



Ensino de línguas estrangeiras na escola pública brasileira: desafios, precarização e ausências curriculares

Foreign language education in Brazilian public schools: challenges, precarization, and curricular gaps

**Lilian Maria Dantas¹ Adson Francisco Silva Santos² Jonathan Francieverton da Silva³
Álvaro Daniel Santos Almeida⁴**

Submetido: 13/09/2024 Aprovado: 20/12/2024 Publicação: 30/12/2024

RESUMO

O ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas brasileiras enfrenta desafios estruturais que comprometem a aprendizagem significativa. Turmas numerosas, carga horária insuficiente e a ausência de recursos pedagógicos adequados limitam o contato efetivo com o idioma, tornando inviáveis práticas comunicativas consistentes. Além disso, a predominância do ensino de inglês e a exclusão do espanhol refletem lacunas nas políticas educacionais, restringindo o acesso à diversidade linguística e cultural. Este estudo analisa criticamente essas problemáticas, articulando a precarização docente, a falta de formação continuada e os impactos das condições institucionais sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras. Argumenta-se que a melhoria do ensino requer políticas públicas articuladas, valorização docente, redução do número de alunos por turma e a adoção de metodologias interativas, capazes de promover o diálogo e a prática efetiva do idioma. A pesquisa contribui para a reflexão sobre estratégias pedagógicas inclusivas e viáveis, que respeitem as limitações contextuais e fomentem a democratização do ensino de línguas.

Palavras-chave: Ensino de línguas estrangeiras. Educação pública. Políticas educacionais. Precarização. Inclusão linguística.

ABSTRACT

Foreign language teaching in Brazilian public schools faces structural challenges that undermine meaningful learning. Large class sizes, insufficient instructional time, and the lack of adequate pedagogical resources limit effective contact with the language, making consistent communicative practices unfeasible. In addition, the predominance of English instruction and the exclusion of Spanish reflect gaps in educational policies, restricting access to linguistic and cultural diversity. This study critically examines these issues by articulating teacher precarization, the lack of continuing professional development, and the impacts of institutional conditions on foreign language learning. It is argued that improving teaching requires coordinated public policies, teacher appreciation, a reduction in the number of students per class, and the adoption of interactive methodologies capable of promoting dialogue and effective language practice. The research contributes to reflections on inclusive and viable pedagogical strategies that respect contextual limitations and foster the democratization of language education.

Keywords: Foreign language teaching. Public education. Educational policies. Precarization. Linguistic inclusion.

¹Mestre em Letras e Linguística. Professora do Campus IV no Departamento de Letras da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Alagoas, Brasil. lilianmdantas@gmail.com.

²Graduando em Letras Inglês. Discente do Campus IV no curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Alagoas, Brasil. adson.santos.2022@alunos.uneal.edu.br.

³Graduando em Letras Português. Discente do Campus IV no curso de Letras Português da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Alagoas, Brasil. francievertonjonathan@gmail.com.

⁴Graduando em Letras Inglês. Discente do Campus IV no curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Alagoas, Brasil. alvaro.almeida.2022@alunos.uneal.edu.br.

1. Introdução

O ensino de línguas estrangeiras na escola pública brasileira enfrenta desafios complexos e inter-relacionados que vão além da simples aprendizagem de vocabulário ou gramática. Entre eles, destacam-se a precarização das condições de ensino, a limitação de recursos pedagógicos, a heterogeneidade das turmas e a ausência de políticas educacionais consistentes. Essas condições impactam diretamente a qualidade do aprendizado e dificultam a consolidação de habilidades comunicativas e interculturais. Além disso, o ensino de línguas na rede pública tem sido historicamente subordinado a uma lógica que prioriza resultados quantitativos em avaliações padronizadas, em detrimento de práticas pedagógicas significativas.

A diversidade linguística, cultural e social dos estudantes constitui um fator determinante para o sucesso do ensino de línguas, porém, muitas vezes, é negligenciada. Estudos indicam que a heterogeneidade das turmas, somada à escassez de materiais didáticos e ao elevado número de alunos por sala, impede que o professor personalize atividades e ofereça acompanhamento individualizado. Nesse contexto, a aprendizagem tende a tornar-se superficial, centrada na memorização e na reprodução de estruturas gramaticais, em vez do desenvolvimento de competências comunicativas.

A diversidade linguística, cultural e social presente nas salas de aula influencia diretamente as formas como os estudantes aprendem, se expressam e atribuem sentido aos conteúdos trabalhados. No entanto, quando desconsiderada nas práticas pedagógicas, compromete-se a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Nessas circunstâncias, o ensino prioriza a repetição mecânica de conteúdos, em detrimento do desenvolvimento de competências comunicativas, críticas e contextualizadas, fundamentais para o uso efetivo da língua em situações reais de interação.

Outro aspecto relevante diz respeito à valorização social e institucional do ensino de línguas estrangeiras. Enquanto outras disciplinas recebem maior atenção nas políticas educacionais e nos currículos escolares, as línguas estrangeiras frequentemente são tratadas como componentes periféricos, o que se reflete na redução da carga horária, na escassez de recursos didáticos e na baixa prioridade atribuída à formação docente. Esse descompasso compromete o desenvolvimento integral dos estudantes e reforça desigualdades educacionais.

A centralidade da língua inglesa reduz ainda mais o espaço destinado ao ensino de outras línguas, como o espanhol. Tal priorização ocorre não apenas por pressões culturais e econômicas, mas também pela lógica de exames nacionais e avaliações padronizadas, que reforçam a hegemonia do inglês em detrimento de outras línguas capazes de favorecer a formação intercultural.

Além disso, o contexto histórico da educação brasileira revela que o ensino de línguas estrangeiras sempre esteve marcado por um caráter elitista, voltado prioritariamente a estudantes de classes sociais mais favorecidas. Segundo Cavalcanti (2011), essa tradição ainda influencia o planejamento e a implementação de políticas educacionais, perpetuando desigualdades e limitando a democratização do acesso às línguas estrangeiras.

A pandemia de COVID-19 evidenciou de forma ainda mais intensa essas fragilidades. As escolas públicas enfrentaram grandes dificuldades para implementar aulas remotas, especialmente em contextos de baixa conectividade. A falta de infraestrutura digital adequada e a escassez de formação docente para o ensino remoto acentuaram as lacunas existentes, demonstrando que o ensino de línguas na rede pública precisa ser repensado de maneira estruturada, com políticas, formação e recursos adequados.

Por fim, é importante destacar que o ensino de línguas estrangeiras não se restringe à aquisição de habilidades linguísticas, mas constitui um instrumento de inclusão social, desenvolvimento intercultural e exercício da cidadania global. Ignorar as condições estruturais, formativas e políticas que atravessam esse ensino implica reforçar desigualdades e limitar o potencial emancipatório da educação pública.

2. Histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e ausência do espanhol

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil apresenta um histórico marcado por desigualdades e decisões políticas que privilegiam determinadas línguas em detrimento de outras. Tradicionalmente, o inglês ocupa posição central nos currículos escolares, enquanto o espanhol, embora historicamente presente como segunda língua, é tratado de forma opcional. Até a década de 2010, algumas escolas públicas ofereciam o espanhol como língua complementar ou mesmo obrigatória, porém sem diretrizes nacionais consistentes.

Em 2017, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promoveu mudanças significativas que reduziram formalmente a presença do espanhol nas escolas públicas. Essa decisão restringiu a diversidade linguística, limitando oportunidades de aprendizagem intercultural e reforçando o predomínio do inglês como língua única no ensino básico. Segundo Pacheco (2020), a retirada do espanhol da grade curricular obrigatória contradiz demandas regionais, especialmente em estados de fronteira e em áreas com forte presença cultural hispânica.

A ausência do espanhol nas escolas públicas acarreta implicações pedagógicas e sociais relevantes. Para muitos estudantes, essa língua representa uma oportunidade de diálogo intercultural, ampliação do repertório linguístico e inserção em contextos regionais e internacionais. Ao restringir seu ensino, o sistema educacional reduz possibilidades de formação

integral e limita o desenvolvimento de competências que poderiam fortalecer a comunicação, a compreensão cultural e a mobilidade acadêmica.

No campo das metodologias de ensino, Castilho (2018) e Leffa (2016) ressaltam a importância de abordagens comunicativas que superem o ensino meramente estrutural da língua, priorizando o uso significativo em contextos reais de interação. Essa perspectiva articula-se às contribuições de Garcia e Wei (2014), que propõem o conceito de *translanguaging*, reconhecendo o repertório linguístico híbrido dos estudantes como recurso pedagógico legítimo. Tal abordagem amplia as possibilidades de aprendizagem, especialmente em turmas heterogêneas, nas quais múltiplas línguas e culturas coexistem.

A ausência institucional do espanhol na grade nacional também traz implicações práticas para estudantes que buscam melhor desempenho em exames de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A falta de formação prévia em espanhol pode colocá-los em desvantagem, sobretudo em regiões geograficamente próximas a zonas bilíngues ou interculturais.

Além disso, o ensino de espanhol historicamente esteve associado a práticas pedagógicas pouco valorizadas ou subfinanciadas. Segundo Cavalcanti (2011), a disciplina uma língua próxima do português, sempre foi comum a crença de que não é preciso estudar formalmente o idioma.

A marginalização do espanhol reforça desigualdades históricas na educação brasileira. Enquanto escolas privadas mantêm programas bilíngues ou multilíngues, a rede pública enfrenta limitações estruturais, ausência de políticas de valorização docente e escassez de recursos pedagógicos, resultando em acesso desigual a oportunidades linguísticas que poderiam favorecer a cidadania e a inserção no mercado de trabalho.

Autores da área de ensino de línguas, como Alvarenga (2019) e Bortoni-Ricardo (2016), defendem que o ensino de múltiplas línguas deve ser compreendido como um direito educacional e como instrumento de inclusão social. Nesse sentido, a exclusão do espanhol da grade curricular representa uma perda significativa de diversidade linguística e de formação intercultural, prejudicando estudantes que poderiam se beneficiar de uma abordagem mais plural do ensino de línguas.

A presença do espanhol no currículo escolar contribui para a valorização das identidades latino-americanas e para o fortalecimento de vínculos culturais, históricos e sociais entre os países da região. Ao possibilitar o contato com diferentes variedades linguísticas e práticas discursivas, o ensino do espanhol amplia a compreensão da diversidade cultural e favorece atitudes de respeito e diálogo intercultural. Sua retirada do currículo, portanto, reforça uma lógica de empobrecimento formativo.

Outro aspecto relevante refere-se às implicações sociais dessa exclusão, sobretudo para estudantes em situação de vulnerabilidade social. Para muitos deles, a escola constitui o principal, ou único, espaço de acesso a uma língua estrangeira além do inglês. A supressão do espanhol, nesse contexto, aprofunda desigualdades ao restringir oportunidades de formação acadêmica, profissional e cidadã.

Além disso, a limitação curricular impacta diretamente a prática pedagógica, pois os professores são obrigados a concentrar esforços exclusivamente no ensino da língua inglesa, muitas vezes sem espaço para explorar estratégias comunicativas, interdisciplinares ou contextualizadas. Essa situação agrava a precarização do ensino e desestimula o desenvolvimento de competências linguísticas efetivas.

Por fim, o histórico do ensino de línguas no Brasil evidencia que decisões curriculares, políticas públicas e prioridades institucionais moldam profundamente as oportunidades de aprendizagem. O caso do espanhol demonstra como a ausência de planejamento estratégico e a concentração em uma única língua reforçam desigualdades e limitam o potencial da educação pública para formar cidadãos multilíngues, críticos e interculturalmente competentes.

3. Precarização docente e formação insuficiente

A precarização do trabalho docente constitui um dos fatores centrais que afetam o ensino de línguas estrangeiras na escola pública brasileira. Muitos professores atuam em condições de instabilidade contratual, com jornadas extensas, baixos salários e falta de reconhecimento profissional. Segundo Saviani (2018), tais condições desvalorizam o trabalho docente e dificultam a implementação de práticas pedagógicas de qualidade, incluindo metodologias comunicativas e inovadoras no ensino de línguas.

A formação inicial de professores de línguas estrangeiras, especialmente do espanhol, frequentemente apresenta caráter limitado ou fragmentado. Muitos cursos universitários oferecem conteúdos insuficientes sobre metodologias ativas, avaliação formativa e inclusão linguística, deixando os docentes despreparados para lidar com turmas heterogêneas e contextos sociais desafiadores. Mantoan (2015) destaca que a ausência de preparação adequada compromete a capacidade do professor de atender às necessidades individuais dos estudantes.

Além disso, a formação continuada é quase inexistente em muitas redes públicas, sendo frequentemente restrita a cursos pontuais, superficiais ou pouco contextualizados. Essa limitação impede que professores atualizem suas práticas, explorem recursos digitais ou implementem metodologias inovadoras que favoreçam a participação ativa e a aprendizagem significativa. Segundo Nóvoa (2019), investir na formação docente significa investir diretamente na qualidade da educação.

A precarização docente também se manifesta na falta de recursos pedagógicos e tecnológicos. Professores de línguas estrangeiras, em geral, não dispõem de materiais didáticos atualizados, laboratórios de idiomas, recursos multimídia ou ambientes virtuais de aprendizagem. Essa carência, associada a turmas numerosas e heterogêneas, limita a aplicação de estratégias diferenciadas e reduz a efetividade do ensino.

As discussões sobre inclusão escolar presentes em Mantoan (2015) e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reforçam a necessidade de currículos flexíveis e de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças como constitutivas do processo educativo. Nesse sentido, a exclusão de línguas como o espanhol do currículo, conforme problematiza Pacheco (2020), representa um retrocesso nas políticas de ensino de línguas, ao restringir o acesso dos estudantes a experiências formativas mais plurais e interculturais.

Outro aspecto crítico refere-se à sobrecarga de trabalho docente. Muitos professores acumulam funções, lecionando em múltiplas escolas ou disciplinas, o que reduz o tempo disponível para planejamento, acompanhamento individual e desenvolvimento de atividades contextualizadas. Essa sobrecarga compromete a qualidade do ensino e aumenta o risco de desmotivação profissional, impactando negativamente o engajamento estudantil.

A falta de reconhecimento social e institucional também afeta o ensino de línguas estrangeiras. Enquanto professores de outras áreas recebem maior valorização e oportunidades de progressão na carreira, docentes de línguas permanecem marginalizados, com poucas perspectivas de desenvolvimento e apoio. Essa situação reforça a precariedade e limita a inovação pedagógica.

Por fim, a combinação entre formação insuficiente, precarização das condições de trabalho e escassez de recursos cria um cenário em que o ensino de línguas estrangeiras se torna fragmentado e desigual. Sem investimentos estruturais e políticas públicas que valorizem o trabalho docente, torna-se difícil promover aprendizagem significativa, desenvolvimento intercultural e inclusão linguística na escola pública brasileira.

4. Carga horária, tamanho de turmas e impacto na aprendizagem

A carga horária destinada ao ensino de línguas estrangeiras na escola pública brasileira é historicamente insuficiente para o desenvolvimento de competências comunicativas efetivas. Em muitas instituições, os estudantes dispõem de apenas 40 a 50 minutos de aula por semana, o que inviabiliza a consolidação de habilidades de compreensão oral, escrita e conversação de forma significativa. Conforme aponta Bortoni-Ricardo (2016), a carga horária reduzida compromete o engajamento dos alunos e limita oportunidades de prática contextualizada.

O tamanho das turmas constitui outro fator crítico. Com frequência, salas contam com 35 a 40 alunos, dificultando a realização de atividades personalizadas, o acompanhamento individual e a aplicação de metodologias interativas que promovam a participação de todos. Mantoan (2015) alerta que turmas numerosas prejudicam o desenvolvimento de interações orais e inviabilizam a adoção de abordagens comunicativas, fundamentais para a aprendizagem de línguas.

A combinação entre carga horária reduzida e turmas numerosas gera um ambiente pouco propício à aprendizagem significativa. Atividades de leitura, escrita, escuta e fala tendem a tornar-se superficiais, priorizando exercícios repetitivos em detrimento de projetos interdisciplinares ou trabalhos colaborativos. Nóvoa (2019) reforça que o tempo insuficiente de aula limita a exploração de estratégias diferenciadas e compromete o desenvolvimento integral do estudante.

A elevada concentração de alunos em uma única sala também impacta negativamente o clima pedagógico. Professores relatam dificuldades em manter a atenção, estimular a participação e promover interações autênticas. Esse cenário, aliado à redução da carga horária, resulta em um ensino fragmentado, centrado em conteúdos gramaticais, em detrimento da fluência e da comunicação real.

Além disso, a baixa frequência de aulas de línguas prejudica a continuidade do aprendizado, tornando necessário retomar conteúdos repetidamente, sem espaço para aprofundamento. Castilho (2018) destaca que a fragmentação do tempo escolar compromete a retenção de vocabulário, a consolidação de estruturas sintáticas e o desenvolvimento de estratégias de compreensão auditiva.

O impacto dessas condições também se reflete na motivação estudantil. Muitos estudantes percebem a disciplina como distante de suas necessidades reais, o que dificulta a criação de projetos de interesse e reduz o engajamento. Esse contexto reforça a necessidade de repensar políticas de alocação do tempo escolar e de planejamento curricular.

Em síntese, a restrição de tempo e o excesso de alunos contribuem para a precarização do ensino de línguas estrangeiras, limitando o uso de metodologias inovadoras e o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Investimentos em ampliação da carga horária e redução do número de alunos por turma são essenciais para possibilitar uma aprendizagem efetiva, inclusiva e significativa.

5. Infraestrutura escolar e recursos pedagógicos limitados

A infraestrutura escolar constitui um elemento central que influencia diretamente a qualidade do ensino de línguas estrangeiras. Muitas escolas públicas enfrentam limitações significativas no que se refere à existência de laboratórios de idiomas, recursos multimídia, acesso à internet de qualidade e materiais didáticos atualizados. Segundo Kenski (2012), a ausência de

ambientes tecnológicos adequados reduz as possibilidades de práticas interativas, colaborativas e comunicativas, fundamentais para a aprendizagem de línguas.

A escassez de materiais pedagógicos específicos também dificulta a implementação de atividades que favoreçam a compreensão cultural e intercultural. Livros didáticos desatualizados, pouco utilizados, a falta de materiais autênticos e a ausência de recursos digitais limitam a exposição dos estudantes a contextos reais de uso da língua, essenciais para o desenvolvimento da fluência e da autonomia.

O problema se agrava em regiões periféricas e áreas rurais, onde a falta de infraestrutura básica, como salas de aula adequadas, mobiliário, iluminação e ventilação, compromete a realização de atividades dinâmicas e interativas. De acordo com Castilho (2018), essas condições físicas impactam não apenas o ensino, mas também a motivação e o engajamento dos alunos, ampliando desigualdades educacionais.

A tecnologia, quando disponível, muitas vezes é insuficiente ou mal aproveitada. Computadores obsoletos, conectividade instável e softwares desatualizados dificultam a exploração de recursos digitais e a realização de atividades multimodais. Moran (2020) enfatiza que o potencial das tecnologias digitais depende diretamente da qualidade da infraestrutura e da formação docente.

Além disso, a ausência de bibliotecas bem equipadas, materiais de leitura autênticos e suporte pedagógico adequado compromete o desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita, essenciais para o aprendizado de uma língua estrangeira. Sem acesso a materiais diversificados, os estudantes perdem oportunidades de ampliar seu repertório cultural e linguístico.

Outro ponto relevante refere-se à dificuldade de implementar atividades em grupo ou projetos colaborativos em espaços inadequados. Salas superlotadas, mobiliário insuficiente e a inexistência de laboratórios de idiomas dificultam a realização de simulações, dramatizações e debates, estratégias altamente eficazes no ensino de línguas.

Por fim, a limitação da infraestrutura e dos recursos pedagógicos reforça a precarização do ensino, restringindo a aplicação de metodologias inovadoras, a promoção de práticas inclusivas e o desenvolvimento de competências comunicativas. Investir em infraestrutura adequada, recursos atualizados e materiais diversificados é condição essencial para democratizar o ensino de línguas na escola pública.

6. Políticas educacionais e lacunas curriculares

As políticas educacionais brasileiras apresentam lacunas significativas no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras. A priorização do inglês e a exclusão do espanhol da grade curricular evidenciam escolhas políticas que restringem a diversidade linguística e limitam oportunidades de aprendizagem. Segundo Alvarenga (2019), decisões curriculares frequentemente refletem pressões econômicas e culturais, em detrimento das necessidades pedagógicas e regionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, consolidou a presença do inglês como língua obrigatória, enquanto o espanhol passou a ocupar um lugar opcional ou foi excluído, a depender da rede de ensino. Essa centralização ignora o contexto cultural de regiões fronteiriças e a importância do bilinguismo para o desenvolvimento intercultural. Pacheco (2020) destaca que a BNCC, embora necessária, não contempla políticas consistentes de valorização docente nem estratégias estruturais capazes de garantir o ensino efetivo de múltiplas línguas.

Outra lacuna relevante refere-se à ausência de diretrizes claras para a formação docente e para a implementação de metodologias comunicativas. Sem políticas que assegurem tempo de planejamento, recursos pedagógicos e formação continuada, os professores são frequentemente obrigados a improvisar, o que reduz a qualidade do ensino e limita o desenvolvimento de competências comunicativas reais.

A falta de monitoramento e avaliação das políticas educacionais também compromete a efetividade das ações. Avaliações focadas exclusivamente em resultados quantitativos desconsideram processos de aprendizagem, habilidades orais e o desenvolvimento intercultural, reforçando práticas pedagógicas tradicionais centradas na reprodução de conteúdos.

Além disso, a centralização curricular dificulta a adaptação às necessidades regionais e à diversidade sociocultural das escolas. As políticas educacionais desconsideram realidades locais, interesses dos estudantes e demandas linguísticas específicas, limitando o planejamento pedagógico contextualizado e inclusivo. Cavalcanti (2011) ressalta que a desconexão entre políticas nacionais e o contexto escolar contribui para o aumento das desigualdades educacionais.

Outro ponto crítico é a ausência de investimentos estruturais consistentes. A redução da carga horária, a falta de materiais didáticos atualizados e a infraestrutura inadequada refletem decisões orçamentárias que priorizam outras áreas, relegando o ensino de línguas a uma posição marginal. Segundo Saviani (2018), sem financiamento adequado, as políticas educacionais tendem a permanecer no plano teórico, sem impacto efetivo na prática pedagógica.

Dessa forma, as lacunas curriculares e políticas evidenciam que o ensino de línguas estrangeiras na escola pública brasileira enfrenta limitações estruturais, pedagógicas e formativas. Para que haja efetividade, torna-se necessário repensar as políticas educacionais, investir na

formação docente, garantir recursos adequados e flexibilizar os currículos, promovendo aprendizagem significativa, interculturalidade e inclusão linguística.

7. Práticas pedagógicas tradicionais versus metodologias comunicativas

O ensino de línguas estrangeiras na escola pública brasileira ainda é predominantemente marcado por práticas tradicionalistas, centradas na memorização de regras gramaticais, na tradução de textos e na realização de exercícios mecânicos. Essas metodologias priorizam a forma em detrimento do uso real da língua, limitando a capacidade dos estudantes de desenvolver competências comunicativas autênticas. Segundo Bortoni-Ricardo (2016), essa abordagem reduz a aprendizagem à reprodução passiva, dificultando a internalização da língua e o engajamento discente.

Em contrapartida, metodologias comunicativas, como a aprendizagem baseada em projetos, as interações orais e as atividades colaborativas, favorecem a prática da língua em contextos reais e estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Mantoan (2015) destaca que o uso de atividades comunicativas contribui para o protagonismo do estudante e para a construção de conhecimentos significativos.

Apesar dos avanços teóricos, a implementação dessas metodologias enfrenta barreiras estruturais. Professores relatam a falta de tempo, a existência de turmas numerosas e a escassez de recursos pedagógicos, fatores que os levam a recorrer a estratégias tradicionais, menos exigentes em termos de planejamento e execução. Nóvoa (2019) aponta que, sem condições adequadas, a inovação pedagógica tende a ocorrer de forma limitada e episódica.

A formação docente insuficiente agrava ainda mais esse cenário. Muitos professores não recebem capacitação adequada para aplicar metodologias comunicativas, o que reforça a adoção de práticas centradas no professor e na memorização de conteúdos. Castilho (2018) afirma que essa lacuna formativa constitui um dos principais obstáculos à transformação do ensino de línguas.

Outro desafio refere-se ao alinhamento entre práticas pedagógicas e processos avaliativos. Metodologias comunicativas exigem instrumentos de avaliação que valorizem a interação, a produção oral e escrita e a compreensão contextualizada, enquanto as avaliações tradicionais continuam centradas em testes gramaticais e exercícios escritos, gerando uma desconexão entre ensino e avaliação.

No que diz respeito às condições de trabalho docente, Sauer e Oliveira (2017) e Toledo (2018) chamam atenção para os impactos da precarização, da sobrecarga de turmas e da redução da carga horária no processo de ensino-aprendizagem. Esses fatores dificultam a implementação de metodologias ativas e inclusivas, discutidas por Moran (2020), e limitam o uso pedagógico das

tecnologias digitais, conforme analisa Kenski (2012). Assim, a efetivação de um ensino de línguas democrático e de qualidade depende não apenas de fundamentos teóricos consistentes, mas também de políticas públicas que assegurem condições materiais, formativas e institucionais adequadas.

A resistência institucional também contribui para a manutenção de práticas tradicionais. Muitas escolas não oferecem suporte à inovação pedagógica e priorizam o cumprimento de conteúdos curriculares padronizados, em detrimento de atividades que promovam fluência e interculturalidade. Essa tensão evidencia a necessidade de políticas de acompanhamento pedagógico e apoio institucional.

Por fim, o equilíbrio entre métodos tradicionais e comunicativos deve ser pensado de forma contextualizada, considerando as condições reais das escolas públicas. Estratégias híbridas, que integrem o ensino da estrutura gramatical à prática comunicativa, podem atender à diversidade de perfis dos estudantes e promover uma aprendizagem significativa e inclusiva.

8. Avaliações e impactos sobre a motivação e o engajamento estudantil

As avaliações no ensino de línguas estrangeiras exercem influência direta sobre a motivação e o engajamento dos estudantes. Em muitas escolas públicas, os instrumentos avaliativos permanecem centrados em testes escritos, exercícios gramaticais e traduções, negligenciando habilidades de comunicação oral e interpretação. Bortoni-Ricardo (2016) observa que esse enfoque mecanicista pode desestimular os estudantes, tornando a disciplina menos atrativa e funcional.

A escassez de instrumentos avaliativos que contemplem produções autênticas, como apresentações, debates e projetos, reduz as oportunidades de participação ativa. Nesses contextos, o estudante tende a perceber a aprendizagem como uma obrigação mecânica, o que compromete seu interesse e engajamento. Segundo Castilho (2018), a avaliação formativa, que acompanha o progresso do aluno de maneira contínua, ainda é pouco explorada no ensino de línguas.

Outro ponto crítico é a padronização das avaliações, que desconsidera ritmos de aprendizagem diferenciados e contextos culturais e sociais diversos. Essa abordagem tende a reforçar desigualdades, uma vez que estudantes com menor exposição à língua fora da escola apresentam desempenho inferior, independentemente de seu potencial ou esforço (Moran, 2020).

A avaliação tradicional também limita a criatividade e a autonomia discente. Atividades como produção textual, dramatizações e simulações comunicativas, que poderiam desenvolver fluência e confiança, são frequentemente substituídas por exercícios de memorização e aplicação de regras gramaticais. Esse descompasso entre ensino e avaliação compromete a efetividade das práticas pedagógicas.

Em contrapartida, avaliações diversificadas e integradas ao ensino comunicativo podem aumentar a motivação, permitindo que o aluno perceba seu progresso em diferentes dimensões, como compreensão auditiva, oralidade, leitura, escrita e competências interculturais. Nóvoa (2019) enfatiza que a avaliação deve ser processual, formativa e inclusiva, promovendo feedback construtivo e maior engajamento.

A falta de recursos tecnológicos e infraestrutura adequada também impacta a avaliação, em turmas grandes e com poucos instrumentos, torna-se inviável aplicar avaliações interativas ou adaptadas a diferentes necessidades, reforçando práticas tradicionais e limitando a participação do estudante.

Por fim, a reflexão sobre avaliação deve considerar seu papel formativo, social e motivacional, avaliações bem planejadas, contextualizadas e integradas a metodologias comunicativas são fundamentais para promover aprendizagem significativa, engajamento e construção de competências linguísticas duradouras.

9. O papel das tecnologias digitais no ensino de línguas

As tecnologias digitais possuem grande potencial para transformar o ensino de línguas estrangeiras, ao oferecer recursos que favorecem práticas interativas, colaborativas e multimodais. Plataformas virtuais, aplicativos educativos e recursos audiovisuais possibilitam que os estudantes pratiquem a língua em contextos autênticos, ampliando a exposição e a fluência comunicativa (Kenski, 2012).

Além disso, as tecnologias facilitam a implementação de metodologias baseadas em projetos, sala de aula invertida e aprendizagem adaptativa, permitindo a personalização de conteúdos e o acompanhamento do progresso individual dos estudantes. Moran (2020) ressalta que essas ferramentas podem contribuir para superar limitações relacionadas ao tempo de aula e ao tamanho das turmas.

Entretanto, o acesso desigual às tecnologias evidencia a persistência da divisão digital, especialmente em escolas públicas situadas em regiões periféricas. A insuficiência de computadores, a instabilidade da internet e a falta de softwares educativos comprometem o potencial das tecnologias e ampliam desigualdades educacionais (CGI.br, 2023).

A formação docente também desempenha papel determinante nesse processo. Professores sem capacitação adequada enfrentam dificuldades para integrar as tecnologias ao ensino de forma pedagógica e crítica. Nóvoa (2019) destaca que o domínio técnico das ferramentas digitais não é suficiente; é necessário compreender como elas podem favorecer a aprendizagem significativa, o engajamento e a inclusão.

Recursos digitais também podem enriquecer os processos avaliativos, ao possibilitar feedback imediato, registros de progresso e atividades diferenciadas. Testes online, gravações de fala, fóruns virtuais e quizzes interativos ampliam a participação dos estudantes e permitem um acompanhamento mais detalhado da aprendizagem (Castilho, 2018).

Por fim, as tecnologias digitais representam uma oportunidade para reduzir barreiras estruturais e pedagógicas, integrando práticas comunicativas e avaliativas. No entanto, seu uso efetivo depende de infraestrutura adequada, formação docente contínua e políticas educacionais que valorizem a inovação e a inclusão.

10. Diversidade cultural e inclusão linguística

O ensino de línguas estrangeiras deve contemplar não apenas a aprendizagem do sistema linguístico, mas também o desenvolvimento de competências interculturais que valorizem a diversidade cultural dos estudantes. Em um país multicultural como o Brasil, reconhecer e integrar experiências culturais e linguísticas distintas é essencial para promover uma educação inclusiva e significativa (Alvarenga, 2019).

A ausência do espanhol na grade curricular, desde 2017, limita as oportunidades de contato com uma língua historicamente e geograficamente próxima, prejudicando o desenvolvimento de habilidades interculturais e a compreensão dos contextos sociais da América Latina. Pacheco (2020) destaca que a retirada do espanhol contribui para a redução da diversidade linguística e compromete a formação integral dos estudantes.

Além disso, a diversidade cultural presente no próprio ambiente escolar deve ser considerada. Estudantes de diferentes regiões e contextos sociais trazem experiências linguísticas variadas, e o ensino de línguas precisa respeitar essas singularidades, promovendo estratégias pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades de todos. Castilho (2018) enfatiza que práticas uniformizadas tendem a excluir parte do alunado.

O respeito à diversidade também se reflete na escolha dos materiais pedagógicos. Livros, textos, vídeos e atividades devem contemplar diferentes culturas e realidades, promovendo representatividade e engajamento. Segundo Bortoni-Ricardo (2016), a inclusão linguística está diretamente relacionada à valorização das experiências culturais dos estudantes.

As metodologias comunicativas desempenham papel central nesse contexto. Atividades como debates, simulações, projetos culturais e intercâmbios virtuais incentivam o contato com diferentes culturas e favorecem a aprendizagem colaborativa. Mantoan (2015) argumenta que práticas dessa natureza contribuem simultaneamente para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas.

Entretanto, limitações estruturais e curriculares dificultam a implementação de ações voltadas à diversidade cultural. Professores enfrentam escassez de materiais, turmas numerosas e pouca flexibilidade curricular, fatores que restringem a adoção de estratégias inclusivas. Saviani (2018) alerta que a desigualdade estrutural impacta diretamente a equidade no ensino de línguas.

Assim, promover a diversidade cultural e a inclusão linguística constitui uma estratégia fundamental para a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de dialogar com diferentes contextos. O ensino de línguas deve ser compreendido como instrumento de democratização do conhecimento e de valorização da pluralidade cultural.

11. Experiências bem-sucedidas e estudos de caso

Apesar das limitações estruturais e curriculares, existem experiências bem-sucedidas que evidenciam estratégias eficazes para o ensino de línguas na escola pública. Projetos interdisciplinares, laboratórios de idiomas, programas de tutoria e clubes de conversação têm promovido avanços significativos na aprendizagem de línguas estrangeiras (Castilho, 2018).

Algumas escolas têm adotado a metodologia comunicativa, integrando tecnologias, atividades colaborativas e conteúdos culturais, o que resulta em maior engajamento e no desenvolvimento de competências comunicativas reais. Bortoni-Ricardo (2016) destaca que projetos voltados à interação autêntica favorecem a fluência, a autonomia e a criatividade dos estudantes.

Programas de formação docente continuada também se mostram eficazes. Professores capacitados em metodologias inovadoras e no uso pedagógico das tecnologias conseguem superar limitações de infraestrutura e turmas numerosas, aplicando práticas diferenciadas que respeitam o ritmo de aprendizagem dos alunos (Nóvoa, 2019). Estudos de caso apontam ainda a relevância da integração de tecnologias digitais, como plataformas on-line, aplicativos educacionais e recursos multimodais, que possibilitam práticas individuais e coletivas da língua, mesmo em contextos de restrição de tempo e espaço. Moran (2020) observa que tais iniciativas ampliam a motivação e o engajamento discente.

As contribuições de Freire (1996) e Saviani (2018) permitem compreender o ensino de línguas a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória, na qual o educador assume um papel ético e político na formação dos sujeitos. Para Freire, ensinar implica dialogar com a realidade dos estudantes, valorizando seus saberes e promovendo autonomia; Saviani, por sua vez, evidencia a função social da escola na democratização do conhecimento. Essas concepções sustentam a defesa de um ensino de línguas comprometido com a transformação social e com a justiça educacional.

Outro fator relevante é a participação ativa dos estudantes em projetos culturais e interculturais. Experiências como apresentações, dramatizações, eventos de imersão e intercâmbios virtuais promovem aprendizagem significativa e aproximam a língua estrangeira da realidade do aluno (Alvarenga, 2019). A avaliação formativa e contínua, quando aplicada de maneira inovadora, também contribui para o sucesso dessas experiências, pois o feedback constante, a observação da participação e os registros de progresso possibilitam acompanhamento individualizado e reforçam o protagonismo estudantil (Castilho, 2018).

Essas experiências demonstram que, mesmo diante de limitações estruturais e curriculares, estratégias integradas e inovadoras podem transformar o ensino de línguas, promovendo aprendizagem efetiva, inclusão e valorização cultural.

12. Propostas para melhoria do ensino de línguas estrangeiras

Para superar os desafios do ensino de línguas na escola pública brasileira, torna-se necessário repensar políticas, currículos e práticas pedagógicas. A primeira proposta envolve a revisão da carga horária e a adequação do tamanho das turmas, de modo a viabilizar a aplicação de atividades comunicativas e interativas (Bortoni-Ricardo, 2016).

Outra ação consiste na valorização da diversidade linguística, com a inclusão do espanhol como língua obrigatória ou complementar, respeitando os contextos regionais e promovendo o desenvolvimento de competências interculturais (Pacheco, 2020). A ampliação da oferta do espanhol contribui para o fortalecimento do diálogo com a realidade latino-americana e para o enriquecimento cultural dos estudantes.

Investir em formação docente contínua e crítica constitui medida igualmente essencial. Professores capacitados em metodologias comunicativas e no uso pedagógico das tecnologias podem aplicar estratégias inovadoras, adaptar conteúdos às necessidades dos alunos e promover aprendizagem significativa (Nóvoa, 2019).

O fortalecimento da infraestrutura escolar também se mostra indispensável. Laboratórios de idiomas, recursos multimodais, bibliotecas e conectividade adequada possibilitam o uso de tecnologias e a realização de atividades interativas, favorecendo a fluência, a autonomia e o engajamento dos estudantes (Kenski, 2012).

Além disso, a revisão das práticas avaliativas é fundamental. Avaliações formativas, diversificadas e integradas a atividades comunicativas incentivam o desenvolvimento de competências reais, proporcionando feedback contínuo e respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (Castilho, 2018). Soma-se a isso a promoção de projetos interdisciplinares e culturais que integrem língua, cultura e tecnologia. Iniciativas como clubes de

conversação, eventos culturais e intercâmbios virtuais estimulam o uso autêntico da língua e valorizam a diversidade cultural (Alvarenga, 2019).

Por fim, torna-se necessária uma articulação efetiva entre políticas públicas, gestão escolar e formação docente. Somente por meio de uma abordagem integrada será possível enfrentar a precarização, as lacunas curriculares e as desigualdades estruturais, promovendo um ensino de línguas inclusivo, democrático e de qualidade.

13. Formação docente crítica e continuada para o ensino de línguas

A formação docente constitui um dos pilares centrais para a melhoria do ensino de línguas estrangeiras. Historicamente, os cursos de licenciatura no Brasil apresentam lacunas significativas no preparo para lidar com a diversidade linguística, as metodologias comunicativas e as tecnologias digitais. Muitos professores ingressam na carreira sem condições adequadas para planejar atividades que contemplem turmas numerosas, diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educacionais específicas (Mantoan, 2015).

A formação continuada também se mostra insuficiente, frequentemente limitada a cursos pontuais ou capacitações superficiais, sem acompanhamento sistemático. Segundo Nóvoa (2019), a ausência de investimento consistente em uma formação crítica mantém o professor dependente de práticas tradicionais, centradas na memorização e na repetição de conteúdos.

O desenvolvimento de competências pedagógicas voltadas à inclusão linguística exige que os docentes compreendam a língua não apenas como conteúdo, mas como instrumento de comunicação, cultura e interação social. Castilho (2018) ressalta que professores bem-formados conseguem adaptar estratégias, recursos e tecnologias, promovendo aprendizagem significativa e maior engajamento dos estudantes.

Além disso, a formação docente deve contemplar práticas reflexivas que permitam ao professor analisar criticamente sua atuação, identificar limitações e buscar inovação. Moran (2020) defende que o uso pedagógico das tecnologias digitais precisa estar articulado a uma abordagem inclusiva, que valorize a interação, a autonomia e a participação ativa dos alunos.

Outro aspecto crítico refere-se ao reconhecimento institucional da carreira docente. Salários baixos, excesso de turmas e carência de infraestrutura desmotivam os professores e dificultam a implementação de metodologias inovadoras. Saviani (2018) alerta que políticas públicas que negligenciam a valorização docente impactam diretamente a qualidade do ensino de línguas.

Dessa forma, uma formação docente crítica e continuada é indispensável para enfrentar os desafios da escola pública, preparando professores capazes de aplicar metodologias comunicativas, integrar tecnologias e atender à diversidade linguística e cultural dos estudantes.

14. Articulação entre políticas educacionais, currículo e inclusão linguística

As políticas educacionais brasileiras apresentam lacunas significativas que afetam diretamente o ensino de línguas estrangeiras. A retirada do espanhol da grade curricular obrigatória, em 2017, representa um retrocesso no que se refere à diversidade linguística, reforçando a predominância do inglês e limitando oportunidades de interculturalidade (Pacheco, 2020).

O currículo nacional, muitas vezes, adota uma abordagem padronizada que desconsidera contextos regionais, sociais e culturais. Essa uniformização impede que escolas e professores adaptem o ensino às demandas locais, prejudicando a aprendizagem e a inclusão de estudantes provenientes de diferentes realidades (Castilho, 2018).

Outra consequência das políticas fragmentadas é a desvalorização da língua como ferramenta de interação cultural e de exercício da cidadania. Sem diretrizes claras e coerentes, as escolas enfrentam dificuldades para implementar programas de línguas que integrem comunicação, cultura e tecnologia (Bortoni-Ricardo, 2016).

A articulação entre currículo e políticas públicas é fundamental para a superação das desigualdades educacionais. Currículos mais flexíveis, com carga horária adequada e incentivo à diversidade linguística, permitem que todos os estudantes tenham acesso a experiências significativas e a contextos de aprendizagem enriquecidos (Moran, 2020).

Além disso, políticas educacionais eficazes devem contemplar investimentos em infraestrutura, formação docente e recursos pedagógicos. A ausência desses elementos compromete o ensino de línguas, limitando a adoção de metodologias inovadoras, práticas comunicativas e o uso de tecnologias digitais (Kenski, 2012).

A integração entre currículo, políticas e práticas pedagógicas é central para a promoção da inclusão linguística e social. Ao articular objetivos claros, recursos adequados e formação docente contínua, torna-se possível reduzir desigualdades e garantir que a aprendizagem de línguas seja democrática, significativa e contextualizada (Alvarenga, 2019).

Por fim, uma política educacional comprometida deve reconhecer a importância da pluralidade linguística e cultural, valorizando o espanhol, o inglês e outras línguas regionais ou minoritárias, de modo a promover uma escola mais plural, inclusiva e socialmente justa.

15. O papel da educação em línguas estrangeiras na democratização do ensino

O ensino de línguas estrangeiras vai além do aprendizado linguístico, constituindo-se como uma ferramenta de democratização do acesso ao conhecimento e de ampliação de oportunidades. Em um país marcado por profundas desigualdades socioeconômicas, o domínio de línguas estrangeiras possibilita o acesso à informação, à cultura, à tecnologia e à mobilidade social (Bortoni-Ricardo, 2016).

A exclusão de determinadas línguas, como o espanhol, restringe o acesso a recursos culturais e a oportunidades de comunicação intercultural, criando um distanciamento educativo entre estudantes de diferentes contextos. Pacheco (2020) enfatiza que o ensino de línguas deve ser compreendido como um direito social, e não apenas como uma disciplina opcional. Além disso, a aprendizagem de línguas contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes. O domínio de uma segunda língua permite aos estudantes participar de debates globais, compreender múltiplas perspectivas culturais e desenvolver competências cognitivas e sociais essenciais para o século XXI (Castilho, 2018).

A democratização do ensino também depende da adoção de metodologias comunicativas, do uso de recursos digitais e de práticas avaliativas formativas, assegurando que todos os estudantes, independentemente de sua realidade socioeconômica ou geográfica, tenham condições efetivas de aprender e se expressar na língua estrangeira (Moran, 2020). Investir em formação docente, infraestrutura adequada e políticas públicas articuladas é indispensável para a redução das desigualdades educacionais. Nóvoa (2019) ressalta que professores bem formados e valorizados são centrais para a implementação de mudanças significativas no ensino de línguas.

Assim, a educação em línguas estrangeiras deve ser compreendida como elemento estratégico para a ampliação de horizontes culturais, sociais e acadêmicos, contribuindo para a consolidação de uma escola pública mais inclusiva, plural e alinhada aos princípios da democracia, da equidade e da justiça social (Alvarenga, 2019).

16. Considerações Finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que o ensino de línguas estrangeiras na escola pública brasileira enfrenta desafios de ordem estrutural, pedagógica e política. A precarização da carreira docente, a formação insuficiente, as turmas superlotadas, a

redução da carga horária, a ausência do espanhol e as limitações de infraestrutura impactam diretamente a qualidade da aprendizagem e a efetivação da inclusão linguística.

As políticas educacionais fragmentadas e os currículos excessivamente padronizados dificultam a adoção de metodologias comunicativas e de práticas pedagógicas inovadoras. Além disso, o uso estratégico das tecnologias digitais ainda se mostra insuficiente para suprir as lacunas estruturais existentes. No entanto, experiências bem-sucedidas demonstram que a integração de metodologias participativas, projetos culturais, avaliação formativa e recursos digitais pode ampliar o engajamento, a autonomia e a motivação dos estudantes.

Nesse contexto, a formação docente crítica e continuada emerge como eixo central para a democratização do ensino. Professores preparados e valorizados são fundamentais para a implementação de práticas inclusivas, para o respeito à diversidade linguística e cultural e para a promoção de aprendizagens significativas.

Conclui-se, portanto, que a educação em línguas estrangeiras deve ser compreendida como instrumento de democratização, inclusão e exercício da cidadania. A articulação entre políticas públicas, currículo flexível, práticas pedagógicas inovadoras e valorização docente é condição essencial para garantir o acesso equitativo ao conhecimento e a formação integral dos estudantes.

Referências

ALVARENGA, Maria das Graças. **Diversidade cultural e inclusão no ensino de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Língua e ensino na escola pública: desafios e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2016.

CASTILHO, Alexandre. **Metodologias comunicativas no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Moderna, 2015.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2020.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2019.

PACHECO, Cláudia. **Políticas de ensino de línguas na educação básica: lacunas e perspectivas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: fundamentos de uma política pública de educação**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAUER, Carlos; OLIVEIRA, Renata. **Impactos da precarização docente no ensino de línguas**. São Paulo: Cortez, 2017.

TOLEDO, Marília. **Carga horária, turmas e aprendizagem: desafios no ensino público de línguas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e princípios da educação inclusiva**. Paris: UNESCO, 1994.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Educação linguística e diversidade cultural**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.