



LÍNGUA ESTRANGEIRA OU LÍNGUA FRANCA? REFLEXÕES TERMINOLÓGICAS SOBRE AS DEFINIÇÕES DE LÍNGUA INGLESA APRESENTADAS POR DOCUMENTOS DE PRESCRIÇÃO

FOREIGN LANGUAGE OR LINGUA FRANCA? TERMINOLOGICAL REFLECTIONS ON THE DEFINITIONS OF ENGLISH LANGUAGE PRESENTED BY PRESCRIPTIVE DOCUMENTS

Joelton Duarte de Santana (UFAPE)¹
duarte.joelton@gmail.com

RESUMO: O presente artigo analisa as definições de língua inglesa presentes nos documentos de prescrição: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Base Nacional Comum Curricular (2017) além de suas implicações para os processos de ensino e aprendizagem de inglês. Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (ROSSATO, 2012), instituiu-se a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira nos 1º e 2º graus da educação pública brasileira. A definição de língua inglesa presente na LDB de 1996, e ratificada pelos PCN's (BRASIL, 1998), é a de língua estrangeira. Passadas duas décadas, a esse “objeto de ensino”² (BRASIL, 1998) foi atribuído o status de língua franca (BRASIL, 2019). A partir da análise de dados empreendida, segundo os pressupostos da Ergonomia e Clínica da Atividade (BUENO, 2007; 2009 e CLOT, 1999), pudemos perceber que cada um dos documentos associados ao agir docente e trabalho prescrito (AMIGUES, 2004; BUENO & MACHADO, 2011) não oferece quaisquer definições terminológicas sobre os conceitos de língua estrangeira e língua franca (SOUTO ET AL., 2014, LEFFA, 2008, FRIEDRICK & MATSUDA, 2010; SEIDLHOFER, 2011; MAURANEN, 2018). Nesta feita, parece-nos lícito aventar que o que é proposto sobre “língua estrangeira” e “língua franca” pelos documentos de prescrição analisados parece não estar teoricamente associado a questões pedagógicas e linguísticas ou tampouco refletir a diversidade social, cultural e econômica do sistema educacional brasileiro.

PALAVRAS-CHAVES: Documentos de prescrição; Conceito de língua; Ensino e aprendizagem de língua inglesa.

ABSTRACT: This paper analyzes the definitions of English language present in the following prescriptions: National Curriculum Parameters (1998) and Common National Curricular Base (2017) along their implications to language teaching and learning. Since its publication in 1996, the Law of Guidelines and Bases has ascribed as mandatory the teaching of a foreign language to the students from Middle and High Schools enrolled at the Brazilian public educational system (ROSSATO, 2012). The definition of English, that is present at the Law of Guidelines and Bases (1996), which was also assumed by the National Curricular Parameters (BRASIL, 1998), is that of a foreign language. Two decades later, the Common

1 Professor Adjunto da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Pós-Doutor em Estudos em Linguística Aplicada - Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras - PPGEL – UFRN. Doutor em Linguística - Aquisição de Linguagem e Processamento Linguístico - pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Mestre em Linguística - Linguagem, Cognição e Sentido também pelo PROLING – UFPB. Graduado em Letras - Português e Inglês - pela Universidade de Pernambuco - UPE - Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata - FFPNM - Campus Mata Norte. duarte.joelton@gmail.com.

2 A expressão “objeto de estudo” é proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 ao fazer menção ao ensino de língua inglesa e à língua inglesa, que é definida como tal.



National Curricular Base has assigned to such “teaching object” (BRASIL, 1998) the status of lingua franca (BRASIL, 2019). Based on the analysis conducted, according to the assumptions from the Activity Ergonomics and the Activity Clinic (BUENO, 2007; 2009 and CLOT, 1999), it was noticed that each one of the prescriptions, which are associated with the act of teaching and its prescribed work (AMIGUES, 2004; BUENO & MACHADO, 2011), does not provide any terminological definitions on the concepts of foreign language and lingua franca (SOUTO ET AL., 2014, LEFFA, 2008, FRIEDRICK & MATSUDA, 2010; SEIDLHOFER, 2011; MAURANEN, 2018). Therefore, it seems to be reasonable to suggest that what has been presented about “*English as Foreign Language*” and “*English as a Lingua Franca*” by the prescriptions analyzed is neither theoretically associated with pedagogical and linguistic matters, nor with social, cultural and economic diversity of Brazilian educational system.

KEYWORDS: Prescriptions; Concept of language; English teaching and learning.

1 Introdução

O ensino de língua estrangeira, a partir da década de noventa, tornou-se obrigatório nos ensinos fundamental e médio do sistema de ensino público brasileiro. A língua inglesa, enquanto língua hegemônica e de prestígio, adentra as salas de aula assumindo o status de língua estrangeira, inicialmente, proposto pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e ratificada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, que diferentemente da LDB, por exemplo, não representa um conjunto de leis, mas de sugestões para o ensino de língua inglesa enquanto trabalho prescrito (BUENO, 2009).

Duas décadas após a instituição da obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira, leia-se língua hegemônica e de prestígio, pela LDB de 1996, a versão definitiva da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é homologada. Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases e no Plano Nacional de Educação, a BNCC tem como objetivo servir à construção e adaptação de currículos de todas as redes de ensino do país.

Todavia, enquanto documento de prescrição, o qual inclusive preconiza que habilidades e conhecimentos devam ser assegurados, quando da elaboração e adaptação de currículos, a Base Nacional Comum Curricular, diferentemente dos PCN’s, atribui à língua inglesa, cujo ensino permanece obrigatório, o status de língua franca.

A despeito das terminologias apresentadas, atribuir à língua inglesa o status de língua estrangeira e língua franca, respectivamente, para além de implicações linguísticas, de natureza teórico-científica; e, educacionais, de cunho didático-metodológico, esbarra, indubitavelmente, em questões socioculturais e socioeducacionais muito mais complexas do que os prescritos supramencionados se dispuseram a dissertar.

Logo, a mudança de concepção de língua estrangeira para língua franca, enquanto mudança terminológica e paradigmática, observada entre as sugestões e regulamentações das páginas dos prescritos mencionados, parece-nos não refletir, ou considerar, a diversidade social, cultural e econômica do sistema educacional brasileiro.

Nesta feita, o presente artigo, respaldando-se, predominantemente, porém não exclusivamente, nos pressupostos teóricos da Ergonomia e Clínica da Atividade (BUENO, 2007; 2009 e CLOT, 1999) visa a analisar quais concepções de língua subjazem, respectivamente, às definições de língua inglesa propostas pelos PCN's (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2017) enquanto prescritos (BUENO & MACHADO, 2011) associados ao agir docente e ao trabalho prescrito.

Interessa-nos ainda, entender se os PCN's e a BNCC oferecem definições terminológicas teoricamente adequadas de língua estrangeira e língua franca (SOUTO ET AL., 2014, LEFFA, 2008, FRIEDRICK & MATSUDA, 2010; SEIDLHOFER, 2011; MAURANEN, 2018), as quais sejam capazes não apenas de corroborar, mas de legitimar as mudanças conceitual e paradigmática observadas em relação à mudança de status da língua inglesa no currículo brasileiro (MACHADO ET AL., 2007).

Por impor grandes impactos ao sistema educacional, desafios ao agir docente e ao coletivo de trabalho de língua inglesa (BUENO & MACHADO, 2011), importa-nos entender em que medida, e se, profissionais de língua inglesa, ao recorrer à leitura destes documentos, podem encontrar conceitos e definições terminológicos precisos e específicos, ao longo de suas páginas, que possam vir a subsidiar suas tomadas de decisões acerca da língua-alvo presente em sala de aula; e, validar suas decisões linguísticas (DE JONG, 2011), além de suas escolhas didático-pedagógicas.

Destarte, organizamos a discussão que tencionamos propor neste artigo em cinco seções, nas quais discorreremos, respectivamente, sobre o ensino de língua inglesa no currículo escolar brasileiro; a língua inglesa e os conceitos de língua; a Ergonomia e Clínica da Atividade; os aspectos metodológicos; e, a análise e discussão dos dados; estas que se somam às seções de Introdução, Considerações Finais e de Referências.

2 O ensino de língua inglesa no currículo escolar brasileiro: por que e para que ensiná-la?

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem sido objeto de várias propostas curriculares. Essas, elaboradas por especialistas, embora com algum respaldo de eventuais consultas a professores, apresentam justificativas e concepções teóricas que sofrem reinterpretações por parte daqueles que atuam diretamente na sala de aula.

Tais reinterpretações ocorrem não apenas em virtude das ações desempenhadas por um coletivo de trabalho através do seu agir docente, mas, também e sobretudo, pela dinamicidade dos contextos sociopolíticos, econômicos e culturais que acabam por se refletir, em maior ou menor grau, nos documentos de prescrição que, quando não regulam, orientam o agir e trabalho docentes (BUENO, 2007; DUARTE-DE-SANTANA, 2015).

Um dos papéis atribuídos a esses documentos é o de orientar a definição de objetivos e conteúdos para o ensino. Apesar das críticas e recorrentes discussões que os documentos oficiais vigentes que pautam a educação básica no Brasil geram, eles, sem dúvida, tiveram e ainda têm um papel bastante relevante na definição das políticas de ensino e aprendizagem de línguas.

Segundo Machado et al. (2007), a presença do ensino de línguas ou idiomas no currículo de escolas brasileiras surge em decorrência dos impactos das Primeira e Segunda Guerras Mundial. Mais do que pessoas eruditas, esperava-se, nas palavras dos referidos autores, que as pessoas pudessem ler, falar e, principalmente, entender a língua do inimigo. Todavia, na atualidade, de acordo com Machado et al. (2007, p.12), os

documentos de prescrição preconizam, por exemplo, que a inclusão de uma área no currículo deva ser determinada, entre outros fatores, pela função que tal área seria capaz de desempenhar na sociedade.

Em se tratando da língua inglesa, ou, mais extensivamente, à uma língua estrangeira, segundo Fernandes (2006), tal inclusão requereria uma reflexão acerca do seu uso efetivo pela população, bem como das funções institucionais e sociais a serem por ela desempenhadas. Isto porque, de acordo com Fernandes (2006, p. 26), mesmo nos grandes centros urbanos brasileiros, a quantidade de pessoas que utilizaria o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho, por exemplo, seria relativamente pequeno.

Isto porque, nas palavras da referida autora, no Brasil, excetuando-se o caso do espanhol, especialmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, apenas uma pequena parte da população teria oportunidade de utilizar línguas estrangeiras enquanto instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país, para atender demandas sociocomunicativas e funções sociais e institucionais.

Segundo Rossato (2012), a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 determinou a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira nos 1º e 2º graus, atuais Ensinos Fundamental e Ensino Médio, respectivamente. Assim, a língua hegemônica e de prestígio que adentraria as salas de aula, e que depois integraria os documentos de prescrição da educação pública brasileira, seria, majoritariamente, a língua inglesa.

Rossato (2012, p. 12) esclarece-nos que em 1998, apareceram os PCN's. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, que embora assumidos como documentos de prescrição, não podem ser considerados um conjunto de leis, assim como a LDB, que assim o é (conjunto de leis), traz, pela primeira vez, considerações sobre o ensino de língua inglesa, à medida que a ela atribui o status de língua estrangeira, legitimando a escolha desta língua para integrar o currículo das escolas brasileiras, sugerindo que a: "importância da língua inglesa no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza

político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-la enquanto língua estrangeira.” (BRASIL, 1998, p. 50).

Motivos de natureza política e econômica, por exemplo, os quais respaldaram as considerações dos PCN's sobre o status da língua inglesa enquanto língua estrangeira, a exemplo da necessidade de sua aprendizagem, duas décadas depois, contextualizam a Base Nacional Comum Curricular, que, sob as mesmas razões, considerem-na como língua franca.

Destarte, propomo-nos a entender como são configuradas e apresentadas as definições de “língua estrangeira” e de “língua franca”, em relação à língua inglesa, em ambos os documentos mencionados e quais as implicações de tais concepções para os processos de ensino e aprendizagem de línguas, bem como para o trabalho prescrito e o agir docente no sistema brasileiro público de ensino.

3 A língua inglesa e os conceitos de língua: questões terminológicas

O conceito de língua tem sido reflexo de diferentes abordagens e perspectivas teóricas, sem que haja, necessariamente, um consenso entre elas. Isto porque, no que diz respeito, especificamente, ao ensino de outra língua, temos vivenciado, nas últimas décadas, um grande dilema: o da conceituação desta língua-alvo.

Seja a partir de prescritos, das definições propostas por acadêmicos e linguistas, ou, ainda, pelo senso comum de um coletivo de trabalho, parece ainda não haver um consenso sobre qual status atribuir a essa língua.

Em meio a tantos conceitos de língua, ao longo dos anos, tem sido observado na literatura de Linguística Aplicada (OLIVEIRA E PAIVA, 2014), em se tratando do ensino e da aprendizagem de língua inglesa, serem empregadas diversas definições, dentre as quais, às de língua estrangeira; segunda língua; língua franca (*lingua franca*); e, mais recentemente, língua adicional.

No que diz respeito ao conceito ou definição de língua estrangeira, Souto et al. (2014, p. 892), sugerem que seria um idioma não falado pela população de um determinado local por não existirem funções sociais e institucionais explícitas relacionadas a este idioma. Assim, a língua estrangeira não serviria, necessariamente, às demandas sociocomunicativas e, a partir disso, não seria fundamental para a integração social, quando comparada, por exemplo, à segunda língua, esta que desempenharia um papel vital em uma sociedade.

No que diz respeito à segunda língua ou língua segunda, os referidos autores sugerem que seria aquela na qual, a pessoa, quando vai viver em outro país, tem que aprender, pois precisa dela para se comunicar o tempo todo e que acaba se tornando, em algum momento, sua segunda língua, ou ainda, aquela que também pode ser falada em seu país como oficial.

Leffa (2008, p. 03) também oferece uma distinção entre segunda língua e língua estrangeira. Para o referido autor, de maneira bastante didática, teríamos a aprendizagem de uma segunda língua no caso em que a língua estudada fosse usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno, e língua estrangeira, quando a comunidade não usasse a língua estudada fora da sala de aula.

Acreditamos que, a despeito das definições propostas pelos autores citados, o que importa ao estudo por nós conduzidos é sugerir que a segunda língua, referida na literatura de ensino de aprendizagem de línguas como (L2), diferentemente da língua estrangeira (LE), além de ser uma língua adquirida após a língua materna³, seria uma língua que faria parte da sociedade da qual o indivíduo integra, estando associada a demandas sociocomunicativas e funções sociais e institucionais pré-definidas.

3 Segundo Souto et al. (2014, p. 891), língua materna seria aquela falada no país em que a pessoa nasceu e aprendeu a falar. Por esta razão, a língua materna seria aquela de maior domínio pelo falante. Além disso, o seu aprendizado, por exemplo, ocorreria de forma natural, pela interação com o meio e com os demais falantes. Não havendo, portanto, intervenção pedagógica ou um raciocínio linguístico consciente. Assim, por ser a língua da infância, a língua materna seria aquela adquirida em ambiente natural. No que concerne à realidade do sistema educacional público brasileiro, importa-nos a ressalva de que o idioma materno, língua nativa ou primeira língua majoritária dos estudantes é, necessariamente, a língua portuguesa.

Tais funções, inclusive, têm sido consideradas como condições e critérios preponderantes na atribuição, por exemplo, do status de língua oficial a uma dada língua x (Lx) em uma dada comunidade linguística (LEFFA & IRALA, 2014, p. 36).

Isto posto, em se tratando de língua estrangeira, entendemos que, como tal, ela não apenas seria uma língua que se aprenderia em sala de aula, haja vista a exposição dos alunos ao seu sistema linguístico e cultural mediante a reflexão sistemática e guiada de seus elementos, mas, sobretudo e principalmente, por ser uma língua que careceria de função social e institucional para além dos muros da escola e da sala de aula. Logo, esta ausência de demandas sociocomunicativas da língua-alvo, seja em ambientes formais ou informais (em que há ou não contato com a forma, ou seja, com a estrutura e sistema linguísticos propriamente ditos), seria responsável por atribuí-la seu status de língua estrangeira.

No que concerne à língua adicional, também chamada de L3 ou língua estrangeira adicional, recorreremos à definição proposta por Leffa & Irala (2014). Para os referidos autores, o conceito de língua adicional pressuporia a existência de uma outra língua. Assim, em contexto escolar, “a língua adicional seria aprendida e desenvolvida a partir de uma língua que o aprendiz já conhecesse” (LEFFA & IRALA, p. 33), geralmente sua língua materna. Nas palavras dos referidos autores, a língua adicional seria também considerada a língua da cidadania.

Isto porque, segundo sugerem Leffa & Irala (2014, p. 34), a adição de outra língua às línguas que o aluno já possui deve, idealmente, gerar uma convivência pacífica entre elas, sem atritos, pelo fato de que, em geral, atendem a objetivos diferentes. A língua adicional, por exemplo, de acordo com os referidos autores, poderá ser a língua do trabalho (receber hóspedes em um hotel, traduzir manuais, atender os clientes em um *call center*), do estudo (ler textos, preparar *abstracts*, pesquisar na internet) ou do lazer (cantar as músicas preferidas, jogar no tablet, ler um romance lançado no exterior).

Assim sendo, a língua adicional funcionaria em uma espécie de distribuição complementar com a língua materna, que pode ser (ou não), preferencialmente usada em

outros contextos (na vida familiar, com os amigos, nos serviços públicos). Destarte, salientam os autores que quando se fala em língua adicional, defende-se também a ideia de que seu ensino é um direito individual do aluno com benefícios para a coletividade. Negar ao aluno o acesso à uma língua adicional, propõem Leffa & Irala (2014, p. 35), seria uma maneira de excluí-lo, inclusive com prejuízo para o exercício de sua cidadania no mundo contemporâneo globalizado.

Madeira (2017), ao tratar de língua adicional, sugere que tal conceito permite que se reconheça que aprendizes de língua adicional ou de língua estrangeira adicional já tiveram contato ou acesso a, no mínimo, um outro sistema linguístico, caracterizando-lhes como aprendizes mais experientes com relação à aprendizagem de línguas.

Por fim, apresentamos o conceito de língua franca, uma expressão latina “*lingua franca*” utilizada para designar e descrever uma língua de contato ou língua de relação, que, segundo Bartoleto (2010), resultaria do contato ou comunicação entre indivíduos e membros de grupos linguisticamente distintos, geralmente, porém não exclusivamente, empregada para o comércio internacional.

Friedrich & Matsuda (2010), por exemplo, vão além e propõem que o conceito de língua franca, ao se referirem, mais especificamente, ao inglês como língua franca (ILF), deva ser definido a partir da função que essa língua desempenha mundo afora.

Jenkins (2009), por exemplo, ao utilizar “Inglês como Língua Franca - ILF”, em seus estudos, refere-se a um contexto de comunicação específico, a exemplo do inglês sendo usado como língua franca, ou seja, a língua comum de escolha entre falantes de diferentes origens linguísticas e culturais.

Nas palavras da referida autora, a definição de ILF envolveria tanto aspectos territoriais quanto variações linguísticas locais. Assim, se por um lado existisse um terreno comum linguístico compartilhado entre os falantes de ILF, existiria também um terreno comum compartilhado entre as muitas variedades de inglês que seriam coletivamente referidas como ‘Inglês como língua nativa’ (ILN).



De acordo com Seidlhofer (2011), o termo Inglês como Língua Franca (ILF) surgiu para se referir à comunicação em inglês entre falantes com línguas maternas diferentes e “para quem o inglês é o meio de comunicação escolhido, e, geralmente, a única opção” (SEIDLHOFER, 2011, p.7).

Para Mauranen (2018), a significância da língua franca, ou mais especificamente do ILF, transcende o contato de algum indivíduo ou grupo em particular com o inglês. De acordo com Mauranen (2018, p. 7), o ILF não é apenas uma língua de contato onde o inglês opera como língua local ou simplesmente exerce um papel proeminente em uma determinada comunidade, mas uma língua franca não-local, o meio de comunicação entre pessoas oriundas de qualquer lugar do mundo.

Assim, após apresentarmos os conceitos de língua associados à língua inglesa mais relevantes à análise e discussão dos dados deste artigo, os quais também instituem-se categorias analíticas, dissertaremos, na seção a seguir, a respeito do ensino como trabalho, o agir docente e o trabalho prescrito, de modo a ser possível contextualizar os pressupostos teóricos assumidos em relação ao fenômeno proposto.

4 Ergonomia da atividade e clínica da atividade: o ensino como trabalho, o agir docente e o trabalho prescrito

Pesquisas na área de Linguística Aplicada têm buscado investigar o trabalho do professor a partir de uma nova perspectiva. Assim sendo, tais pesquisas não mais focariam única e exclusivamente na formação deste profissional. Esta nova perspectiva atribuir-se-ia ao surgimento das Ciências do Trabalho.

Segundo Bueno (2009), nos últimos anos, surgiram pesquisas que buscam situar o ensino como trabalho, investigando, assim, outros elementos além do próprio professor, seu saber e sua interação com os alunos. Estas novas pesquisas propõem-se a um estudo transdisciplinar, considerando os quadros e as tradições das Ciências do Trabalho, a exemplo da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade.



Bueno (2009, p. 21) afirma que a Ergonomia da Atividade trata do trabalho a partir do ponto de vista do trabalhador, fazendo uma análise que se centra no trabalho efetivo (os problemas “reais” em situações “reais”, em tempo “real”), pressupondo que não se pode definir o trabalho efetivo sem levar em consideração aspectos que ligam o trabalhador à tarefa que ele é obrigado a cumprir.

No que diz respeito à Clínica da Atividade, Bueno (2007) a classifica como atividade do trabalho que contribui para o desenvolvimento permanente das pessoas e acrescenta que a própria pesquisa possa constituir-se um espaço para esse desenvolvimento (cf. CLOT, 1999).

Inicialmente, pesquisas desta natureza fizeram emergir, segundo Bueno (2009, p. 30) três níveis de trabalho, a saber, o trabalho teórico (*o que existe nas representações sociais*); o trabalho prescrito (*o que é fixado por regras, por normas, por documentos, etc.*) - o qual importa a este estudo - e, por fim; o trabalho realizado (*o que o trabalhador efetivamente realiza*).

Durante o trabalho do professor, segundo Bueno (2007, p. 72), são disponibilizados aos trabalhadores artefatos, tanto de ordem material como de ordem simbólica, os quais são construídos sócio-historicamente no decorrer do tempo. Tais artefatos podem ou não ser apropriados pelo trabalhador e, segundo Bueno (2007, p. 73), a relação do professor com esses artefatos não é de aceitá-los passivamente como lhe foram fornecidos.

Bueno (2007, p. 75) sugere ainda que, além de ser direcionado, o trabalho do professor é também instrumentado. A autora elenca, como elementos constitutivos do trabalho do professor, os artefatos, incluindo neles “as prescrições e as regras do ofício”, bem como os coletivos de trabalho.

Bueno & Machado (2011) definem prescrições como sendo as limitações, regras, normas explicitamente tematizadas em textos, que são direcionadas aos trabalhadores e produzidas por uma instância hierarquicamente superior. No que assiste às regras do

ofício, as autoras as descrevem como sendo um conjunto de regras sobre os modos de agir, ligando os vários profissionais e constituindo, assim, os gêneros profissionais (cf. CLOT, 1999).

Amigues (2004), por exemplo, propõe que as regras de ofício se constroem no decorrer da história, fazendo parte de uma memória comum, e podem ser retomadas a qualquer momento como se fosse uma caixa de ferramentas. Essas regras seriam resultado de uma história e de uma memória coletiva que foram aprovadas por um coletivo de trabalho. Por coletivo de trabalho, entenda-se tanto um grupo de pessoas, como também a memória coletiva que cada profissional, nesse contexto professor, carrega em si e de si, retomando-a a cada momento de seu trabalho para validar um artefato.

Segundo Bronckart e Machado (2003), para que uma análise de textos prescritos seja possível, faz-se necessário o levantamento de alguns questionamentos, os quais eles dividem em dois grupos. As do primeiro e que interessam a nossa discussão, dizem respeito ao agir prescritivo ou avaliativo; e, as do segundo grupo, incidem sobre as diferentes dimensões do trabalho que é prescrito ou avaliado.

Assim, acreditamos que investigar as representações sobre o trabalho educacional e agir docente em diferentes documentos de prescrição parece ser fundamental, não apenas para sua consolidação ou reformulação, mas, sobretudo, para sua legitimação.

5 Aspectos metodológicos

Este artigo resulta de uma análise documental (CHIZZOTTI, 2008) realizada a partir da investigação de excertos dos seguintes documentos de prescrição: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Base Nacional Comum Curricular (2017), os quais permitiram-nos analisar e descrever quais conceitos de língua, em relação à língua inglesa, são apresentadas em ambos os documentos; além de entender quais implicações a mudança paradigmática do conceito de língua estrangeira (PCN's, 1998) para língua

franca (BNCC, 2019) traz para o ensino e a aprendizagem de inglês, bem como para o trabalho prescrito e agir docente no sistema brasileiro público de ensino.

Recorremos a pressupostos teóricos, durante a análise de dados, que encontram validade e relevância heurísticas nas bases teóricas da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade (BUENO, 2007; 2009; BRONCKART & MACHADO, 2003; CLOT, 1999), estas que, enquanto ciências do trabalho, apresentam princípios teórico-metodológicos para análise de documentos de prescrição e produções que materializam e representam o trabalho e agir docentes.

Este estudo assumiu ainda caráter explanatório-descritivo, conforme Andrade (2007, p. 81), por lidar com a descrição de características, levantamento de hipóteses, identificação e apresentação de valores que contribuam para a compreensão do fenômeno analisado.

Por fim, importa mencionar que a técnica empregada, relativamente à análise dos dados, admitiu a perspectiva direta (CHIZZOTTI, p. 51), por considerar práticas de observação e descrição intensivas e extensivas dos dados obtidos e das amostras dos excertos dos documentos prescritos selecionados.

6 Língua estrangeira ou língua franca? Reflexões terminológicas sobre as definições de língua inglesa apresentadas por documentos de prescrição

Em suas páginas iniciais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais precisamente na seção de considerações preliminares, sugerem que o papel da “Língua Estrangeira” no processo de formação educacional seja retomado, à medida que a denomina “objeto de ensino”.

Todavia, embora tal papel seja vagamente descrito, nenhuma definição do que seja língua estrangeira, por exemplo, para este documento, enquanto documento de



prescrição, é proposta. Assim, no que diz respeito à aprendizagem de língua inglesa, enquanto língua estrangeira, os PCN's sugerem que:

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 19)

Embora sugira que a aprendizagem de língua estrangeira, juntamente com a língua materna, seja um direito de todo cidadão, nenhuma definição para um ou outro conceito de língua é proposto pelos PCN's ao longo do trecho analisado, ainda que sugira, enquanto prescrito, a língua inglesa como “objeto de ensino”.

No entanto, julgamos importante reforçar, a partir da presente análise e discussão de dados, que os conceitos de língua materna e língua estrangeira por nós adotados são, respectivamente, os de Leffa (2008), quem sugere a língua materna como primeira língua ou língua da infância; e, de Souto et al. (2014), para quem a língua estrangeira é considerada como um idioma não falado pela população de um determinado local em virtude da ausência de demandas sociocomunicativas, bem como de funções sociais e institucionais pré-definidas (SOUTO ET AL., 2014, p.852).

No trecho analisado, embora sejam consideradas como um direito do cidadão, a saber, língua materna e língua estrangeira, e que, portanto, a escola não pode(ria) se omitir em relação a essa aprendizagem, o referido prescrito, ao sugerir que todo cidadão tem (ou teria) direito de aprendê-las, não oferece quaisquer definições ou conceitos prováveis para uma ou outra concepção de língua.

Embora não sejam apresentados quaisquer conceitos sobre o que seja língua materna e, ou língua estrangeira, de modo a respaldar o trabalho prescrito e o agir docente do profissional de língua inglesa, no trecho dos PCN's em análise, no qual é sugerido que “a aprendizagem de uma língua estrangeira é um direito de todo cidadão e que a escola



não pode mais se omitir em relação à essa aprendizagem”, acreditamos ser possível relacioná-lo ao conceito de língua adicional proposto por Leffa & Irala (2014), cuja aprendizagem estaria relacionada à existência ou presença de uma outra língua, para a qual os autores ratificam que “negar ao aluno o acesso à uma língua adicional, seria uma maneira de excluí-lo, inclusive com prejuízo para o exercício de sua cidadania, no mundo contemporâneo globalizado” (LEFFA & IRALA, 2014, p. 35).

Ainda sobre a língua inglesa, sugerida pelos PCN's como língua estrangeira, é aventada, ao longo das páginas do referido prescrito, a possibilidade de que, através de sua aprendizagem, seja possível permitir ao aprendiz o acesso a diferentes culturas e, conseqüentemente, o exercício da cidadania.

Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (BRASIL, 1998, p. 19)

A partir do trecho em análise, julgamos pertinente levantar o seguinte questionamento, se a língua inglesa, ao ser ofertada em sala de aula como um direito do cidadão, é capaz de permiti-lo aprender sobre si e sobre um mundo plural marcado por valores culturais diferentes, quais implicações linguísticas, sociais e culturais incorreria ao trabalho prescrito e agir docente, se fosse atribuído a este “objeto de ensino”, por documentos de prescrição e regras de ofício, ora o status de “língua estrangeira”, ora o status de “língua franca”?

Após apresentarem, na seção de considerações preliminares, que a língua estrangeira, em contexto de aprendizagem de língua, deva ser assumida como “objeto de ensino”, sem quaisquer considerações ou ressalvas de natureza social ou cultural sobre o emprego de tal conceito, os PCN's sugerem ainda, nas páginas subsequentes, que:

[...] na aprendizagem de línguas o que se tem a aprender é também, imediatamente, o uso do conhecimento, ou seja, o que se aprende e o seu uso devem vir juntos no processo de ensinar e aprender línguas.



Assim, caracterizar *o objeto de ensino* significa caracterizar os conhecimentos e os usos que as pessoas fazem deles ao agirem na sociedade. Ao ensinar uma *língua estrangeira*, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social. (BRASIL, 1998, p. 27)

Embora sugiram como essencial “uma compreensão teórica” do que seja linguagem durante o ensino de uma língua estrangeira, os PCN’s, enquanto documento de prescrição, não apresentam, no trecho em análise, qualquer perspectiva teórica sobre o que seja “linguagem” e, tampouco, do que seja língua estrangeira, de modo que, segundo Bueno & Machado (2011), enquanto normas explicitamente tematizadas em textos, as quais são direcionadas aos trabalhadores, os PCN’s possam permitir aos profissionais de língua inglesa e ao seu coletivo de trabalho, por exemplo, retomar tais definições, a cada momento de seu trabalho, para validá-las como artefatos (AMIGUES, 2004).

Ao fazerem relação ao uso de uma língua estrangeira durante a construção de conhecimentos e significados de mundo, os Parâmetros Curriculares Nacionais também não fazem qualquer menção, para além dos conhecimentos a serem adquiridos através dela, às funções sociais ou às demandas sociocomunicativas que tal língua pudesse vir a assumir “neste mundo social”.

Neste sentido, convém-nos retomar a proposição de Fernandes (2006) de que, a inclusão de uma língua estrangeira no currículo escolar exige, necessariamente, uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população e funções institucionais e sociais a serem desempenhadas.

Vale salientar ainda que, ao apresentar a língua estrangeira como “objeto de ensino”, os Parâmetros Curriculares Nacionais admitem a existência de uma relação entre a língua materna e a língua estrangeira durante o processo de ensino e aprendizagem, ao sugerirem que:



Em linhas gerais, o que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira vai fazer é: aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis (e) possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 28)

Perceba que, ao sugerir que a aprendizagem de língua materna pode(ria) ocorrer a partir de comparações com a língua estrangeira, reforçando a ideia do indivíduo se instituir enquanto ser social a partir do uso linguístico, para, portanto, exercer sua cidadania, temos uma explícita referência ao conceito, por nós apresentados, do que seja língua adicional, e não do que seja língua estrangeira, conforme cuidadosa observação do trecho sob análise.

Isto porque, em se tratando de língua adicional, sugerem Leffa & Irala (2014, p. 32) que, o conceito de língua adicional pressuporia a existência de uma outra língua. Assim, em contexto escolar, “a língua adicional seria aprendida e desenvolvida a partir de uma língua que o aprendiz já conhecesse, geralmente sua língua materna”.

Ainda, em se tratando da justificativa de atribuir à língua inglesa o status de língua estrangeira e não de língua adicional, em contrapartida, por exemplo, os PCN’s sugerem:

Questões como poder e desigualdade são centrais no ensino e aprendizagem de línguas, particularmente no contexto de Língua Estrangeira. Tem sido preocupação frequente de estudiosos da linguagem, notadamente no que se refere à situação de dominação do inglês como segunda língua e mesmo como Língua Estrangeira. A posição do inglês nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais coloca-o como a língua do poder econômico e dos interesses de classes, constituindo-se em possível ameaça para outras línguas e em guardião de posições de prestígio na sociedade. (BRASIL, 1998, p. 38-39)

A língua inglesa, no trecho lido, é apresentada ora como língua estrangeira, ora como segunda língua e, por conseguinte, por ser a língua do poder econômico e dos interesses de classes, “ameaçaria” as demais línguas e assumiria, portanto, sua posição de prestígio na sociedade.



Todavia, o que o documento não esclarece ou, sequer, dissertou, mas que deveria, enquanto documento de prescrição, é que, as definições de língua estrangeira e segunda língua implicam, necessariamente, em questões sociais, culturais e políticas distintas e caracteristicamente específicas. Por não ocorrer, a ausência desta distinção, ao longo trecho analisado, pode levar, àqueles que o lêem, a exemplo dos profissionais de línguas e seu coletivo de trabalho, a assumi-las como sinônimas, sobretudo por serem referidas, língua estrangeira e segunda, conjuntamente em menção a questões de poder, desigualdade e dominação.

Ainda que seja inegável o prestígio assumido pela língua inglesa no currículo do sistema de ensino público brasileiro em virtude do seu “prestígio e hegemonia”, não parece ser tão inegável assim que, as classes sociais brasileiras, às quais o sistema público de ensino se destina, tenham-na, necessariamente, como segunda língua, por exemplo.

Isto pelo motivo de que, segundo Leffa (2008, p. 06), sendo a segunda língua a língua não materna, se assumida como objeto de aprendizagem, ela teria que ser a língua da sociedade da qual o indivíduo, agora, faz parte, sobretudo, por cumprir funções sociais e institucionais em sua comunidade linguística.

Por fim e ainda sobre o ensino de língua inglesa, os PCN's propõem:

A aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não-hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. (BRASIL, 1998, p. 40)

Observe que ao “sugerir” o conceito de língua inglesa como língua estrangeira, ou seja, como língua do outro, nos termos de LEFFA (2008), ainda que indireta ou implicitamente, e, recorrentemente, asseverá-la como hegemônica e de prestígio, os PCN's acabam permitindo-nos sugerir, ainda que indiretamente, a ideia de que os alunos



sejam, em maior ou menor grau, consumidores passivos desta cultura (da cultura do outro).

Isto se deve ao fato de que, a ação que é prescrita aos professores de língua inglesa, e portanto esperada por parte dos alunos, por exemplo, é a de que sejam conduzidos ou levados a transformar o mundo a partir do uso dessa língua-alvo, para que, só assim, não sejam considerados consumidores passivos da cultura e da língua do outro. Todavia, cabe-nos a ressalva de que tudo isso é esperado em um contexto de ensino e aprendizagem onde ela, a língua inglesa, não exerce(ria), aprioristicamente, ou em tese, funções sociais e institucionais pré-definidas.

No entanto, o que se tem observado no sistema público de ensino, por exemplo, é que o indivíduo tem utilizado a língua-alvo para acessar informação e construir conhecimento, ambos, geralmente, (inter)mediados por sua língua materna. Se assim o for, convém-nos sugerir, a partir do presente estudo, sugerir que o status a ser atribuído à língua inglesa não seja o de língua estrangeira, mas sim o de língua adicional, conforme proposto por Leffa & Irala (2014).

Isto porque, segundo Leffa & Irala (2014, p. 35), a definição de língua adicional não diz respeito apenas a um exercício filosófico de elaboração teórica que tenta explicar um conceito de língua ou da aprendizagem dela, mas sim de tratar de propostas práticas de implementação fundado na realidade social do aluno, sobretudo em se tratando do contexto escolar brasileiro, que é marcado por contrastes culturais e econômicos.

Continuando a análise dos prescritos, mais precisamente da Base Nacional Comum Curricular, cujo objetivo é servir à construção e adaptação de currículos de todas as redes de ensino do país, temos, como concepção e status atribuído à língua inglesa o de língua franca.

Antes de começarmos a análise deste prescrito, convém-nos a ressalva de que, embora a BNCC tenha sido redigida e homologada preconizando construções e adaptações curriculares para “todas as redes de ensino do país” (BRASIL, 2017, p. 18),

sabemos que o sistema público de ensino brasileiro, no que concerne, sobretudo, mas não exclusivamente, ao ensino de língua inglesa enquanto língua hegemônica e de prestígio, difere consubstancialmente do sistema privado e, portanto, o status que tal “objeto de ensino” e componente curricular venha a assumir, em um ou outro contexto, pode variar significativamente, impactando, em maior ou menor grau, o agir docente e o trabalho por ele a ser realizado.

Enquanto regras de ofício, as quais regulamentam e reúnem sugestões, não apenas sobre o currículo, mas sobre o agir docente, a BNCC refere-se, unanimemente e unilateralmente, a sistemas ou redes de ensino que não gozam dos mesmos privilégios ou recursos, e que, tampouco, servem aos interesses das mesmas classes (BRASIL, 1998, p. 38-39).

Mediante tal ressalva, iniciamos a análise da Base Nacional Comum Curricular a partir do trecho que sugere, sobre o ensino de língua inglesa, que:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. (BRASIL, 2017, p. 237)

Segundo o prescrito em análise, através da aprendizagem de língua inglesa, todos os sujeitos envolvidos neste processo teriam acesso a saberes linguísticos necessários para o engajamento e participação em um mundo social cada vez mais globalizado e plural. Note que, ao sugerir que com o ensino da língua inglesa seria possível possibilitar aos alunos o exercício da cidadania, bem como novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade de estudos, a perspectiva conceitual que mais se adequaria à concepção de língua apresentada seria a de língua adicional (LEFFA & IRALA, 2014), enquanto língua da cidadania, pelos mesmos motivos apresentados durante a análise dos PCN's.

Ainda é possível observar que, em se tratando de concepções de língua associadas à língua inglesa, a BNCC propõe:

Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de língua franca. (BRASIL, 2017, p. 237)

Além de não serem apresentadas quaisquer diferenças terminológicas, tampouco suas “ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições”, as quais foram mencionadas no trecho analisado, a língua inglesa é apresentada como língua franca em virtude da priorização de suas funções social e política, que, igualmente não são descritas ou contextualizadas.

Importa mencionar que, segundo Bartoletto (2010), língua franca seria aquela língua falada por falantes de diferentes línguas. Nas palavras do autor, essa língua seria utilizada para comunicação por grupos de pessoas que falassem línguas diferentes.

Jenkins (2009) e Friedrick & Matsuda (2010), utilizam o conceito “Inglês como Língua Franca - ILF”, por exemplo, referindo-se a contextos de comunicação específicos, a exemplo do inglês sendo usado como língua franca ou língua comum de escolha entre falantes de diferentes origens linguísticas e culturais.

Importa-nos refletir sobre o fato de que a realidade social e cultural, além dos objetivos didático-pedagógicos de uma escola internacional, por exemplo, cujo alunos podem ser oriundos de qualquer ou diversos lugares do mundo, cuja língua inglesa é utilizada como língua franca (MAURANEN, 2018, p. 8) não seria a mesma das escolas privadas, e, tampouco, das escolas públicas brasileiras, situadas nas cinco regiões do país (Norte, Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste).

Todavia, o argumento recorrido pela BNCC como potencial justificativa ao atribuir o status de língua franca à língua inglesa, enquanto componente curricular do sistema educacional brasileiro, é:

Nessa proposta, 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. [...] o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. (BRASIL, 2017, p. 237-238)

Conforme é possível observar, diferentemente dos PCN's, a BNCC sugere que a língua inglesa não seria aquela do estrangeiro e aventa que, ao atribuir o status de língua franca, seria possível desvinculá-la da noção de pertencimento e de falantes desta língua, os quais pertencessem a países hegemônicos, sobretudo, sob o pretexto de legitimar o uso da língua inglesa em contextos locais.

Se assim o for, quais contextos locais de uso, em se tratando do sistema público de ensino brasileiro, legitimariam o status de língua franca atribuído à língua inglesa, enquanto língua a ser falada por falantes de diferentes origens linguísticas e culturais, e que ratificariam o seu status de língua franca? Os ribeirinhos do Amazonas e região Norte, cujas línguas minoritárias não sua língua de instrução e tampouco integram a parte diversificada do currículo (BRASIL, 1996) das escolas nas quais estão regularmente matriculados? Os moradores de comunidades carentes no Nordeste e Sudeste do país, por exemplo, cujas variações diatópicas e diastráticas (CALVET, 2004) de sua língua materna são sujeitas à preconceito linguístico?

Seidlhofer (2011, p. 10), sugere que o termo “Inglês como Língua Franca” seja utilizado para se referir à comunicação em inglês entre falantes com línguas maternas diferentes e “para quem o inglês é o meio de comunicação escolhido, e, geralmente, a única opção”.



Assim, ao propor o conceito de língua franca, ao longo de suas páginas, a BNCC traz, direta ou indiretamente, diversas implicações sociais, culturais e econômicas para o ensino de língua inglesa no Brasil. Isto porque, em se tratando do fato do Brasil ser um país majoritariamente monolíngue⁴ e; que, a despeito das diversas abordagens e métodos de ensino de língua adotados por professores nos sistemas educacionais, o ensino de inglês que tem prevalecido nas escolas públicas do Brasil, segundo a literatura da área sugere (GERVAI, 2018), tende a ser aquele mediado pela língua materna dos aprendizes, a saber, língua portuguesa.

Ainda, sobre a sugestão da BNCC de que a língua inglesa deva ser assumida como língua franca por não ser “mais aquela do ‘estrangeiro’ oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido” (BRASIL, 2017, p. 237); e, que “o único inglês ‘correto’ – e, portanto, a ser ensinado – seja aquele falado por estadunidenses ou britânicos”, cabe-nos a ressalva de que a definição de língua inglesa, como língua estrangeira, não se baseia exclusivamente em critérios políticos ou de pertencimento a sociedades hegemônicas, mas também, em critérios de instrução formal, consciência metalinguística e demandas sociocomunicativas e socioinstitucionais.

Neste caso, segundo Leffa (2008), o fato da língua inglesa poder ser uma língua estrangeira, “língua do outro”, não, necessariamente, deve-se ao fato dela pertencer a falantes de países hegemônicos e gozar de prestígio político-econômico, mas sim, e principalmente, por não ser uma língua oficial ou ser uma língua exigida para que um dado indivíduo, principalmente aquele que atende ao sistema brasileiro público de ensino, participe ou integre contextos sociais e institucionais, de modo a atender demandas sociocomunicativas nesta língua.

Posto isto, seria-nos lícito sugerir que demandas sociocomunicativas, para além daquelas existentes no contexto escolar, como, relações familiares, relações de trabalho, interações em contextos religiosos e acesso à informação, para a grande maioria dos

4 Com exceção dos contextos de bilinguismo encontrados nas comunidades indígenas brasileiras e em colônias de alemães, franceses e africanos em regiões específicas do Brasil, por exemplo.

alunos que atende o sistema público brasileiro de ensino, não seriam atendidas através do uso da língua inglesa.

Se assim o fossem, a língua inglesa não receberia o status de língua estrangeira, tampouco de língua franca, mas sim de segunda língua (L2) e, conseqüentemente, de língua oficial, conforme preconizado por Leffa (2008).

Deste modo, ao sugerir o conceito de “língua franca”, através de determinações sobre ações que pode(ria)m ser tomadas ou empreendidas por um coletivo de trabalho, a BNCC atesta a necessidade da “existência de uma educação linguística para interculturalidade, à medida que a associa à noção de ‘desvinculação de território’” (BRASIL, 2017, p. 238). Contudo, tal proposição parece-nos emblemática.

Isto porque, se considerarmos a língua enquanto fenômeno social, seria impossível, refletir sobre as especificidades culturais e sociodiscursivas da língua inglesa, caso desconsiderássemos o seu território e seus falantes. Uma vez que, nos termos de Richards & Rodgers (2016), uma língua não pode ser considerada apenas parte de um componente cultural de uma dada sociedade. Pelo contrário, língua e comunidade linguística seriam, por si sós, e juntas, manifestações culturais (CALVET, 2004).

Assim sendo, enquanto documento de prescrição do agir docente, entendemos que a BNCC, deveria sugerir, por exemplo, que a noção de “desvinculação da noção de pertencimento” ou de “desterritorializar” a língua não significa, necessariamente, desconsiderar territórios e falantes, mas dar-lhes o lugar que lhes é devido, sem qualquer supervalorização desses lugares, como por exemplo a prática de transformar o nativo em modelo (COOK, 2013).

Se desvincular a língua de um território significa, principalmente, nos termos da BNCC, vinculá-la a seus usuários, entendemos que a língua inglesa, como língua adicional, permitiria o encontro e acesso a diferentes culturas, permitindo aos alunos o exercício de sua cidadania (Leffa & Irala, 2014), à medida encontros interculturais seriam entendidos e empreendidos em sala de aula. Assim sendo, os alunos das escolas

brasileiras, principalmente da rede pública de ensino, seriam convidados a reconhecer outras especificidades culturais e sociodiscursivas, incluindo as de outros falantes de língua inglesa, incluindo seus contextos locais, conforme preconizado.

Portanto, sugerir apenas que não se deva recorrer a padrões “britânicos ou estadunidenses” como padrões de correção e prestígio, sob o pretexto de proporcionar uma educação linguística para a interculturalidade através da desvinculação de uma língua ao seu(s) território(s), sem quaisquer adendos ou ressalvas a esse respeito e às suas implicações, não nos parece ser, teórica e criticamente, o argumento mais educacional, tampouco intercultural, ou sequer suficiente.

Ao contrário, sugerimos que essa educação intercultural seja instituída através da construção de uma consciência multilíngue (DE JONG, 2011) por meio da apresentação da língua inglesa, ora como língua transnacional (língua falada em vários países), ora como língua global (língua de alcance e uso globais em virtude de questões políticas e socioeconômicas) segundo Souto et al. (2014, p. 896); e, que sua instrução possa sim, e quando necessário, ser mediada pela língua materna, tornando-a, por conseguinte, uma língua adicional, isto é, uma língua da cidadania.

Logo, o que tencionamos propor a partir da presente reflexão é que, ao tratar do ensino de língua inglesa, do trabalho prescrito e do agir docente, documentos de prescrição, por exemplo, incluam, ou pelo menos considerem, questões terminológicas ou teóricas relevantes como a da “multicompetência” (COOK, 2013), que sugere que o ensino de línguas deve objetivar “a formação ou instrução” de usuários de uma língua-alvo bem sucedidos, ao invés da imitação de nativos, ou ainda que as identidades destes aprendizes sejam preservadas, ainda que tenham acesso e adquiram habilidades valiosas ao falar ou interagir, por exemplo, com pessoas de diferentes origens linguísticas ou culturais.

Assim, sugerimos que conceitos e discussões sobre multilinguismo e bilinguismo (GROSJEAN, 2010) façam parte também dos documentos de prescrição. Isto, se de fato,

o objetivo de inserir a língua inglesa no currículo escolar brasileiro for a de instituir uma consciência intercultural aos alunos cuja aprendizagem de língua é destinada.

Por fim, ainda sobre o status de língua franca atribuído à língua inglesa e as ações que, conseqüentemente, são preconizadas ao agir docente e esperadas do coletivo de trabalho de língua inglesa em virtude disto, temos:

Situar a língua inglesa em seu *status* de língua franca implica compreender que determinadas crenças – como a de que há um “inglês melhor” para se ensinar, ou um “nível de proficiência” específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas. Isso exige do professor uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua [...]. (BRASIL, 2017, p. 238)

Sobre as ações preconizadas ao agir docente e ao coletivo de trabalho de língua inglesa pela BNCC, como em “isso exige do professor uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua”, convém-nos a reflexão que, enquanto regras de ofício, ao propor tal afirmação, o referido documento sugere, indireta ou inconscientemente, que professores sejam facilitadores ou negociadores de políticas linguísticas, ou seja, de decisões associadas a uma dada língua e à sua comunidade linguística.

Segundo De Jong (2011), educadores seriam negociadores ou facilitadores de políticas linguísticas, à medida que tomariam decisões envolvendo questões individuais e de comunidades linguísticas específicas a partir de suas escolhas teóricas, metodológicas e pedagógicas. Dado que, nas palavras da autora, políticas linguísticas seriam feitas, ou melhor efetivadas, muito mais a partir de ações do que de legislações.

Assim sendo, entendemos que, enquanto documentos de prescrição e regras de ofício, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular deveriam informar e esclarecer os profissionais de línguas, à medida que os atribuiriam autonomia para tomar decisões, juntamente à equipe gestora das instituições onde atuassem, sobre qual status a língua inglesa deveria assumir, de fato, em seus currículos

e em suas salas de aula e comunidades escolares e linguísticas, cujo contextos são marcados por especificidades e diversidade.

Assim sendo, a partir da discussão e reflexão propostas mediante os pressupostos teóricos apresentados, acreditamos que sugerir, na contemporaneidade, que a língua inglesa em “todas” as redes e sistemas brasileiros de ensino, como faz a BNCC, assumo o status, unânime e unilateral, de língua franca, ou ainda o de língua estrangeira, como fizeram os PCN’s na década de 90, sem quaisquer adendos, considerações, contextualizações ou aprofundamentos teórico-metodológicos sobre as definições de língua inglesa apresentadas (e quais seriam suas implicações para os diversos contextos de ensino brasileiro, quer sejam público ou privado, por exemplo), incorra não apenas na limitação do trabalho e agir docentes, mas, sobretudo, na idealização de uma realidade linguística, cultural, social e político-econômica que, sob o pretexto de unificar o sistema escolar brasileiro, só acentua as desigualdades de acesso à informação e construção do saber, sobretudo por aqueles que integram o sistema educacional público brasileiro.

Considerações finais

Após a análise dos documentos de prescrição elencados e a reflexão proposta a partir dos conceitos de língua inglesa apresentados, acreditamos ser possível realizar algumas considerações.

Inicialmente, no que se refere aos PCN’s de 1998, os quais sugerem a língua inglesa enquanto “objeto de ensino” e a ela atribui o status de língua estrangeira, percebemos a apresentação de uma língua que, como tal, carece de funções sociais e institucionais, além de demandas e rotinas sociodiscursivas (LEFFA, 2008) as quais sejam capazes de justificar sua inserção como tal no currículo escolar brasileiro (FERNANDES, 2006). A obrigatoriedade do seu ensino como língua estrangeira, pautada na premissa de sua influência hegemônica, e conseqüente prestígio, não só sugere evidências e traços de supervalorização da língua e cultura do outro, mas invalida o



objetivo principal para o seu ensino, que seria o de fazer o indivíduo aprender mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, além de diversos valores culturais e organizações sociopolíticas (BRASIL, 1998, p. 19).

Por outro lado, ao sugerir que a língua inglesa deva assumir, unanimemente, o status de língua franca, sem quaisquer aprofundamentos teóricos ou terminológicos, sob o pretexto de desterritorializá-la ou desvinculá-la da noção de pertencimento aos seus falantes, a Base Nacional Comum Curricular de 2017, enquanto documento de prescrição do trabalho e agir docente, institui, direta ou indiretamente, realidades linguísticas, políticas, sociais e culturais que não condizem, aprioristicamente, com as especificidades e diversidade que subjazem o ensino de língua inglesa das escolas públicas brasileiras (GERVAI, 2016). Isto porque, as funções sociais desempenhadas pela língua inglesa nas diferentes regiões e sistemas de ensino brasileiros, quais sejam público ou privado, não seriam as mesmas. Portanto, o seu status de língua franca, enquanto língua de contato ou de relação resultante da comunicação entre indivíduos e membros de grupos culturalmente e linguisticamente distintos; ou ainda, como língua para a comunicação entre falantes com línguas maternas diferentes e “para quem o inglês é o meio de comunicação escolhido, e, geralmente, a única opção” (BARTOLETO, 2010; FRIEDRICK & MATSUDA, 2010; SEIDLHOFER, JENKINS, 2009; e, MAURANEN, 2018), não deveria ser preconizado unilateralmente como tal.

Logo, faz-se necessário e premente que o professor de língua inglesa e seu coletivo de trabalho gozem de autonomia para promover e implementar políticas linguísticas em suas salas de aula. Dado que, segundo assinalado por De Jong (2011), muito mais do que legislar, podem, professor e coletivo de trabalho, agir em relação à língua-alvo sendo ensinada, à medida que promovem cenários linguísticos e culturais como alternativas de auxiliar seus alunos na compreensão de comportamentos culturalmente e linguisticamente diferentes dos seus; e de experienciar, efetivamente, uma educação linguística para a interculturalidade.



Isto posto, sugerimos que outros estudos sobre este assunto sejam conduzidos para que, assim, seja possível ratificar as considerações que, através do presente artigo, tão somente, tencionamos esboçar.

Referências

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, Anna Rachel (org). **O ensino como trabalho**. São Paulo: EDUEL, 2004, p. 37-53.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Redação Científica**: elaboração do TCC passo a passo. São Paulo: Factash Editora, 2007. 198p.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Estrangeira. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BARTOLETO, Galaor. **Entenda o que é língua franca**. 02 de janeiro de 2010. Disponível em: <<http://www.galaor.com.br/lingua-franca>>. Acesso em 03-05-2021.
- BRONCKART, Jean Paul.; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In.: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. São Paulo: Eduel, 2004, p. 133-163.
- BUENO, Luzia. O trabalho como uma forma de agir no ISD. In.: BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. São Paulo: EDUC/Fapesp, 2007, caps. 2 e 3.
- BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009.
- BUENO, Luzia; MACHADO, Anna. Rachel. A prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir? **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, 2011, p. 303-319.
- CALVET, L-J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo, Parábola Editorial, 2004. 176 p.
- COOK, Vivian. What are the goals of language teaching?. **Iranian Journal of Language Teaching Research**. Volume 1, Issue 1, Jan., 2013, pp. 44-56, 2013.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2ª ed. – Petrópolis: Vozes, 2008. 144 p.
- CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF, 1999. 370 p.



- DE JONG, E. **Foundations for multilingualism in education**: From principles to practice. Chapters 1-2. Philadelphia, PA: Caslon, 2011. 304 p.
- DUARTE-DE-SANTANA, Joelton. J. **Autorrepresentação do professor de língua inglesa e a elaboração de materiais didáticos**: vozes sobre a atividade de um coletivo de trabalho. *Revista Prolíngua*, João Pessoa, v.10 n.3, 2015, p.35-46.
- FERNANDES, C. S. **Representações e construção da identidade do professor de inglês**. São Paulo: PUC, 2006. 112 p.
- FRIEDRICH, Patricia; MATSUDA, Aya. When Five Words Are not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. In **International Multilingual Research Journal**, v.4, n. 1, p. 20-30, 2010.
- GERVAI, Solange Maria Sanches. Reflexões sobre o ensino de língua estrangeira na escola pública brasileira. **Revista Intercâmbio**, v. XXXVII: 184-194, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP.
- GROSJEAN, François. **Bilingual**: Life and Reality. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2010. 276 p.
- JENKINS, Jennifer. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, Vol. 28, Nº. 2, pp. 200–207, 2009.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008, p. 211-236.
- LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula*: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.
- MACHADO, R.; CAMPOS, T. R. e SAUNDERS, M. C. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Helbano**, Vol. 01, No. 02. Brasília: UNB, 2007.
- MADEIRA, A. “Aquisição de língua não materna”. In FREITAS, M.J & SANTOS, A. L. (Eds.), **Aquisição de língua materna e não materna**: questões gerais e dados do português, Berlin: Language Science. pp. 306-330, 2017.
- MAURANEN, A. Conceptualizing ELF. In: JENKINS, J. *et al.* (Ed.). **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. London/New York, Routledge, pp. 7-24, 2018.
- OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2014. 200 p.
- RICHARDS, J., & RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. New York: Cambridge University Press. 3rd edition, 2016. 419 p.
- ROSSATO, V. As diferentes metodologias de ensino da língua inglesa em diferentes segmentos de ensino. **Revista Eventos Pedagógicos**, Vol. 03, No. 01. Sinop: 2012.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford, Oxford University Press, 2011. 240 p.

SOUTO, Mauren V. L.; ALÉM, Alina O.F.G.; BRITO, Marlene S.; BERNARDO, Cláudia. Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. **Revista Philologus**, Ano 20, N° 60 Supl. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2014.

Recebido em: 11/06/2021 | Aprovado em: 01/07/2021.
