalta que a língua inglesa, perante a ideia de que existem letramentos de todos os tipos e diversas finalidades, é um bem simbólico, que representa e é representada por falantes do mundo todo.

Diante dos multiletramentos, surge a discussão de que estes também devem fazer parte da formação inicial e continuada do professor. Não se pode esperar que o professor saiba como ensinar seus alunos a lerem um texto científico divulgado em uma base de dados digital ou interpretarem um vídeo de

uma apresentação artística sem que o docente tenha aprendido como fazê-lo ou mediá-lo.

Para ajudar no entendimento do que deve ser trabalho em sala, a BNCC (2018) propôs cinco eixos organizadores para o ensino de Língua Inglesa:

1. Oralidade.
2. Leitura.
3. Escrita.
4. Conhecimentos linguísticos.
5. Dimensão intercultural.

A BNCC (2018, p. 245) ainda destaca que essa forma de trabalho visa a “língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal”, o que implica uso de material autêntico, fora do eixo EUA-Reino Unido, e exige que o professor conheça mais sobre outros países que usam a língua inglesa.

Nesse entendimento, o professor deve estar pronto para essa forma de trabalho, seja por meio de ações de iniciação científica, pesquisa, iniciação à docência, trabalho voluntário ou exploração, por exemplo. Deve, é claro, ter entendimento da teoria dos multiletramentos e como os cinco eixos da língua inglesa estão/são articulados, mas deve ter espaço para práticas condizentes com a realidade ainda durante sua formação inicial.

Um exemplo simples de como isso deveria funcionar na formação inicial do futuro docente de língua inglesa está na análise das habilidades a serem desenvolvidas. Por exemplo, no 9º ano, o professor deve trabalhar com o eixo de dimensão intercultural, cujo objeto de conhecimento é a língua inglesa no mundo. A habilidade a ser desenvolvida é “(EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania” (BRASIL, 2018, p. 263).

Em um primeiro momento, talvez seja um item fácil ou óbvio, mas pode não ser – nem para o professor, nem para o aluno –, sobretudo para aqueles que carecem de conhecimento ou acesso à informação. A partir daí, dar conta desta habilidade do 9º ano do Ensino Fundamental exige uma série de reflexões:

- a) O que o professor sabe sobre a língua inglesa na África, na Ásia e na Oceania?
- b) Onde o professor pode buscar essas informações?

- c) Como essas informações estão articuladas com noções sociais, culturais e históricas?
- d) Por que o aluno deve aprender sobre isso e o que isso tem a ver com a identidade dele como cidadão do mundo?

Com base nessa leitura, a próxima seção irá abordar de que forma a Educação Básica dita ou interfere na formação de docentes do curso de Licenciatura em Letras – Inglês.

A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CENÁRIO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Uma vez que as duas seções anteriores abordaram a forma como os documentos oficiais da educação brasileira trabalham com o ensino de Língua Inglesa e o que é esperado do professor, esta seção busca resumir e analisar a Educação Básica pela perspectiva da formação do professor de Língua Inglesa no Ensino Superior. O Quadro 1 a seguir resume as ideias apresentadas, que serão descritas na sequência.

Quadro 1 – Comparativo entre os documentos PCN, DCN e BNCC.

Documento	Entendimento da língua	Foco do ensino	Abordagem, metodologia	Formação do professor
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – 1998	Metáfora da câmera fotográfica – muda-se o foco quando necessário.	Leitura + outras habilidades quando/se necessário, exames e vestibular	Sociointeracionista (Professor que permite que os alunos aprendam com estímulos externos)	Capaz de ensinar por meio da leitura de textos que poderão ser usados futuramente pelos alunos após concluírem o ensino básico. Não há destaque para o ensino de língua em contexto, obrigatoriamente. O professor desconhece a oralidade, portanto, ela não deve estar presente com tanta ênfase. Preparar o aluno para os exames nacionais e vestibular que cobram somente habilidades de leitura e interpretação de texto.

(continua)

Quadro 1 (continuação)

Documento	Entendimento da língua	Foco do ensino	Abordagem, metodologia	Formação do professor
Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – 2013	Língua de poder e negócios	Leitura + habilidades que podem ajudar na aprendizagem	Comunicativa (Professor incentiva que os alunos aprendam a língua por meio de situações-problema)	Deve ser licenciado, independentemente do nível em que atuar, inclusive no ensino fundamental anos iniciais. Exige preparo do professor para que possa atuar, também, neste nível de ensino. Habilidades de mediar a aprendizagem. Professor preparado para trabalhar com temas transversais, no âmbito da formação humana.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – 2018	Língua franca	Cinco eixos: Oralidade; leitura; escrita, intercultural e linguística	Multiletramentos (Professor entende que todo e qualquer texto, seja ele verbal ou não verbal, em qualquer modo, pode ser usado para ensinar)	Foco no desenvolvimento dos eixos integrados, apoiados na teoria dos multiletramentos. Noções culturais, sociais e históricas integradas ao ensino, sendo que o professor deve permitir que o aluno seja tão ativo quando ele, de modo que se torne responsável por sua aprendizagem com a mediação do docente.

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro documento apresentado foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nesse documento, a abordagem utilizada era sociointeracionista, partindo do princípio de que a língua é aprendida quando há fatores externos que influenciam os internos. Além disso, por considerar que a leitura é a habilidade mais comum entre os brasileiros e mais fácil para professores, o foco é desviado das demais habilidades, que servem apenas em contextos específicos.

O documento aponta que professores não dão conta das habilidades de produção e compreensão oral, assim, elas não devem estar tão presentes em sala. No entanto, o documento exemplifica que a habilidade oral deve ser utilizada em contextos de necessidade, como o espanhol ensinado em fronteiras. O foco são os exames nacionais e os vestibulares.

Na sequência, apresentaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais, que observam a língua inglesa como aquela que representa as grandes potências no cenário político e econômico do mundo. Logo, ela é tratada com uma língua de poder, de prestígio, e seu ensino é pautado na leitura, de modo que as demais habilidades podem ajudar na compreensão e na aprendizagem desta. A abordagem principal é a comunicativa, que depende de o professor agir como mediador enquanto proporciona situações-problema para seus alunos praticarem a língua.

As DCN trazem também que o professor deve ser licenciado independentemente de seu nível de atuação, inclusive permitindo que este trabalhe com crianças pequenas. Nesse ponto, a formação do professor voltada para este público é uma necessidade.

O último documento é a Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2018 e vigente no momento da elaboração deste artigo. A BNCC traz o entendimento da língua inglesa enquanto língua franca, caracterizada pela sua utilização em diversos contextos e por falantes de todos os lugares.

Na BNCC, a fundamentação da educação está na pedagogia dos multiletramentos. O professor deve ser capaz de usar todo e qualquer tipo de texto, seja ele visual, em áudio ou escrito, por exemplo, para ensinar. O uso de material autêntico e contextualizado permite que o aluno tenha contato com os cinco eixos (oralidade, leitura, escrita, intercultural e linguística) e tenha um papel tão ativo quanto seu professor no processo de aprendizagem.

Ainda, a BNCC considera que o ensino de língua deve proporcionar encontro com noções de história e cultura que permitem a reflexão sobre identidade e que vão além do eixo de poder estabelecido pelos Estados Unidos e pelo Reino Unido. O professor deve, desse modo, trabalhar com outros locais que falam a língua, mesmo que ela figure como língua de acolhimento, herança, segunda língua ou adicional, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de mais nada, é importante destacar que este artigo não procura, de forma alguma, esgotar todas as discussões que podem ser oriundas dos documentos aqui citados, nem acerca da formação de professores. Há muito que se estudar e refletir sobre isso, em especial ao pensar que políticas e legislações anteriores formaram professores que hoje estão em atuação na Educação Básica e, também, no Ensino Superior, formando outros docentes.

O artigo buscou analisar os PCN, as DCN e a BNCC acerca do que é esperado do trabalho do professor de língua inglesa na sala de aula. Ao analisar os três documentos e os DCE do Estado do Paraná, foi possível entender de que forma a língua inglesa foi e é vista no País, o que influencia diretamente a formação inicial do docente.

Em linhas gerais, os PCN e as DCN trataram da língua inglesa como língua de prestígio e comunicação, com foco em ensiná-la por meio da leitura e, se necessário, com outras abordagens. Nesses documentos, havia o entendimento de que o professor teria pouco conhecimento de oralidade, o que afetaria diretamente o trabalho em sala com as demais habilidades, portanto priorizando a leitura.

Já na BNCC, a língua inglesa é entendida por seu *status* de língua franca, aquela que é falada por diversas pessoas no mundo todo e destoa do eixo EUA-Reino Unido. Assim, a formação do professor de língua inglesa deve dar conta não apenas de aspectos gramaticais e semânticos, mas culturais, históricos, sociais e identitários. Define-se, então, um professor que possa trabalhar com a multiplicidade de letramentos que é exigida pela tecnologia e que abarque, em suas aulas, todo tipo de discurso.

Com base no que foi discutido neste artigo, a BNCC parece ser um documento completo, mas há que se apontar que ela possui falhas e brechas, longe de ser perfeita no ensino-aprendizagem de qualquer um dos componentes curriculares, além do inglês.

Entende-se, então, que os documentos da Educação Básica são fundamentais no preparo e na formação inicial (e continuada) do docente. Considerando que este poderá trabalhar no Ensino Fundamental – Anos Finais – e no Ensino Médio, conhecer legislações e documentos que regem a Educação Básica no Brasil é um excelente passo para formar um docente que será consciente de seu papel na educação.

PCN, DCN, and BNCC in English Language & Literature Teaching program

Abstract

When considering the training of future teachers, it is necessary to think about what work they will perform. Although other activities are possible, the degree

focuses on teaching itself. Thus, understanding the documents that govern primary and secondary education, which are areas and levels of performance of this professional in training, is fundamental to thinking about their practice. This article aims to analyze the construction of the teacher through the National Curriculum Parameters (PCN), National Curricular Guidelines (DCN), and the National Common Curricular Base (BNCC), considering their initial training as English Language and Literature students.

Keywords

English Language & Literature Teaching. Teacher training. Legal documents.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 14. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEB/Dicei, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: jan. 2023.

CAZDEN, C. *et al.* *Uma pedagogia dos multiletramentos*. Desenhando futuros sociais. (Organização de Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Tradução Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

GOVERNO DO PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba: Seed, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.

LIMA, L. T.; SOUZA, S. M. F.; LUQUETTI, E. C. F. O ensino da habilidade oral da língua inglesa nas escolas públicas. *Cadernos do CNLF*, v. 18, n. 10, p. 86-103, 2014. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/10/007.pdf. Acesso em: 18 maio 2023.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas como parte da macropolítica linguística. In: GERHARDT, A. F. L. M. *et al.* (org.). *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 47-73.

SILVA, A. B.; OLIVEIRA, A. P. Abordagem alternativa no ensino de inglês. In: LIMA, D. C. (org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 141-149.

SILVA, F. M. Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, n. 1, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24801/24801.PDF>. Acesso em: 18 maio 2023.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 87-115.