



**INSTITUTO
FEDERAL**

Alagoas

**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS CAMPUS ARAPIRACA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO (LATO SENSU) EM LINGUAGENS E PRÁTICAS
SOCIAIS**

JOSÉ RAIMUNDO PEREIRA DE SOUZA

**IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NEOLIBERAIS NA FORMAÇÃO DO
CURRÍCULO DE LÍNGUA INGLESA: DIVERGÊNCIAS E MANUTENÇÃO DO
PODER**

**ARAPIRACA, AL
2025**

JOSÉ RAIMUNDO PEREIRA DE SOUZA

IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NEOLIBERAIS NA FORMAÇÃO DO CURRÍCULO DE
LÍNGUA INGLESA: DIVERGÊNCIAS E MANUTENÇÃO DO PODER

Artigo científico apresentado ao Curso de Pós-graduação (Lato Sensu) em Linguagem e Práticas Sociais do Instituto Federal de Alagoas, campus Arapiraca, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Linguagem e Práticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Danillo da Conceição Pereira Silva

ARAPIRACA, AL
2025



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Arapiraca

410

S729i

Souza, José Raimundo Pereira de.

Ideologias linguísticas neoliberais na formação do currículo de língua inglesa: divergências e manutenção do poder / José Raimundo Pereira de Souza. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 381 kB). – 2025.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: Internet.

Orientação: Prof. Dr. Danillo da Conceição Pereira Silva.

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como artigo científico, (especialização, Pós-graduação em Linguagens e Práticas Sociais) – Instituto Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca*, Arapiraca, 2025.

1. Linguística. 2. Ideologias linguísticas. 3. Educação. 4. Língua inglesa. 5. Neoliberalismo. I. Título.


JOSÉ RAIMUNDO PEREIRA DE SOUZA

IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NEOLIBERAIS NA FORMAÇÃO DO CURRÍCULO DE
LÍNGUA INGLESA: DIVERGÊNCIAS E MANUTENÇÃO DO PODER


Artigo apresentado ao curso de Linguagens e Práticas Sociais, do Instituto Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, como requisito parcial para obtenção de título de Especialista.

Aprovado em 28/08/2024


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 DANILLO DA CONCEICAO PEREIRA SILVA
Data: 04/11/2025 14:59:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Danillo da Conceição Pereira Silva
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

Documento assinado digitalmente
 ERINALDO DA SILVA SANTOS
Data: 03/11/2025 12:52:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Erinaldo da Silva Santos
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

Documento assinado digitalmente
 GILDETE CECILIA NERI SANTOS TELES
Data: 02/11/2025 21:30:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Gildete Cecília Neri SantosTeles
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NEOLIBERAIS NA FORMAÇÃO DO CURRÍCULO DE LÍNGUA INGLESA: DIVERGÊNCIAS E MANUTENÇÃO DO PODER

NEOLIBERAL LINGUISTIC IDEOLOGIES IN THE FORMATION OF THE ENGLISH LANGUAGE CURRICULUM: DIVERGENCES AND THE MAINTENANCE OF POWER

José Raimundo Pereira de Souza¹

Instituto Federal de Alagoas

RESUMO

Ao longo da história, através de disputas socioeconômicas de dominação, a língua inglesa passou a ser uma língua de destaque mundial ao ponto de ser oficializada no Brasil como componente curricular. Posteriormente, sob tal influência global, houve a mudança do status de “língua estrangeira” para “língua franca” e se tornou a língua da globalização. Contudo, é importante analisarmos a presença dessa língua de uma maneira mais aprofundada para entendermos seu papel em nossa sociedade e as ideologias e políticas linguísticas por trás dos projetos pedagógicos. Assim, este artigo pretende analisar ideologias linguísticas presentes nos documentos oficiais, como BNCC, LDB e PCN, que regem o ensino de inglês e como essas ideologias ainda reforçam ideais coloniais socioeconômicas que desaguam no ensino. Para tanto, serão acionados estudiosos/as como Veiga (2007), Oliveira (1999), Leffa (1999) e Celce-Murcia (2001) para tratar sobre a construção histórica do inglês enquanto disciplina no Brasil, seus métodos e concepções linguísticas. Baseando-se também em Volóchinov (2012), Bakhtin (1983), Bagno (2011), Pinto (2019), Walsh (2013), Pennycook (2007), Teles (2023) e Nascimento (2018) para dialogarmos a respeito das concepções e ideologias linguísticas presentes na contemporaneidade neoliberal e como tais aspectos influenciam as práticas educacionais. O estudo está inserido no campo da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2006) e indisciplinar (Moita Lopes, 2006). A partir das análises, entendemos a construção da língua inglesa pautada nos aspectos comerciais da língua enquanto moeda de troca e bem simbólico, além de verificarmos que os documentos oficiais carregam ideologias neoliberais que adotam as línguas sob um viés tecnicista e que defasam a educação, bem como a presença de ideais coloniais que mantêm projetos políticos homogeneizantes e normativos culturais e linguísticos pautados pelas relações de poder.

Palavras-chave: Educação Linguística; Ideologias Linguísticas; Língua Inglesa; Neoliberalismo.

ABSTRACT

Throughout history, through socioeconomic disputes of domination, the English language became a prominent language worldwide to the point of being made official in Brazil as a curricular component. Later, under such global influence, the status of “foreign language” changed to “lingua franca” and became the language of globalization. However, it is important to analyze the presence of this language in more depth to understand its role in our society and

¹ Artigo produzido sob orientação do professor Dr. Danillo da Conceição Pereira Silva (IFAL) e apresentado ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Linguagem e Práticas Sociais do Instituto Federal de Alagoas - Campus Arapiraca como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Linguagem e Práticas Sociais.

the ideologies and linguistic policies behind pedagogical projects. Thus, this article intends to analyze the linguistic ideologies present in the official documents that govern the teaching of English and how these ideologies still reinforce colonial socioeconomic ideals that flow into teaching. To this end, scholars such as Veiga (2007), Oliveira (1999), Leffa (1999) and Celce-Murcia (2001) will be called upon to discuss the historical construction of English as a discipline in Brazil, its methods and linguistic conceptions. Also based on Volóshinov (2012), Bakhtin (1983), Bagno (2011), Pinto (2019), Walsh (2013), Pennycook (2007), Teles (2022) and Nascimento (2018) to discuss the concepts and linguistic ideologies present in contemporary neoliberal times and how such aspects influence educational practices. The study is inserted in the field of Critical Applied Linguistics (Pennycook, 2006) and interdisciplinary (Moita Lopes, 2006). based on the commercial aspects of the language as a currency of exchange and a symbolic asset, in addition to verifying that official documents carry neoliberal ideologies that adopt languages from a technical perspective and that delay education, in addition to the presence of colonial ideals that maintain homogenizing political projects and cultural and linguistic norms guided by power relations.

Keywords: English Language; Language Education; Linguistic Ideologies, Neoliberalismo.

1. INTRODUÇÃO

A língua inglesa disseminada no sistema de ensino brasileiro será aqui analisada sob o viés das ideologias e das políticas linguísticas para que entendamos qual é a língua que nos é passada e como ela é ensinada, uma vez que, ao estudarmos sobre discurso e sociedade, trazemos a compreensão de que a linguagem não é neutra (Orlandi, 2000) e que ela produz efeitos na sociedade, expressando, assim, suas posições sociais, culturais e ideológicas. Dessa forma, é necessário entendermos que a construção e implementação da língua inglesa, enquanto componente curricular, perpassa por diversas camadas históricas, partindo de tomadas de decisões políticas, econômicas, sociais e linguísticas, para que, então, chegasse ao que conhecemos na contemporaneidade como “língua inglesa”.

O processo de efetivação deste componente curricular, segundo fontes a serem citadas abaixo, deu-se entre os séculos XVII e XIX, período este de muitas transformações significativas na estrutura do país (Sampaio, 2012). A priori, antes de discorrermos sobre as ideologias e políticas linguísticas presentes na construção da disciplina, pretendo trazer, ao longo desta seção introdutória, passagens históricas para que seja possível interpretarmos a “chegada” da língua inglesa não somente pela perspectiva da língua enquanto estrutura, mas também levando em consideração as nuances que regem as camadas culturais, históricas, econômicas e sociais.

1.1 Das escolas jesuítas à oficialização do ensino de inglês

A priori, o controle quase que absoluto dos jesuítas sobre o sistema educacional brasileiro durou quase dois séculos e uma década (Oliveira, 1999) e, durante esse período, as principais disciplinas ministradas eram aquelas já tradicionais na Europa: retórica, filosofia, teologia e latim (Adão, 1995).

As características da educação colonial estiveram associadas às mudanças religiosas da época, às discussões humanistas e científicas, às organizações políticas das monarquias absolutistas, à expansão da burguesia mercantilista e à composição Igreja-Estado. Apesar das características universalistas de sua doutrinação religiosa, a ação

católica associou-se aos interesses políticos e econômicos dos colonizadores portugueses (Veiga, 2007, p. 51).

Até esse momento, o ensino de inglês não era prioridade durante esse período. A relação que podemos estabelecer entre o domínio jesuíta do sistema de ensino brasileiro e a efetivação do ensino de língua inglesa se dá de maneira indireta com a proliferação e enraizamento das tradições educacionais europeias dentro do país. Esse monopólio, de acordo com Oliveira (1999), chegou ao seu fim com a emissão do Alvará de 28 de junho de 1759, idealizado pelo ministro Marquês de Pombal sob a assinatura do rei D. José I, que resultou na instauração da chamada Reforma Pombalina, tendo por objetivo a centralização do sistema educacional que levava em consideração os interesses da coroa.

Posteriormente, com a abertura dos portos brasileiros para a entrada de nações estrangeiras e a chegada da família real portuguesa ao Rio de Janeiro, em 1808, foi que se estabeleceu um processo de modernização e internacionalização, além de diversas mudanças sociopolíticas no Brasil (Moacyr, 1936), principalmente na educação, uma vez que:

Entre as aulas criadas, posteriormente, para suprir a falta dos colégios jesuítas, há algumas que expressam a tendência à modificação da tradição pedagógica, pelo aparecimento de novas matérias, em resposta a novas exigências de ordem prática ou de natureza cultural. Assim, desde os fins do século XVIII, ao lado das matérias do ensino literário e religioso- o latim, a retórica, o grego, o hebraico, a filosofia, a teologia- a paisagem escolar do Brasil inclui as matemáticas e outras disciplinas, como o desenho, o francês, o inglês (Silva, 1969, p. 189).

A vinda da coroa portuguesa para o Brasil abriu também caminhos para que a Inglaterra, sua aliada e que passava por um momento em que sofria com os fechamentos das fronteiras marítimas pela França, pudesse construir livremente comércios no país, tornando-se uma grande fonte para a economia inglesa (Almeida, 1989). Toda essa influência dos ingleses sobre parte do comércio, no entanto, gerou revoltas sociais que acabaram sendo apaziguadas com ofertas de empregos para “engenheiros, funcionários e técnicos brasileiros em geral” (Dias, 1999, p. 83) e que o requisito mínimo para tal era que se falasse inglês, sob a justificativa de que eles iriam trabalhar nas fábricas inglesas e precisavam entender e seguir as instruções, além de participar dos treinamentos.

Inclusive, ao voltarmos para o contexto europeu, a língua inglesa já havia se consolidado como a língua franca do comércio e das relações internacionais, já que a Revolução Industrial, que teve início no final do século XVIII, fortaleceu a posição da Inglaterra como potência industrial e econômica dominante na Europa. Isso gerou uma crescente demanda por profissionais qualificados em língua inglesa e se criou uma conexão direta entre o domínio da língua inglesa e o acesso às oportunidades no mercado de trabalho, assim como foi feito para com aqueles brasileiros que foram em busca de trabalho nas indústrias inglesas.

Assim, com base nessas mudanças e necessidade socioeconômicas (de imposição), o ensino de língua inglesa foi oficializado no Brasil a partir da Decisão de 22 de junho de 1809, pelo príncipe regente daquela época, como relata Moacyr (1936). Segundo o autor, a criação de uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa, até então fruto da educação jesuíta e com bases eurocêntricas, tinha o latim e o grego como as línguas estrangeiras mais ensinadas, além do alemão e do italiano como facultativas.

Sendo outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa (Moacyr, 1936, p. 61).

Assim, o que percebemos nessa citação é que a necessidade da inserção da língua inglesa enquanto disciplina, assim como ocorreu com a francesa, surgiu a partir da importância de sua utilização e pelo Estado, que buscava instruir seus cidadãos em meio a popularização crescente desta mundo afora naquele momento da história.

1.2 Do Colégio Dom Pedro II ao Método Direto

As línguas modernas, segundo Leffa (1999), só passaram a ter condições semelhantes às clássicas, latim e grego, a partir da criação do Colégio Pedro II em 1837, que desempenhou um importante papel na ascensão e disseminação da língua inglesa. Essa, por sua vez, foi se desenvolvendo de maneira gradual, enquanto a língua francesa carregava um status de maior prestígio por ser, na época, a língua universal e também por ser pré-requisito para a admissão em cursos superiores (Nogueira, 2007).

Para mais, com o passar do tempo, ainda de acordo com o autor, eventos políticos e sociais causaram diversas modificações e reformas educacionais que fizeram com que o rumo das línguas estrangeiras fosse alterado. A exemplo de umas das modificações tidas nessa reforma, temos a redução da carga horária das línguas estrangeiras, que passou de 72h, em 1892, para 23h, em 1931 (Leffa, 1999), além de mudanças metodológicas que, seguindo os preceitos europeus, tinha o Método Gramática e Tradução (Gomes, 2015) como basilar no processo de ensino das línguas vivas, assim como ocorria no ensino de grego e do latim. Esse método, segundo Leffa (1988, p. 4), consistia, basicamente, no “ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno”.

Contudo, levando em consideração a necessidade e a exigência de um conhecimento mais prático acerca dos idiomas que estavam sendo estudados, em 1890 havia iniciado um movimento em prol da reforma no ensino de línguas – mesmo ano da criação do *International Phonetic Alphabet* (IPA) pela Associação Internacional de Fonética –, que partia de uma vertente direcionada à oralidade e que valorizasse a comunicação (Celce-Murcia, 2001). Esse movimento, por sua vez, deu início à popularização do Método Direto que ia de encontro com o Método Tradução e Gramática e partia do princípio fonético (da fala). Assim, ainda de acordo com Celce-Murcia (2001, p. 5), “a influência do Método Direto cresceu; atravessou o Atlântico no início do século XX”².

Esse método que atravessou o Atlântico foi oficializado no Brasil através da Reforma de 1931 pelo Dr. Francisco Campos, ministro de Educação e de Saúde Pública da época. Essa reforma, também conhecida como “Reforma de Francisco Campos”, teve como principal ação reerguer o sistema secundário educacional que estava em crise (Chagas, 1957) além de marcar uma mudança significativa no que tangia à metodologia e ao currículo no ensino de línguas estrangeiras, incluindo o inglês.

A Reforma de Francisco Campos, sob influência dos ideais reformistas citados acima, decretou o Método Direto como abordagem oficial para o ensino das línguas vivas, inglês, francês e alemão, através do decreto 20.833, de 21 de dezembro de 1931. Esse decreto entendia que as línguas estrangeiras deveriam ser aprendidas com base na própria língua estrangeira tendo ênfase na oralidade, na escrita e nas estruturas gramaticais como parte do processo de aprendizagem e, com isso, pela primeira vez as quatro habilidades (*writing, speaking, reading e listening*) passaram a ser integradas ao ensino das línguas no Brasil (Leffa, 1988).

art. 1 - O ensino das línguas, vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, terá caráter nimirmente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar,

² Texto Original: the influence of the Direct Method grew; it crossed the Atlantic in the early twentieth century.

adotando-se o método direto desde a primeira aula (Brasil, Decreto 20.833, de 21 de dezembro de 1931).

A reforma de 1931, portanto, introduziu mudanças que permaneceram vigentes por muito tempo e deixaram um legado duradouro no sistema educacional brasileiro. Dessa forma, as propostas moldaram e influenciaram as abordagens presenciadas na contemporaneidade que, posteriormente, viriam também a motivar as disposições presentes na primeira redação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB).

1.3 Da LDB à contemporaneidade

Na LDB, promulgada pela primeira vez pela Lei nº 4.024/1961, as línguas estrangeiras, que até então eram tidas como obrigatórias, passaram a ser optativas e a escolha pela língua estrangeira a ser ofertada estaria a cargo dos estados. Por sua vez, essa facultatividade em relação à decisão do idioma estrangeiro a ser disponibilizado trouxe uma certa “pseudo-flexibilidade”, já que, não obstante, a seleção acarretou em alguns fatores. Assim, o “latim, com raras exceções, foi retirado do currículo, o francês quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída, e o inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações” (Leffa, 1999, p. 13).

Dito isto, diferentemente do ocorrido na Reforma Francisco Campos, em que se eram oferecidas três línguas estrangeiras, levando em consideração o contexto econômico e político em que o país estava inserido, a LDB de 1961 retirou o grau de obrigatoriedade das línguas estrangeiras mesmo sabendo qual delas seria escolhida, tendo em vista o caráter de procura pelo inglês e que esta vinha sendo o idioma em ascensão perante os demais.

Já em 11 de agosto de 1971, a Lei nº 5.692 fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, o que temos atualmente como ensino fundamental e médio, tendo as séries reduzidas de 12 anos para 11 e com a divisão em 1º grau, com oito anos de duração, e 2º grau, com três, e instituindo a educação com habilidades profissionais tida como “formação especial” (Leffa, 1999). Essa reestruturação e a inserção da formação profissional mexeu drasticamente na carga horária direcionada à língua estrangeira, principalmente após o Conselho Federal deliberar que o ensino de língua estrangeira seria dado como acréscimo, que, sem essa obrigatoriedade,

Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1o. grau, e, no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1o. e 2o. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira (Leffa, 1999, p. 14).

Dessa forma, ao mesmo tempo em que a influência da língua inglesa aumentava, o caráter de obrigatoriedade de seu ensino nos currículos escolares brasileiros era deixado de lado, fazendo com que viesse a culminar, por parte da população, a procura por escolas de idiomas à parte, principalmente ao levar em consideração que:

Sua influência (língua inglesa) teve, após a Segunda Guerra Mundial, um crescimento considerável, ampliado pela globalização e pelos avanços tecnológicos que permeiam a sociedade atual. Essa influência foi intensificada com a criação do Mercado Comum Europeu, um projeto político e econômico que tem como objetivo aproximar os países da Europa. Com isso, houve um grande aumento na demanda por escolas de inglês, gerando maior necessidade de se estudar e aprender esse idioma. (Rampim, 2011, p. 10)

Segundo Paiva (2003) e Brito (2017), no final do século XX, em meados de novembro de 1996, houve o primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE) liderado pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e nesse encontro foi desenvolvida a Carta de Florianópolis, que, segundo Brito (2017, p.3):

Dentre outras medidas, propõe um plano emergencial para o ensino de línguas no Brasil. Na abertura do documento é proposto que todo brasileiro tem direito à plena cidadania, nas condições sociais das comunidades civilizadas; o que inclui o direito à aprendizagem de línguas estrangeiras (Brito, 2017, p. 3).

O evento, presidido pela ALAB, enfatizou sobre a necessidade de um ensino igualitário e que buscasse propor uma formação integral ao estudante a qual também se referia ao ensino de língua estrangeira, que não poderia se limitar a objetivos meramente funcionais, visto que estava se discutindo sobre o propósito da comunicação e educação plena. Por conseguinte, levando em consideração todo o contexto em busca da igualdade e renovação curricular voltado ao ensino das línguas estrangeiras, o documento contendo o plano emergencial foi enviado aos responsáveis pela educação no país.

Sendo assim, um mês após o evento e criação do plano, em dezembro de 1996, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi promulgada e tornou-se a versão mais atual que se tem da LDB, estabelecendo, através do inciso III, que na parcela diversa do currículo “será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil, 1996).

Essa versão da LDB apresentava que era preciso proporcionar uma formação básica que fosse comum a todos, o que se levava a entender que era necessário a criação de um conjunto de parâmetros e diretrizes que fossem apropriadas para orientar os currículos escolares e os conteúdos. Para isso, a LDB de 1996, se propôs a organizar as propostas curriculares preconizando maior flexibilidade na apresentação dos componentes curriculares, “reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal³” (Brasil, 1997, p. 14).

Com isso, em 1997 e em 1998, o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foi publicado pelo Ministério de Educação e Desporto (MEC) e “pretendia oferecer a proposta ministerial para a construção de uma base comum nacional para o ensino fundamental brasileiro e ser uma orientação para que as escolas formulem seus currículos, levando em conta suas próprias realidades” (Teixeira, 2000, p. 1). Ainda assim, entre os anos de 2000 e 2010, constantemente surgiam várias inquietações em relação ao currículo escolar não só pela necessidade de contemplar as realidades de cada região, mas também pela existência de componentes curriculares comuns entre esses currículos.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciou discussões, em 2000, sobre um currículo contextualizado pela realidade local e que teve em 2010 novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Nesse contexto, como destacado no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, tal debate trouxe o conceito de contextualização como “a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade” (Brasil, 2010), tendo essa percepção reiterada com a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 2014 pela Lei nº 13.005/2014, para servir de base para os estados e municípios fazerem seus próprios planos de educação.

³ Art 210 da Constituição Federal de 1988- Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Perante essa necessidade de uma padronização curricular nacional, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, em 22 de dezembro de 2017, que cria e direciona a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual deveria ser respeitada e seguida em todas as fases educacionais da Educação Básica no país, sendo ela “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2017, p. 6).

Essa resolução também alterou a redação da LDB de 1996, acrescentando o Art. 35-A que determinava que os direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio seriam definidos pela BNCC conforme estipulado pelo CNE, que só foi discutida deliberadamente em momentos posteriores, em 2018, quando o Ministro da Educação à época, Rossieli Soares, homologou a documentação da BNCC destinado ao Ensino Médio, tendo agora um documento completo para toda a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio.

2.1. O QUE ENSINAMOS QUANDO ENSINAMOS LÍNGUA? POLÍTICAS E IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS

Os PCNs, criados para orientar os professores no ensino de suas disciplinas, trazem uma breve descrição de que a aprendizagem de Língua Estrangeira,

[...] é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira (Brasil, 1997, p. 63).

O intuito é que as perspectivas dos alunos enquanto seres humanos e cidadãos sejam ampliadas com base em um ensino que, segundo a BNCC, “prioriza o foco da função social e política” (Brasil, 2018, p. 241), perspectivas essas seguidas até o momento pelas escolas no país por serem os documentos oficiais mais recentes e em vigência.

Ao analisarmos tal concepção de língua estrangeira adotada pelos PCNs e pela BNCC sob as lentes de Geraldi (2003), percebemos que esta percepção pode ser correspondida à linguagem como forma de interação, ou seja, que “vê a linguagem como um lugar de interação humana e os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais que constroem e produzem sentidos dialogicamente” (de Araújo *et al*, 2018, p. 274).

Essa compreensão interacionista é pautada em Volóchinov (2012), que entende a linguagem como uma atividade fundamentalmente embasada na camada social, dialógica e ideológica, além de que não conseguimos desassociá-la do social. O autor ainda defende a concepção discursiva e enunciativa da linguagem, isto é, a linguagem sob essa perspectiva não é vista como um conjunto gramatical, mas sim como uma atividade socialmente posicionada de maneira valorada, ou seja, axiológica. Acontece que essa concepção de linguagem vai de encontro à visão estruturalista de Ferdinand Saussure, que entendia a língua como um objeto abstrato, ideal e que não levava em consideração as manifestações sociais da língua.

Bakhtin (1981[1975]), por outro lado, reconhecia a importância da enunciação, por esta vir de uma natureza social. O autor, no livro “*Dialogic Imagination*”, traz a perspectiva da heteroglossia, no qual aborda a linguagem como o resultado da interação entre os indivíduos, ou melhor, caracterizando-a pela coexistência de múltiplas vozes e perspectivas, e cada perspectiva representa diferenças ideológicas. Assim, cada voz dentro de uma língua reflete a visão de mundo, os valores e as ideias de um grupo social ou comunidade. Portanto, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um campo de lutas ideológicas, em que diferentes grupos buscam influenciar e moldar a forma como a língua é usada.

Essa concepção linguística trazida pelos PCNs e pela BNCC aborda a relação de língua enquanto ampliadora das percepções e relações sociais que pode ser também entendida com base no pressuposto da língua enquanto uma hipóstase (Bagno, 2011), que não tem forma concreta e nem objetiva, mas que seu uso traz implicações que reverberam de maneira intangível na estrutura social que, segundo Bagno:

Nesse processo de hipostasiação, a língua passa a ser identificada com esse modelo, com essa norma-padrão, e deixa de ser um artifício sociocultural para se tornar "a Língua", com artigo definido e inicial maiúscula, uma entidade dotada de vontade e consciência, envolta numa cosmogonia que se perde no tempo, como se "a Língua" existisse assim, perfeita em seus contornos, desde o início do mundo. Se, para a linguística contemporânea, a língua é uma faculdade cognitiva, interna, portanto, à própria biologia de cada ser humano, tal concepção de língua é soberanamente desprezada pelos não linguistas, ou seja, pela retumbante maioria dos falantes comuns, que só concebem "a Língua" como uma instituição, análoga à religião e às leis, portanto, como algo externo ao indivíduo, algo que não lhe pertence e que ele precisa adquirir, aprender, conhecer, respeitar, venerar, transmitir e defender para se tornar membro digno da comunidade, para se sentir incluído numa cultura, para se tornar cidadão". A concepção "leiga" da língua é, portanto, muito mais filogenética do que ontogenética (Bagno, 2011, p. 360).

Em outras palavras, entendemos aqui uma conjectura de língua que evolui junto à história, às experiências e às tradições de um grupo de pessoas que as identifica. A compreensão trazida por Bagno em relação à língua enquanto aspecto filogenético e não ontogenético nos diz como que as relações sociais acontecem de forma evolutiva e como essas relações são desenvolvidas entre espécies e organismos, ou melhor, os cidadãos presentes nesta sociedade a qual temos contato. Dessa maneira, a língua, perante essa análise, não é uma instituição individual, mas sim, coletiva, e que "as línguas são o elemento mais importante de uma cultura, de uma sociedade" (Bagno, 2011, p. 356).

Com isso, ao refletirmos sobre a perspectiva de língua abordado aqui e o papel que a linguagem exerce socialmente, fica claro que, ao ensinarmos sobre língua, estamos falando sobre processos históricos, culturais, sociais, econômicos, entre outras camadas que regem a sociedade, incentivando-os a explorar as complexas interações entre diferentes formas de discurso e de identidade. Dessa forma, o ensino de língua deve proporcionar a inserção 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, 2018, p. 241).

Para explorar as diversidades de uma língua, dialetos regionais, gírias e jargões e diferentes vocabulários, os alunos deveriam começar a compreender o aspecto da flexibilidade das línguas e como que ela (através de seus falantes) se adapta a diferentes contextos e comunidades e "é esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas" (Brasil, 2018, p. 241).

Todavia, esse seria um cenário ideal caso ensinássemos sobre língua numa perspectiva interacionista, viável e social, que, no entanto, diverge daquele que temos ao ensinarmos uma variação perante ao que é exposto em guias de ensino e nos planos educacionais, é a tida como "padrão", que foi reinventada, sistematizada e disseminada pelas instituições escolares, que, por sua vez, segundo Foucault (1987), servem como dispositivos⁴ de controles e, ainda, como

⁴ Neste trabalho, dispositivos são entendidos sob a perspectiva de "um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito

um “aparato de vigilância e controle” (Pinto, 2019, p. 126) que estabelece uma perspectiva colonial de controle social voltada aos interesses do Estado.

Essa variante linguística, a dita “padrão”, provoca, de acordo com Pinto (2019), prefigurações identitárias na estrutura da variação que a institui como a mais aceitável. Essa instituição de maior aceitabilidade é entendida a partir de uma perspectiva de língua que é analisada e disseminada sob a ótica da homogeneidade variável que, nas práticas linguísticas, passamos a estratificar a língua em variedades e dialetos, e que, por conseguinte, acaba criando níveis de hierarquias linguísticas, ou seja, o que é mais ou menos aceitável, culto ou não culto, padrão ou não padrão. Podemos analisar tal fenômeno a partir da criação de um falante nativo de língua inglesa, por exemplo, que é considerado um modelo ideal e cristaliza todas as referências culturais e modos de vida nos subtextos do ensino.

Essas políticas linguísticas que regem a hierarquização linguística se materializam e produzem estereótipos que são projetados em instrumentos linguísticos, a exemplo dos livros didáticos que, por sua vez, assim como discorre Titoto *et. al* (2021, p. 153), “funcionam] como mecanismo de reprodução da regularidade de imagens e reforçando estereótipos”.

O que se tem chamado de “ensino de línguas” é a ideia de que aprendizes adquirem uma gama de características linguísticas (principalmente vocabulário e gramática) de uma “língua” pura e preestabelecida. Nessa lógica, cursos de língua inglesa, por exemplo, dizem que oferecem aulas de “inglês” quando, na verdade, seus alunos “aprendem” algumas características linguísticas do que se convencionou chamar “inglês”. Essa relação entre ensino e “línguas” fica mais evidente [...] que o ensino de línguas não está livre das relações de poder que se efetua nas relações humanas (do Espírito Santo; Santos, 2018, p. 159).

Com isso, é necessário entendermos como essa “padronização linguística” perpassa por grandes discussões em relação às políticas linguísticas e que acabam conduzindo como o ensino de línguas se constituirá, como serão ensinadas e através de quais ideologias elas serão abordadas e institucionalizadas. De acordo com Spolsky (2004), as políticas linguísticas que são assumidas pelo Estado em seu discurso oficial não correspondem com as que são validadas socialmente, mostrando a dificuldade que as perspectivas macro dessas políticas têm em alcançar as necessidades das práticas e estudos regionais, gerando, assim, a padronização de uma língua que não representa a totalidade. Nessa perspectiva, Bagno (2011, p.386) discorre:

O que vai ser ensinado não é uma "língua" em toda sua vitalidade, seu dinamismo, sua instabilidade permanente, sua heterogeneidade intrínseca. O que vai se ensinar é um construto sociocultural, mesclado de ideologia e de pressupostos impossíveis de comprovar empiricamente. É uma hipóstase, um objeto criado, normatizado, codificado, institucionalizado para garantir a unidade política de um Estado, sob o lema tradicional: “Um país, um povo, uma língua”. O reconhecimento do multilinguismo que caracteriza praticamente todos os países do mundo e o desenho de políticas linguísticas democráticas e democratizadoras são fatos muito recentes na história dos povos e das línguas (Bagno, 2011, p. 386).

Com isso, diversas são as formas possíveis dos órgãos responsáveis e das instituições de ensino modificarem a maneira como as línguas são ensinadas, principalmente ao que tange o aspecto das ideologias linguísticas. Essas ideologias são concebidas, segundo Silverstein (1979, p. 193), como um “conjunto de crenças sobre linguagem articulado pelos usuários como uma racionalização ou justificação da estrutura e uso linguístico percebido”. Nesse sentido, as políticas linguísticas e as ideologias que permeiam uma sociedade desempenham um papel

são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos" (Foucault, 2015, p. 364).

fundamental na maneira como uma língua é ensinada e usada, e essas decisões políticas têm implicações profundas na identidade cultural e na inclusão social, assim como acontece na padronização de uma língua ou na promoção de um dialeto sobre outro, isto é, ajustando o que pode ser ou não incluído no currículo escolar.

De maneira a corroborar este pensamento, Susan Gal (2023) afirma que as ideologias linguísticas são representações que dizem respeito à natureza, à estrutura e ao uso das formas linguísticas em um mundo social, mas que, para além disso, definem, através da mediação entre a linguagem e aspectos socioculturais, os posicionamentos políticos, as constituições identitárias e definições de valores culturais e hierárquicos.

Sob esta perspectiva, entendemos que o uso das ideologias linguísticas no mundo social pode criar hierarquias de prestígios e pré-configurações linguísticas com base em seu lócus de enunciação (Bhabha, 2019) e, ainda de acordo com a autora, estas ideologias têm consequências sociopolíticas e históricas consideráveis, por exemplo, nas meta-comunicações. Essas dimensões comunicativas, por sua vez, enquadram o significado dos signos em uso, que, por meio das ideologias presentes no meio, moldam a direção das mudanças sociais e, principalmente, linguísticas.

2.2. INGLÊS COMO “LÍNGUA FRANCA” E OUTROS ÍNDICES DE NATURALIZAÇÃO DA ORDEM LINGUÍSTICA

Com base em uma análise acerca do ensino de inglês sob uma perspectiva histórica da construção curricular desta língua no Brasil, entendemos como que o ensino de língua inglesa instaurado aqui não teve como prioridade abarcar os aspectos culturais, sociais ou até mesmo educacionais da língua, mas, em vez disso, se havia uma estratégia pragmática em prol da garantia da participação nacional de forma efetiva no cenário internacional. Para alinhar os interesses brasileiros com os poderes econômicos e políticos vigentes no momento, como exposto no próprio PCN de 1998, entende que a “a relevância [da língua estrangeira] é frequentemente determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais”, o que traria “implicações para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho” (Brasil, 1998, p. 23).

O grau de destaque dado à língua inglesa enquanto língua franca na BNCC precisa ser analisada, nas palavras de Grosfoguel (2008, p. 123), sob a realidade de uma hierarquia epistêmica que “privilegia a cosmologia e o conhecimento ocidentais relativamente ao conhecimento e às cosmologias não ocidentais” e que ela é “institucionalizada no sistema universitário global”. Essa língua franca, passa por um contexto de dependência cultural e econômica nacional que foi primeiramente imposta pela Inglaterra na Revolução Industrial e, posteriormente, pelos Estados Unidos, em virtude da Segunda Guerra Mundial que vinha se instaurando desde 1945. ou seja, quase duas décadas da primeira promulgação da LDB, sendo exemplificado como justificativa nos PCNs que afirmam:

O caso típico é o papel representado pelo inglês, em função do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo deste século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final do século. O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios (Brasil, 1998, p. 23).

Dessa forma, a língua inglesa segue sendo disseminada sob o pretexto “da língua da globalização”, logo, a língua do trabalho e, assim, a língua do poder e da ascensão social, ou seja, “o inglês, assim, é visto como um produto que se adquire para adquirir outro(s) produto(s)” (Silva, 2017, n.p). Porém, na verdade, busca atender às necessidades mercantis e econômicas

fantasiadas de “alinhamento ao movimento da globalização”, o que nos possibilita enxergar que a língua inglesa, perante a BNCC, é vista como uma ferramenta de hegemonia nesse mundo da globalização e da pluralidade.

Esse conceito de globalização pode ser captado perfeitamente segundo Milton Santos (2005) que entende esse processo como a produção e disseminação hegemônica de uma cultura, de uma economia e de uma política que gera, assim, uma referência unificada de sociedade. Para o autor, essa globalização se apresenta como uma nova concepção “de riqueza, de prosperidade e de equilíbrio macroeconômico, conceitos fundados no dinheiro em estado puro e aos quais todas as economias nacionais são chamadas a se adaptar” (Santos, 2003, p. 28).

À vista disso, o caráter franco da língua inglesa nos traz uma perspectiva que pretende hegemonizar o globo, impondo que todos se alinhem à sua hierarquia linguística, que é carregada de privilégios como ponte para uma comunicação universal e produção de conhecimento, ao mesmo tempo que inferioriza e limita as outras línguas ao que Grosfoguel (2009, p. 123) chama de “produtores de folclore ou cultura” e perdem o crédito enquanto criadores de “conhecimento/teoria”. A língua, então, passa a ser um dispositivo de poder e esse processo de imposição faz parte de dinâmicas coloniais transmutadas na racionalidade capitalista.

Quando uma língua alcança esse *status* de língua franca, a influência política de sua comunidade, combinada com sua força militar, nos faz refletir sobre como o poder não reside apenas nas características intrínsecas de uma língua, como, por exemplo, sua estrutura lexical ou gramatical, mas em sua integração social, em sua posição cultural. Em outras palavras, a importância de uma língua baseia-se na maneira como as pessoas a utilizam (Jordão, 2011). Para além, deve-se ressaltar que aprender novos idiomas é uma maneira de adquirir uma experiência sobre várias culturas.

Com base em todas essas discussões, entendemos que as línguas são construções sociais e artefatos análogos a outras construções sociopolíticas (Makoni; Pennycook, 2006), principalmente relacionadas ao poder. Isto é, a perspectiva do inglês enquanto uma língua franca integra a dominação hegemônica dos Estados Unidos na cultura global e, nele, a ideologia linguística do inglês como língua franca é produzida com base na inferiorização de outras línguas, sob o influxo das práticas de dominação cultural e subjetivas as quais integram o capitalismo global. Assim, como citado por Silva (2023):

Entre as décadas de 1920 e 1930 [...] o cinema falado vinha ganhando espaço, o que significou a perda de prestígio do francês para o inglês. Após a II Guerra Mundial, o aumento da dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos intensificou esse processo. Assim, à medida que o inglês conquistava espaço, o ensino de outras línguas declinava (Silva, 2023, p. 23).

Essa construção da língua inglesa enquanto uma língua franca se dá através de algum ponto de partida e que suas ideologias são disseminadas por meio de seus falantes, além de ser enraizada e naturalizada ao ponto de reestruturar as ordens linguísticas construídas através de outras línguas europeias hegemônicas que já estavam enraizadas em solo nacional, como foi o caso do Latim, do Alemão, do Grego e do Francês, o que Grosfoguel (2008) entendeu como subalternização e folclorização. A naturalização de normas, principalmente de uma “norma culta linguística”, diz respeito à neutralização das diversidades linguísticas em prol de uma tomada de controle da língua, do pertencimento de uma hegemonia (Pinto, 2019), pois, caso contrário, as gramáticas não existiriam para estabelecer o que “faz parte da língua ou não”.

As gramáticas e os dicionários, de maneira a entendermos a afirmação acima, são vistos como formas de controles linguísticos com ideais performativos que dissipam um controle colonial sobre a língua e suas variações. Essa manipulação, por sua vez, acarreta no apagamento das múltiplas variações e hierarquizam uma língua em detrimento a outra, fazendo

com que ocorra a materialização da língua ali imposta. Assim, de acordo com o pensamento de Pennycook (2007), ao trazer essa discussão para a língua inglesa, podemos refletir acerca do desenvolvimento do inglês, considerado padrão, como um empreendimento que resultou na formação de um conjunto de convicções sobre objetos naturalmente sagrados presentes em dicionários, gramáticas e manuais de estilo. Segundo Pinto (2019, p.127):

Dicionários e descrições gramaticais diversas (de jesuítas no século XVI a linguistas do XXI) como estratégias de dominação dos povos indígenas no Brasil, produtos de verdadeiros "sequestros de línguas" que visam "reduzir a profusão de sinais desconhecidos em códigos conhecidos, impondo sentido e controle sobre o que era visto como faltando ambos". A consequência disso é que "o papel da gramática a serviço de uma modernidade supostamente progressista foi reiterado, sustentando a sua instrumentalidade em uma política de desigualdade" (Pinto, 2019, p. 127).

O entendimento é que a língua, portanto, através de seus falantes, também é responsável pela disseminação da ideia da existência de uma variação culta de língua e essa ideia é criada em prol da invenção de uma língua padrão, que não ocorra variações. Esse aspecto linguístico é entendido pelo seu caráter performativo, que aqui é admitido em concordância com Teles (2023) e Borba (2014), como a repetição de ideias normativas impostas que reproduzem e regulam padrões linguísticos e sociais, além de restringir as possibilidades estruturais "rígidas" e, assim, delimitando-as.

Sobre isso, Pinto (2019), define uma variedade culta como uma "classe de prestígio" que tem acesso à escolaridade, o que causa uma divisão entre as camadas mais abastadas que não seguem os padrões linguísticos disseminados, logo, inferiorizadas. Ademais, ainda de acordo com a autora, essa ideia de prestígio diz respeito a uma ideia de prefiguração identitária que diz respeito a uma lógica de que aqueles que têm acesso à língua culta pertencem a uma classe privilegiada sob a ordem da escolaridade. Sendo assim, "essa prefiguração encontra sua força nas ideias de que o ideal da língua é a homogeneização escrita e que o acesso a essa escrita padronizada é prática exclusiva de classes prestigiadas" (Pinto, 2019, p. 123), ou seja, nessa lógica, quem tem acesso ao inglês tem acesso ao mundo globalizado.

Ao aprofundarmos nossas análises dos documentos oficiais da educação brasileira, é perceptível através da história como as línguas estrangeiras sempre foram entendidas como moedas de troca, que eram marcadas pelos aspectos sociais, históricos e, principalmente, econômico, fazendo parte de um projeto hegemônico de dominação econômica e cultural. Não é à toa que o ensino de inglês foi oficializado no Brasil a partir da Decisão de 22 de junho de 1809 com base na dependência mercantil com os ingleses. Conclui-se, portanto, que essa necessidade capitalista de formar falantes de língua inglesa surge, nos documentos oficiais, mascarada pela interculturalidade, pela diversidade linguística e pelas funções sociais mais abrangentes.

O próprio documento dos PCNs (1998, p.39), ao abordar sobre o inglês como língua estrangeira hegemônica, traz que "a posição do inglês nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais a coloca como a língua do poder econômico e dos interesses de classes", constituindo-se, desse modo, "em possível ameaça para outras línguas e em guardião de posições de prestígio na sociedade". Assim, a partir do ano de 2017, a BNCC passa a regular a base legal sob novas abordagens a serem seguidas no processo de ensino-aprendizagem, inserindo no cotidiano das escolas do país o discurso pautado por uma nova racionalidade, a racionalidade neoliberal. Entretanto, é oportuno lembrar que, consoante ao pensamento de Teles (2023), essa perspectiva do "neoliberalismo como arcabouço teórico e ideológico não é algo novo" (Teles, 2023, p. 55).

Ainda segundo a autora, o neoliberalismo possui símbolos que se constituem a partir da abolição das barreiras alfandegárias, da redução dos impostos para monopólios e oligopólios,

do interrompimento de despesas socioeconômicas do governo, das privatização de empresas estatais e também das restrições da esfera de ação do estado apenas à saúde, transporte e educação. Além disso, é importante situar que a característica performativa anteriormente atribuída à língua também pode ser atribuída ao neoliberalismo, uma vez que esse sistema não atinge apenas o campo socioeconômico, mas também molda os desejos, as ideologias e as identidades individuais e coletivos dos sujeitos (Teles, 2023).

Teles (2023), ao nos relatar como o neoliberalismo, diferente do liberalismo, extrapola as barreiras socioeconômicas e passa a ditar o modo como vivemos, nos ajuda nas análises relacionadas à construção curricular da língua inglesa, presente nos documentos dos PCN e da BNCC, baseada nessa racionalidade neoliberal. Esse pensamento, por sua vez, parte da relação de como o mercado afeta todas as camadas da vida social baseado no fenômeno da “mercantilização de tudo”. É nessa lógica que Harvey (2005) indica como as coisas podem ser submetidas às leis do mercado e como tudo pode ser considerado um produto a ser transacionado, inclusive a educação.

O neoliberalismo, desse modo, tem por objetivo tomar controle do mercado e tende a mercantilizar e estipular valores para tudo, inclusive a língua, algo que Nascimento (2018, p.45) argumenta que “a mercantilização da língua não apenas no tratamento do conhecimento linguístico como moeda de troca, mas também vinculada à circulação de bens, que muitas vezes depende de recursos linguísticos para que se efetive”. Ainda de acordo com a autora:

A era colonial terminou: a maioria das ex-colônias são nações independentes agora. No entanto, os antigos impérios continuam a exercer uma forte influência não só sobre as nações que uma vez dominaram politicamente, economicamente e culturalmente, mas também no planeta como um todo. Embora o colonialismo tradicional não se revele nas sociedades contemporâneas, como antes em situações coloniais, uma outra forma de colonialismo prevalece no mundo de hoje, numa forma de dominação cuja aparência não é fácil de identificar. As nações “avançadas” (Altbach, 1971) – hoje chamadas de “Norte Global”, “desenvolvidas” ou “países do primeiro mundo” – ainda têm uma influência firme em outras nações, especialmente no que diz respeito ao conhecimento, à cultura e à educação [...] (Nascimento, 2019 *apud* Jordão, 2008, n.p.).

Essa mercantilização da língua, principalmente da língua inglesa, causa, assim como em outras camadas *neoliberalizadas*, o prestígio daqueles que têm acesso à língua da hegemonia. Dessa forma, o aspecto de supremacia da língua inglesa, na educação brasileira, é analisado e reforçado através da mudança na LDB de 1996, dada em 2017. Tal mudança diz respeito ao art.26, inciso 5º, da LDB/1998 em que na parte diversificada do currículo “será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil, 1996, n.p.) foi modificada, com efeito da aprovação da lei 13.415/2017, e passou a instaurar que “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (*Ibid*).

À vista disso, percebemos a intervenção do Estado nas políticas linguísticas por meio da aprovação e alteração de leis para que elas sirvam às necessidades do mercado, inclusive dizendo por quais eixos as línguas serão ensinadas: se sob uma perspectiva mais técnica voltada à leitura e à gramática, como apresentada no documento do PCN/1998, ou ao instaurar na BNCC/2017 o inglês enquanto língua franca, desprestigiando as outras línguas em favor das relações capitais.

2.3. INGLÊS COMO “LÍNGUA ESTRANGEIRA”: CONTRADIÇÕES DISCURSIVAS E A MANUTENÇÃO DAS RELAÇÕES DE DOMINAÇÃO

Um dos questionamentos possíveis ao longo de toda essa discussão sobre a construção dos documentos basilares educacionais é: se um dos posicionamentos presentes no PCN para o então ensino de língua estrangeira é em relação ao pensamento crítico do aluno, qualquer outra língua estrangeira não poderia alcançar tal objetivo? Então por que escolher a língua inglesa? E a resposta é dada ao analisarmos a formação histórica e econômica do Brasil, uma vez que essa escolha atende, na verdade, ao poder da nação dominadora da economia global, além de corresponder às necessidades do mercado gerida por essa hegemonia. Assim, havendo a manutenção das relações entre dominador-dominado, o Brasil acaba não se tornando uma cultura “subalternizada” ou “produtora de folclore ou cultura” (Grosfoguel, 2009, p. 123).

Esse entendimento aqui trazido nos remete bem sobre, como discutido anteriormente, o enraizamento e naturalização da língua inglesa ao ponto de reestruturar as ordens linguísticas e, nesse caso mais especificamente, falamos sobre o apagamento do espanhol, língua essa predominante nos países da América Latina. Esse apagamento, no que lhe diz respeito, provoca implicações como o isolamento linguístico do Brasil em relação ao latino-americano, ficando de costas para a identidade, as relações econômicas, culturais e identitárias da América Latina e que se volta, principalmente, para os EUA.

Como forma de buscar ainda mais aceitabilidade e maior naturalização da língua inglesa no currículo nacional, a BNCC aborda o inglês, enquanto componente curricular, sob uma perspectiva que prioriza

[...] o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. 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. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais (Brasil, 2017, p. 241).

Sobre o *status* do inglês como língua franca, Ramos e de Alvarenga (2020) entendem que seria algo muito proveitoso caso houvesse experiências ricas com base em uma educação multilíngue, mas que, se o inglês for a única língua a ser ensinada, estamos presenciando um desastre intelectual e acadêmico. Nesse caminho, até mesmo a BNCC entende a importância desse caráter multilíngue, que mesmo assim não é inserido na realidade da maioria das escolas brasileiras, já que “a realidade que descrevemos é a de uma escola sem orientação para o bilinguismo” (Cáceres, 2014, p. 104). Além de que o próprio documento da BNCC entende a língua

[...] como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (Brasil, 2017, p. 242).

É interessante pensar que o ensino de língua estrangeira no Brasil, desde os jesuítas, abrangia mais línguas do que na atualidade, visto que antes tínhamos o ensino de latim, alemão, grego, francês, italiano e inglês com métodos que só abrangiam o ensino de gramática, leitura e tradução, e somente parte da elite tinha acesso a esse aprendizado, algo que, conseqüentemente, os inseria no “mundo social globalizado”. Contudo, ao tempo que mudanças sócio-históricas e econômicas aconteciam e a democratização à educação tomava forma, ofertando esse acesso à massa, menos línguas passaram a ser ofertadas, e o inglês, pelo seu

histórico hegemônico, passou a dominar, não inocentemente, o cenário da democratização da educação a partir da LDB de 1996.

O espanhol, por exemplo, sempre esteve como coadjuvante sob o pressuposto de “optativa”, tendo a LDB/1998, redigida em 1027, incluindo-a na redação ao impor que, além da obrigatoriedade do inglês, as escolas “poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (Brasil, 2017). Contudo, tendo a educação sobre os preceitos neoliberais e com base em um sistema econômico capitalista, tudo aquilo tido como “optativo” é entendido como não necessário e, logo, ao inseri-lo traria um gasto para a economia.

Na alteração da LDB/1998, em 2017, o ensino de inglês passou a ser obrigatório a partir do 6º ano com o intuito dessa hegemonia não ser desfeita, além de manter as relações globais de mercado intactas. Essa noção de “uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças” (Brasil, 2017, p. 242) se encaixa perfeitamente com a noção trazida por Grosfoguel (2009) em que o dominante invade o dominado através da cultura, e entende-se assim, que iremos conhecer as culturas mundo afora através do inglês. Em outros termos, sua cultura não será reconhecida se ela não tiver acesso ao inglês, mesmo nós, brasileiros, por exemplo, fazendo fronteiras físicas com países que têm predominância da fala espanhola, precisamos aprender inglês – não espanhol – para lermos e entendermos sobre a cultura dos falantes de espanhol. Dessa forma, a língua inglesa mantém seu status de moeda de troca e bem simbólico e ainda estabelece suas relações de dominação.

Um outro ponto importante a ser abordado é a noção de língua adotada pelos documentos oficiais e o aprimoramento dessas noções ao longo das publicações. Partindo então da análise do PCN, de 1998, ao não considerar a importância do desenvolvimento das habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil com base na argumentação de que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (Brasil, 1998, p. 20). Isto é, entendemos que, a função social da língua, neste documento, diz respeito ao maior destaque voltado aos eixos de gramática, de leitura e de tradução, uma vez que esses eixos contemplarão a maior parte da população.

Essa ideia de língua se assemelha muito ao que era feito no Brasil da educação jesuíta com o Método Gramática Tradução (mas não somente dessa época). Ou seja, mesmo vivendo em um momento diferente daquele do domínio jesuíta que tinha por intuito a conversão religiosa e ideológica, a força imperialista da língua ainda permanece representada na contemporaneidade (Moita Lopes, 2003).

Tal reflexão, na verdade, retoma a uma concepção de linguagem como expressão do pensamento (Geraldí, 2003), cujas aulas de línguas têm suas práticas pautadas, principalmente, na “gramática normativa/prescritiva como ponto principal do processo de ensino e aprendizagem” (Araújo, 2018, p. 274). E quando falamos sobre gramática, entendemos que a língua é objetificada através desse processo de criação de parâmetros e normas, e a fluidez da língua se torna engessada, deixando-a em um “estado palpável”. Grosso modo, é através desse conjunto de normas que as línguas são retiradas dos seus estados naturais, assim dizendo, de um estado de constantes modificações, de flexibilidades, e de heterogeneidades (Bagno, 2011). O autor ainda ressalta que:

O processo de padronização agarra a língua e a retira de sua vida íntima, privada, comunitária, e a transforma numa instituição, num monumento cultural, em veículo de uma política nacional e, em várias ocasiões ao longo da história, de uma política imperial, colonial (Bagno, 2011, p. 359).

Nessa perspectiva, segundo o autor, as gramáticas que contêm as descrições das línguas, são vistas como monumentos culturais e é essa a língua que se é ensinada e disseminada pelas escolas, uma vez que é a forma que se tem de ensinar a língua de uma maneira “concreta”, atribuindo que ao ensinar língua, também se ensina a cultura – a instituição nacional – e o que é certo ou o que é errado, mas que, na verdade, estamos falando sobre a disseminação apenas da descrição de uma língua não natural, que não considera, muitas vezes, a função social dessa língua.

A gramática ensinada é a normativa, a do bem falar e os exercícios propostos são os de repetição. Os alunos, portanto, devem praticar a língua, ou seja, repeti-la. Os erros são vistos como desvios que devem ser evitados a fim de não serem internalizados pelo aluno. Por isso, o aprendiz não é encorajado a experimentar ou usar a língua de forma espontânea, autônoma e criativa. (Schulz; Custodio; Viapiana, 2012, p. 6)

A padronização das línguas faz com que elas percam a vitalidade e o dinamismo, além das características naturais, orgânicas, maternas e elas passam a ser línguas de controle, de padrão, de colonialidade, que institucionaliza as línguas e as transformam em descrições limitadas. Ou seja, um processo em que o colonizador domina o colonizado e que todos devem seguir a lei, pois, do contrário, caso essa regra linguística não seja seguida, se está cometendo um erro.

A língua heterogênea, defendida por Volóchinov (2012), é uma expressão das lutas sociais e que, ao mesmo tempo, pode ser instrumento ativo dessas lutas, pois, através da dialética, as relações ideológicas podem fazer modificações na língua, o que nos leva a entender que a língua também pode desencadear modificações no pensamento e na ideologia. Processos esses incapazes de acontecer na inorganicidade das línguas prescritas e expostas em gramáticas.

A questão nesse caso é como garantir que a aprendizagem de uma língua estrangeira garanta “ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso” e isso sendo “viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso” (Brasil, 1998, p. 19) se o próprio documento afirma que “considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem” (Brasil, 1998, p. 20)?

A concepção trazida no PCN para as Línguas Estrangeiras, em 1998, em relação à não importância das competências orais no ensino de língua estrangeira e valorizando, assim, a leitura técnica, é contrariada no PCN, para o Ensino Médio, publicado em 2000. Segundo o documento, “para poder comunicar-se numa língua qualquer não basta, unicamente, ser capaz de compreender e de produzir enunciados gramaticalmente corretos”, para isso, seria preciso também “conhecer e empregar as formas de combinar esses enunciados num contexto específico de maneira a que se produza a comunicação” (Brasil, 2000, p. 29).

Ambos documentos oficiais trabalham com a língua em sua função social, mas cada um deles traz uma noção distinta a isso. O PCN de 1998 aborda a língua de maneira tecnicista; o PCN de 2000, para o ensino médio, traz a noção de “língua estrangeira moderna”, e aborda a língua em sua totalidade com a aprendizagem focada em variações linguísticas, vocabulário, compreensão de enunciados, produções orais e escritas; e a BNCC/2017 traz a noção do inglês enquanto língua franca e que “são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais”, algo que possibilita questionar “a visão de que o único inglês ‘correto’ – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses e britânicos” (Brasil, 2017, p. 241).

Os PCNs em 2000, ainda, abordam a língua sob uma estrutura fixa em que uma das competências para o ensino médio seria que o aluno soubesse compensar falhas na

comunicação, entre elas as referidas às formas gramaticais e lexicais. Já a BNCC/2017 traz flexibilizações ao afirmar que a língua inglesa, enquanto língua franca, desloca-se de um modelo “ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à ‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência’ linguística.” (Brasil, 2017, p. 242) e abordando os eixos: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos, Dimensão intercultural.

A BNCC, em 2018, não trouxe para o ensino médio somente mudanças de conceitos basais, mas também mudanças estruturais, principalmente ao que tange a carga horária dos componentes da chamada “Formação Geral Básica” que foi intensamente diminuída. Essa redução se deu para a adição dos chamados “Itinerários Formativos” que são, segundo a Portaria MEC nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, um “conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional”.

Ou seja, percebemos mais uma vez a ação do mercado sobre a educação por meio dessa modificação em prol de seus interesses. Cursos técnicos passaram a ser criados, além das ofertas de Itinerários Formativos voltados, por exemplo, à “cultura empreendedora”, “Laboratórios de comunicação”, “Laboratórios de práticas”, “Competências digitais”, “Design”, entre outros. A perspectiva aqui abordada é em relação ao sucateamento da Formação Geral Básica em prol de uma educação técnica e formadora de mão-de-obra barata. Assim, como o professor de língua estrangeira pode manusear uma hora/aula para a formação de um cidadão com base na educação linguística de língua inglesa?

A lógica aqui posta é que, se as línguas estrangeiras, tidas neste trabalho como foco, têm o papel de formação “que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” e que essa língua “propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (Brasil, 2017, p. 141). Logo, a redução desse ensino vai levar a uma defasagem nessa formação crítica e plural.

A noção principal, ao analisarmos os documentos oficiais por trás do ensino de língua inglesa e suas contradições, é que a língua, assim como já mencionado, tem um caráter performativo que vem a ser uma ferramenta valiosa de disseminação ideológica, levando em consideração, assim como Volóchinov (2012), que a língua é capaz de mudanças ideológicas e de pensamentos. Portanto, com o sucateamento da educação e a naturalização de ideologias neoliberais, será fácil manter um domínio hegemônico.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entendimento final dessa discussão nos permite analisar que essa língua franca é carregada por diversas ideologias coloniais que buscam conquistar o poder e a hegemonia através daquilo que é tido como o bem mais valioso de uma sociedade: a língua. O processo de adentramento da língua em outras culturas se dá através da dependência do mercado e do estabelecimento das relações internacionais que, assim, denota-se a noção da “língua da globalização”, a língua do acesso ao mundo e, sem ela, reduz outras culturas à produtores de folclore. Portanto, concluímos, primeiramente, que essa língua é política e está envolvida em relações de dominação e poder.

Esse debate envolve os rastros coloniais na formação do componente curricular de língua inglesa e envolve a participação efetiva do mercado na transformação do inglês em bem simbólico de manutenção do poder e que ressona na nossa contemporaneidade. Em minhas análises, também tivemos como intuito identificar sobre quais concepções de língua e quais

ideologias linguísticas o ensino de língua inglesa está pautada, além de entendermos sobre seu caráter de obrigatoriedade e *status* de língua franca verificado com bases ideológicas, políticas e econômicas da globalização perversa.

Assim, a língua inglesa, enquanto língua franca, é entendida como parte de um projeto político homogeneizante e normativo cultural e linguístico com base nas relações de poder, uma vez que a língua é uma das ferramentas mais importante de acesso a uma cultura. E aqueles distantes deste padrão linguístico instaurado ou que não têm acesso a essa língua de ascensão acabam por ser marginalizados.

Concluo então, de maneira não menos importante, a ressaltar sobre o papel das escolas, enquanto dispositivos de controles sob uma perspectiva colonial, na disseminação dos ideais presentes nos documentos oficiais, que são contraditórios e carregam ideologias neoliberais que adotam as línguas sob um viés tecnicista que rompe com a ideia da formação de um cidadão crítico através da língua estrangeira, além de apresentar ideais coloniais de domínio que mantêm o poder da cultura hegemônica em vigor.

REFERÊNCIAS

ADÃO, Áurea do Carmo. **Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras: As Escolas Régias (1772-1794)**. Tese de Doutorado. Universidade de Lisboa (Portugal). 1995.

ALMEIDA, José Ricardo Pires. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução: Antonio Chizzotti. Brasília: INEP I PUC SP, 1989.

BAGNO, Marcos. **O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase**. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (org.). Políticas da norma e conflitos linguísticos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 355-387.

BAKHTIN, Mikhail. **The dialogic imagination: four essays**. Austin and London: University of Texas Press, 1981[1975].

BHABHA, Homi Jehangir. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2019.

BORBA, Rodrigo. **A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais**. Cadernos Pagu, p. 441-474, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018

_____. **Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931. Dispõe sobre o ensino de línguas vivas estrangeiras**. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 fev. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961. Disponível em: <https://encurtador.com.br/beCIX>. Acesso em: 1 fev. 2024.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: <https://encurtador.com.br/gnJKS>. Acesso em: 5 fev. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Bartolomeu Melo. **Legislação e ensino de língua estrangeira moderna na educação básica.** REVEXT-Revista de Extensão da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL 2.1 (2017): 149-164.

CÁCERES, Glenda Heller. **Políticas linguísticas em uma escola pública de ensino médio e tecnológico: a oferta de línguas estrangeiras.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 53, p. 103-129, 2014.

CELCE-MURCIA, Marianne (edt.). **Teaching English as a second or foreign language.** USA: Heinle & Heinle, 2001.

CHAGAS, Raimundo Valnir Chagas. **Didática especial de línguas modernas.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

DE ARAÚJO, Maria Dolores Martins; DE SOUSA FILHO, Sinval Martins; DE LIMA, Lucielena Mendonça. **Espelho, espelho meu: concepções de linguagem e ensino de gramática/análise linguística no ensino médio.** *PERcursos Linguísticos*, v. 8, n. 18, p. 272-291, 2018.

DIAS, Mauricio. **Sete décadas de história: Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa.** Rio de Janeiro, Sextante Artes, 1999.

DO ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira; SANTOS, Kelly Barros. **A invenção do monolingüismo no Brasil: por uma orientação translíngue em aulas de “línguas”.** *Calidoscópio*, v. 16, n. 1, 2018.

FOUCAULT, Michel. 1987. **Vigiar e Punir.** 27ª ed., Petrópolis, Vozes, 288 p.

FOUCAULT, Michel. **Sobre a história da sexualidade. In: Microfísica do poder. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 363406, 2015.

GAL, Susan. **Language Ideologies.** *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics.* 2023. Disponível em <https://oxfordre.com/linguistics/view/10.1093/acrefore/9780199384655.001.0001/acrefore-9780199384655-e-996>. Acesso 21 fev. 2024.

GERALDI, José Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: _____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, [1984] 2003. p. 39 – 46.

GOMES, Rodrigo Belfort. **A instituição do método direto para o ensino de inglês no Brasil (1931-1961)**. 2015.

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. Periferia, 2009.

HARVEY, David. **A brief history of neoliberalism**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

JORDÃO, Clarissa Mendes. **A posição do Inglês como língua internacional e suas implicações para a sala de aula**. In: GIMENEZ, Telma.; CALVO, Luciana Cabrini; KADRI EL, Michele Sales. (Orgs). *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*.

LEFFA, Vilson José. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Ed.). **Disinventing and reconstituting languages**. Multilingual Matters, 2006.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil**. 1936.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil**. In: BARBARA, Leila.RAMOS, Rosilda. (orgs.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

NASCIMENTO, Ana Karina. **Neoliberalismo e língua inglesa: um estudo de caso por meio do PIBID**. *Ilha do Desterro*, v. 71, p. 39-58, 2018.

NOGUEIRA, Márcia Castelo Branco. **Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. Campinas, 1999. 189p. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, Campinas, SP, 1999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Lexicografia discursiva**. ALFA: Revista de Linguística, v. 44, 2000.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e Educação de Adultos** (6a ed.). São Paulo, SP: Edições Loyola. 2003.

PENNYCOOK, Alastair. **The Myth of English as an International Language**. In: PENNYCOOK & MAKONI, S. (Ed.) *Desinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p.90-115.

PINTO, Joana Plaza. **Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais**. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 10, p. 704-720, 2018.

_____. **Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português**. In: L. P. M. Lopes, *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico* (p. 144-168). São Paulo, SP: Parábola. 2013.

RAMOS, Kesley Vieira; DE ALVARENGA, Marcia Soares. **O ensino do inglês na Base Nacional Comum Curricular: Embates entre língua franca e língua de fronteira**. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 3, p. 334-347, 2020.

RAMPIM, Maysa Ferreira. **Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças**. São Carlos: UFSCar, 2011.

SAMPAIO, Joana Jakeline de Alcantara et al. **O conceito de território nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio do autor Melhem Adas (1970 a 1990)**. 2012.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária (perspectiva histórica e teórica)**. São Paulo: Nacional, 1969.

SILVA, Marina Grilli Lucas. **Submissão, questionamento e subversão da colonialidade linguística nas práticas de ensino de alemão para o público brasileiro** / Marina Grilli Lucas Silva; orientadora Livia Araújo Donnini Rodrigues. São Paulo, 2023. 306 p.

SILVA, Simone Batista. **Neoliberalismo e ensino de inglês: considerações para reflexão**. Traduzir-se. v. 3, n. 4. FIC/FEUC, 2017.

SILVERSTEIN, Michael. **Language structure and linguistic ideology**. In: CLYNE, P.; HANKS, W.; HOFBAUER, C. (orgs.). *The elements: a parasession on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979, p.193-247.

SPOLSKY, Bernard. **Language policy: key topics in Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge, 2004.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a autonomia da escola**. In: 23rd Annual Meeting of the National Association of Educational Research and Graduate Studies (ANPED), Caxambu, Brazil. 2000. p. 24-28.

TELES, Gildete Cecília Neri Santos. **As identidades do professor de inglês no ensino médio integral em escolas públicas do estado de Sergipe em tempos neoliberais**. 2023. 252 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

TITOTO, Luciana Cristina Silva et al. **A representação da mulher em uma coleção de livro didático aprovada pelo PNLD de língua inglesa**. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 22, n. 1, p. 147-165, 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, Notas e Glossário Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 3ª ed. 2017.

WALSH, Catherine. **Introducción – Lo Pedagógico y lo Decolonial: Entretejiendo caminos**. In: WALSH, Catherine. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 553.