



EDUARDA BIANCARDI DA SILVA

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

**LAVRAS - MG
2021**

EDUARDA BIANCARDI DA SILVA

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Letras Português e Inglês, para a obtenção do título de Licenciado.

Prof. Dr. Gasperim Ramalho de Souza
Orientador

**LAVRAS - MG
2021**

EDUARDA BIANCARDI DA SILVA

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
LANGUAGE POLICY: THE *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR* AND ENGLISH
LANGUAGE TEACHING**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Letras Português e Inglês, para a obtenção do título de Licenciado.

APROVADA em 16 de novembro de 2021.

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva UnB
Prof. Dra. Tania Regina de Souza Romero UFLA

Prof. Dr. Gasperim Ramalho de Souza
Orientador

**LAVRAS - MG
2021**

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e a Bahá'u'lláh, Manifestante de Deus para esta era e Fundador da Fé Bahá'í, por me permitirem reconhecer a grandeza deste Dia e me concederem saúde física, mental e espiritual para elaborar este trabalho. Que meus passos sejam, a cada dia, confirmados no caminho do serviço à Tua Causa.

Agradeço aos meus pais, Jaqueline e Marcos, por serem os primeiros a me mostrarem a importância da educação e por serem seres humanos exemplares, íntegros e determinados. Obrigada por sempre acreditarem em mim e apoiarem os meus sonhos, espero poder honrá-los em vida.

Agradeço à minha irmã, Eloize, por ser mais do que eu jamais imaginei. Não tenho palavras para descrever o quão grata eu sou pela sua existência. Espero sempre estar presente para te ver seguindo seus sonhos.

Agradeço aos meus avós, Valdir, Gracia e Alaíde. Obrigada, vô, por me mostrar que, enquanto estivermos vivos, nunca é tarde para estudar. Obrigada às minhas avós, por serem mulheres cuja força e fé são inabaláveis, meus maiores exemplos de vida. Vocês são a base dessa família.

Agradeço também aos meus tios e tias, Janiele, Jamile, Thiago e Rafael, e aos meus primos, Vincenzo, Pietro e Matias, por estarem presentes e trazerem ainda mais alegria à nossa família.

Agradeço ao meu orientador, Gasperim, meu “pai” acadêmico, pelos inúmeros ensinamentos ao longo da graduação e durante a elaboração deste trabalho. Obrigada por me incentivar e por enxergar minhas capacidades, você é um exemplo de pessoa e professor.

Agradeço aos meus amigos e colegas de trabalho do NuLi, Annelise, Evandro, Ernani, Letícia, Pedro, Semírames e Tainá, pelo apoio mútuo em nossa jornada de aprendizado, pelas risadas e pelo suporte em nossas reuniões. Vocês são uma importante parte da minha vida e serão lembrados com muito carinho.

Agradeço a todos os meus professores da educação básica, principalmente aqueles cujos esforços transformaram a minha vida e de muitos outros através do conhecimento e da humanidade. Agradeço também ao time da Speak Louder, por verem em mim o potencial de ensinar. Se não fosse pelo “empurrãozinho” de vocês, eu não trilharia o caminho pelo qual hoje eu ando.

Agradeço aos professores do DEL, DED e DCH, em especial os professores que atuam na língua inglesa, pela dedicação em prover uma formação humana e profissional de qualidade

aos discentes. Agradeço também à professora Tânia Romero (UFLA) e ao professor Kleber Aparecido (UnB) por aceitarem fazer parte da banca deste trabalho.

Agradeço às professoras Norma Lírio de Leão Joseph e Jamila Viegas por acreditarem no meu potencial logo no meu primeiro semestre de graduação. Vocês abriram muitas portas e trouxeram muito aprendizado.

Agradeço ao Idiomas Sem Fronteiras (CAPES) e à Coordenadoria de Idiomas (DRI/UFLA) por propiciarem a oportunidade de iniciar minha carreira docente ainda na graduação. Agradeço ainda aos meus ex-alunos e alunos atuais por confiarem no meu trabalho.

Agradeço à minha psicóloga, Pamela Vieira, cujo trabalho me ajudou enfrentar a pressão do último semestre da faculdade e tem me ajudado a me reconectar com quem eu sou e com o que eu quero.

Agradeço aos meus amigos, Tahirih e Mateus, pelo constante apoio do Norte ao Sudeste do Brasil. Vocês são fonte de luz! Que possamos trilhar juntos o caminho do serviço por amor à humanidade.

Agradeço aos meus amigos, Amanda, Bianca, Everton, Ivan, Janice, Jean, Kleissy, Nicoli, Rafa, Vitória e Wesley. Vocês foram a minha família longe de casa e trouxeram alegria aos meus dias, com vocês eu pude compreender melhor o “que q ta acontecenu rsrs” nessa confusão chamada vida adulta, obrigada por serem pessoas incríveis e me auxiliarem durante esses quatro anos e meio.

Agradeço a todos aqueles que não foram mencionados, mas que, de algum jeito, contribuíram nessa jornada. Gosto de pensar que o meu caminho não é feito só por mim, mas por todas as pessoas que eu carrego na minha história.

*“Why not let me speak in
Any language I like? The language I speak,
Becomes mine, its distortions, its queernesses
All mine, mine alone.*

[...]

*It is as human as I am human, don't
You see? It voices my joys, my longings, my
Hopes, and it is useful to me as cawing
Is to crows or roaring to the lions, it
Is human speech, the speech of the mind that is
Here and not there, a mind that sees and hears and
Is aware.”*

(Kamala Das – An Introduction)

RESUMO

Este trabalho está pautado na análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto uma política linguística e nos desdobramentos dela para o ensino e aprendizagem de inglês, sendo esse o objetivo da pesquisa, dada a relevância das diretrizes levantadas por este documento oficial para a educação brasileira. No que corresponde ao aporte teórico, temas foram abordados à luz dos seguintes autores: políticas linguísticas (CALVET, 2002; RAJAGOPALAN, 2013; SPOLSKY, 2005; SHOHAMY, 2006); políticas linguísticas e o ensino de língua inglesa (MACIEL, 2013; PENNYCOOK, 2016; XAVIER, 2021; entre outros). Nesse sentido, subsidiando a análise da BNCC, destacamos como as políticas linguísticas, nas orientações do documento promovem o ensino de língua inglesa, levando em conta as relações de poder e a política na sociedade que subjazem à BNCC. Para tanto, a metodologia utilizada corresponde à pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006) por meio do levantamento bibliográfico e da pesquisa documental (PRODANOV; FREITAS, 2013; KRIPKA, SCHELLER e BONOTTO, 2015) a qual trata desses temas com o intuito de construir um panorama histórico-contextual para subsidiar a análise crítica do documento. A partir das leituras realizadas e em comparação com a BNCC, as reflexões apontam para a urgência de se contemplar a BNCC como promotora de uma política linguística que ainda reflete uma visão hegemônica e colonial da língua inglesa, corroborando para a necessidade de se questionar pressupostos teóricos e metodológicos, tais como Inglês como Língua Franca. Sendo assim, apesar do caráter descritivo do documento, apresentam-se possibilidades de se questionar as políticas linguísticas da base, impulsionado pela importância do papel do professor em um movimento de decolonizar a BNCC, a fim de subsidiar discussões que propiciem a criação de novas políticas linguísticas que, de fato, possam refletir a diversidade dos estudantes brasileiros.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas. Base Nacional Comum Curricular. Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT

This work aims to analyze the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as a language policy and its consequences for the teaching and learning of English, being it the main goal of the research, given the relevance of the guidelines raised by this official document for Brazilian education. Regarding the theoretical background, the topics were addressed in the light of the following authors: language policies (CALVET, 2002; RAJAGOPALAN, 2013; SPOLSKY, 2005; SHOHAMY, 2006); language policies and English language teaching (MACIEL, 2013; PENNYCOOK, 2016; XAVIER, 2021; among others). In this sense, supporting the analysis of the BNCC, we highlight how the language policies, in the document's guidelines promote English language teaching, taking into account the power relations and politics in society that underlie the BNCC. Therefore, the methodology used corresponds to qualitative research (DENZIN; LINCOLN, 2006) through bibliographic and documentary research (PRODANOV; FREITAS, 2013; KRIPKA, SCHELLER and BONOTTO, 2015), which deals with these themes to build a historical-contextual overview to support the critical analysis of the document. From the readings carried out and in comparison to the BNCC, the results indicate the urgency of considering the BNCC as a promoter of a language policy that still reflects a hegemonic and colonial view of the English language, supporting the need to question theoretical and methodologies such as English as a Lingua Franca. Thus, despite the descriptive nature of the document, there are possibilities to question its language policy, driven by the importance of the teacher's role in a movement to decolonize the BNCC, to support discussions that favor the creation of new language policies that may reflect the diversity of Brazilian students.

Keywords: Language Policies. Base Nacional Comum Curricular. English teaching.

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ILA	Inglês como Língua Adicional
ILF	Inglês como Língua Franca
IsF	Idiomas Sem Fronteiras
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LEP	Language Education Policy
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Políticas Linguísticas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	12
2.1	Políticas linguísticas para o ensino de língua inglesa	16
2.2	Documentos oficiais para o ensino de inglês e suas políticas linguísticas	18
2.3	A Base Nacional Comum Curricular	23
2.3.1	O componente Língua Inglesa na BNCC	26
3	METODOLOGIA.....	28
4	A BNCC COMO REFLEXO DE UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	30
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
	REFERÊNCIAS	35

1 INTRODUÇÃO

Para contextualizar o objeto de estudo escolhido para este trabalho, considero ser relevante ressaltar alguns pontos da minha trajetória acadêmica e pessoal. Antes mesmo de começar a graduação, a minha experiência com a língua inglesa (LI) começou na Educação Básica e, nesse período, eu já me questionava sobre a forma como essas aulas (de LI) aconteciam. Apesar de não ter uma bagagem teórica àquela época, eu já compreendia que o ensino e aprendizagem de uma língua ultrapassava as barreiras das estruturas gramaticais, mas o não saber dos porquês por trás das escolhas didático-metodológicas de professores me deixava intrigada.

Por consequência, esse questionamento permaneceu comigo até o momento em que ingressei no curso de graduação em Letras Português/Inglês na Universidade Federal de Lavras (UFLA), em que, logo no início, passei a integrar o Idiomas Sem Fronteiras (IsF). Nesse programa, me deparei com o termo “políticas linguísticas” (PL) pela primeira vez¹, me sentindo impelida a mergulhar nos estudos sobre o tema, uma vez que identifiquei na PL diversos aspectos que entremeiam o ensino de inglês. Coincidentemente, o próprio IsF reflete uma forte política linguística ao promover ações para a internacionalização do ensino superior brasileiro, fornecendo cursos gratuitos de línguas para a comunidade acadêmica.

Nesse momento, todas as minhas práticas como professora-bolsista e as de professores de língua inglesa que tive passaram a fazer ainda mais sentido. Eu desconhecía o termo “políticas linguísticas” até então, mas já sentia os efeitos delas nas minhas vivências enquanto estudante no ensino básico e professora em formação. Ao passo que muitos dos meus questionamentos foram respondidos, muitos outros foram criados, e estar inserida nesse contexto do IsF contribuiu grandemente para a minha formação docente e para que eu observasse e reconhecesse a importância dada à pesquisa e ao desenvolvimento de políticas linguísticas.

Além disso, ao pesquisar sobre o tema, observei que muitas políticas linguísticas são expressas por meio de documentos oficiais e currículos para o ensino, os quais são indispensáveis aos professores, que lidam e são impactados diariamente por elas. Ainda

¹ Em uma reunião pedagógica do Núcleo de Línguas do Idiomas Sem Fronteiras da Universidade Federal de Lavras, em 2019, o termo, ao qual me interessei imediatamente, foi levantado enquanto conversávamos sobre World Englishes e Lingua Franca. É interessante mencionar que a política linguística da UFLA foi criada nesse mesmo ano e a existência do IsF na universidade foi essencial para a elaboração dela. Disponível em: <https://dri.ufla.br/images/Arquivos_pdf/Politica_Linguistica_-_UFLA.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

observei, com surpresa, que durante toda a minha graduação o tema não foi discutido explicitamente nas disciplinas obrigatórias ou eletivas, por isso, acho pertinente que algo tão presente na vida docente seja mencionado em um curso de licenciatura em Letras. E é guiada por tais descobertas e questionamentos que eu me debruço sobre o trabalho aqui exposto, em que exploro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto política linguística e seus desdobramentos para o ensino e aprendizagem de inglês. Esse trabalho se justifica a partir da necessidade de uma pesquisa que debata sobre como as políticas linguísticas propostas pela BNCC são essenciais, uma vez que elas interferem e determinam o modo em que o ensino de língua inglesa é realizado e, acima de tudo, a forma como o direito de se aprender uma língua estrangeira está sendo defendido (ou não).

Outro fator importante a ser tratado é a busca por produzir um conhecimento que auxilie professores a terem uma compreensão mais aguçada acerca das políticas linguísticas subjacentes à BNCC e da própria BNCC como uma política linguística, além do esforço para descrever os desafios enfrentados pelos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental em decorrência da existência, ou inexistência, dessas políticas. A análise crítica do documento servirá de subsídio para diálogos entre os professores de escola pública, alunos de graduação e pesquisadores que buscam uma educação gratuita de qualidade e que seja crítica, no sentido de se compreender como essas políticas linguísticas são determinantes para as práticas pedagógicas.

Tendo em vista esse intuito, a pesquisa, inserida em uma abordagem qualitativa, foi realizada através do levantamento bibliográfico na literatura sobre o tema, além da pesquisa documental, para subsidiar a análise crítica da base. Por conseguinte, o texto foi organizado nas seguintes seções: i) Políticas linguísticas; ii) Políticas linguísticas para o ensino de língua inglesa; iii) Documentos oficiais para o ensino de inglês e suas políticas linguísticas; iv) A Base Nacional Comum Curricular; v) O componente Língua Inglesa na BNCC; vi) Metodologia; vii) A BNCC como reflexo de uma política linguística e suas implicações para o ensino e aprendizagem de inglês; viii) Considerações finais. Para iniciar a discussão, no tópico seguinte abordamos a conceituação de políticas linguísticas.

2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

As políticas linguísticas, como declarado por Spolsky (2016), podem ser entendidas por meio de uma teoria que considere alguns aspectos essenciais e inerentes a elas. Em um primeiro plano, é necessário discutir a divisão de espaços sociais em diferentes comunidades de fala, ou domínios, como o autor prefere, das quais os indivíduos fazem parte, sendo estes religiosos, profissionais, familiares, governamentais, escolares, entre outros, e que possuem “próprias políticas, com alguns aspectos controlados internamente e outros sob influência ou controle de forças externas” (SPOLSKY, 2016, p. 34). Esses domínios são importantes, pois definem ou influenciam as escolhas linguísticas dos indivíduos. Sendo assim, as políticas linguísticas “são essencialmente fenômenos sociais, dependentes de comportamentos consensuais e das crenças de indivíduos pertencentes a uma comunidade de fala” (SPOLSKY, 2016, p. 33). O autor também argumenta que a teoria de PL considera três componentes: as práticas, as crenças e a gestão (ou planejamento, apesar da preferência do autor pelo primeiro termo):

Práticas linguísticas são as escolhas e comportamentos observáveis. [...] São os aspectos linguísticos escolhidos, a variedade de linguagem usada. Elas constituem políticas na medida em que são regulares e previsíveis. [...] O segundo componente importante das políticas linguísticas é formado por crenças sobre a linguagem. As crenças que são mais significativas para as nossas preocupações são os valores atribuídos às variedades [linguísticas] e aos traços. O terceiro componente é a gestão linguística, o esforço observável e explícito realizado por alguém ou algum grupo que tem ou afirma ter autoridade sobre os participantes de um domínio para modificar suas práticas ou crenças. (SPOLSKY, 2016, p. 35-36)

Nessa perspectiva, cabe mencionar que a gestão linguística pode configurar-se como, por exemplo, “uma constituição ou lei estabelecida por um estado-nação que determina alguns aspectos do uso oficial da linguagem” (SPOLSKY, 2016, p. 36), isto é, as decisões provenientes de órgãos governamentais. A gestão linguística é também nomeada de planejamento linguístico por alguns autores, sendo definida de formas similares. Além disso, muitas pesquisas da área encontram dificuldades em distinguir os termos planejamento linguístico e políticas linguísticas: enquanto uns consideram os termos de forma indissociável, outros preferem demarcar uma separação conceitual entre ambos. Rajagopalan (2013, p. 29) denota que

O termo *política linguística* em português encobre tanto as decisões tomadas no nível mais geral e macro, como também as atividades que contribuem para

implementá-las. O termo *planejamento linguístico* é utilizado para designar a política linguística na sua segunda acepção. Mas, não há um termo popularmente aceito em português que se refira exclusivamente à política linguística em sua primeira acepção. Essas duas frases são designadas numa língua como o inglês com auxílio de palavras distintas, a saber, *language policy* e *language planning*.

Essa definição encontra eco na definição de Spolsky (2016), mencionada anteriormente, por considerar o planejamento como um dos componentes da política linguística. O autor ainda ressalta que alguns estudiosos preferem empregar o termo “Política e Planejamento Linguístico” (em inglês, *Language Policy and Planning*), dificultando a precisão e o consenso sobre a terminologia (SPOLSKY, 2009).

À vista disso, Calvet (2002, p. 133) elabora que, por planejamento linguístico, estamos abordando “a implementação concreta de uma política linguística, de certo modo, a passagem ao ato”, atribuindo uma concepção própria ao planejamento linguístico, como parte integrante da efetivação de políticas linguísticas.

Além desses autores, Sá (2020, p. 65) e Tollefson (1991 apud SÁ, 2020, p. 65) são “desfavoráveis à separação binária entre planejamento e políticas linguísticas”, pois entendem que a prática, a implementação de uma política, não se desassocia daquilo que é definido por PL, conferindo um caráter participativo e social às políticas linguísticas. Ainda, para Rajagopalan (2013), a política linguística é mais uma arte do que uma ciência, pois se preocupa em conduzir reflexões que despertem o interesse público acerca dessas línguas, objetivando a implementação de ações concretas importantes para uma nação ou até mesmo instâncias transnacionais.

Rajagopalan (2013) ainda explicita que opinar acerca da política linguística deve acontecer na condição de cidadão, visto que as discussões envolvem a forma como as línguas e outros aspectos linguísticos serão tratados pela legislação do país, ou seja, questões que impactam todos os cidadãos, sendo eles estudiosos da área ou não. Dessa forma, as políticas linguísticas se tornam um campo de atividade plural e muito mais amplo, configurando-se como “uma vasta gama de atos e gestos específicos, quase todos de cunho político” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 34).

Ademais, quando falamos sobre política, inevitavelmente falamos sobre a relação íntima entre Língua e Poder “e [...] decorre daí a natureza política das línguas” (SÁ, 2020, p. 59). A própria terminologia explicita essa indissociabilidade entre política, língua e linguagem. Sá (2020, p. 60) observa essa relação estreita entre os três como “construtos atrelados entre si

[e corrobora] o que declarou Joseph (2006, p. 20) quando diz que ‘linguagem é atravessada pela política; é política de cabo a rabo’”. O próprio surgimento da Política Linguística como área de estudo apoia-se justamente na necessidade de explorar os movimentos entre o estabelecimento de nações e, mais especificamente, a relação entre Língua e Estado.

Nesse ínterim, faz-se necessário discutir a questão da agência nas políticas linguísticas. Ela se constitui como uma área que parte de um conjunto de atividades articuladas por um alguém cujas ações impactam na abordagem e no funcionamento de temas que se relacionam às línguas, além de estar diretamente ligada ao campo político, já que “toda ação política decorre das escolhas feitas, durante a tomada de decisões por agentes em sã consciência” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 35).

Sendo assim, os agentes das políticas linguísticas podem surgir de muitos lugares, principalmente considerando as diversas influências, e Rajagopalan (2013, p. 36) contribui asseverando que “no contexto da PL, há muitos exemplos de decisões tomadas e implementadas tanto no sentido de cima para baixo (*top down*), como no sentido inverso, isto é, de baixo para cima (*bottom up*)”. Shohamy (2006, p. 48, tradução nossa²) afirma que as PL “podem existir em todos os níveis de tomada de decisão sobre línguas e em relação a uma variedade de entidades, tão pequenas quanto indivíduos e famílias, [...] bem como em entidades maiores, como escolas, cidades, regiões”.

Contudo, Calvet (2002) nos alerta que apesar de qualquer grupo ser capaz de elaborar uma política linguística, somente o Estado possui capacidade de não apenas planejar, mas também de implementar suas escolhas políticas. Portanto, é nítido que órgãos governamentais, por meio de leis ou de quaisquer outras instâncias movidas por uma autoridade governamental, possuem um grau superior de poder ao estabelecer políticas linguísticas em um país.

Somado a isso, Spolsky (2009) reitera que o domínio escolar é um dos mais complexos para examinar PL, tendo em vista a heterogeneidade de crenças e práticas provenientes de todos os participantes do ambiente escolar, como professores, estudantes, diretores, etc. Nesse sentido, a gestão da política linguística de uma escola pode proceder de diferentes níveis de autoridade, tanto da própria gestão escolar (diretores, supervisores, professores, etc.) quanto de órgãos regionais, estaduais ou nacionais, “além de refletirem a posição ideológica daqueles que as controlam” (SPOLSKY, 2009, p. 43-44), tornando, assim, o ensino de línguas nas escolas um componente chave para o desenvolvimento e implementação das políticas linguísticas nacionais.

² Essa e as demais traduções são de minha responsabilidade.

A questão do domínio escolar se relaciona também com o contexto educacional. É nessa perspectiva que Shohamy (2006 apud BLANCO, 2018, p. 35) define PL, propondo uma visão expandida de políticas linguísticas, ao considerar “a relação entre as políticas linguísticas oficiais de um país e as suas políticas linguísticas reais³, pois ambas acontecem na realidade da sociedade, no cotidiano de ensino”. Sendo compostas por mecanismos explícitos (documentos oficiais, legislativos, currículos, etc) e implícitos (materiais didáticos, testes de proficiência de línguas, etc) que propagam as PL, reproduzindo e fortalecendo as ideologias nelas defendidas. Vale ressaltar que os mecanismos implícitos, ao contrário dos explícitos, não são percebidos tão facilmente. A autora defende que, enquanto as decisões relativas à PL correspondem aos usos sociais de uma língua, as políticas linguísticas educacionais (*Language Education Policy*, ou LEP, no original) ocupam-se das decisões tomadas no contexto educacional e, em sua maioria, são

tomadas por autoridades centrais, como agências governamentais, parlamentos, Ministérios da Educação, conselhos educacionais regionais e locais e escolas. Em todas essas situações, o LEP serve como um mecanismo para cumprir as agendas das políticas linguísticas nacionais. [...] o LEP oferece uma oportunidade muito útil para exercer influência, pois eles podem impor várias ideologias políticas e sociais por meio da linguagem. (SHOHAMY, 2006, p. 76)

Partindo dessa premissa, as PL educacionais são explicitamente declaradas por meio de documentos oficiais, como em currículos, ou também implicitamente, que devem ser observadas a partir de práticas de ensino, por exemplo (SHOHAMY, 2006). Assim, a dinâmica das relações entre as políticas linguísticas estabelecidas, explícita ou implicitamente, nos documentos oficiais devem ser examinadas a fim de entender quais são os reflexos de tais PL no ensino de línguas. Nesse contexto, o documento oficial analisado neste trabalho – a Base Nacional Comum Curricular – adequa-se aos pressupostos observados, sendo resultado de escolhas e ações do poder governamental (Ministério da Educação-MEC) que interferem diretamente no ensino e aprendizagem de línguas, e que, portanto, sustentam um

³ Políticas linguísticas reais são definidas por Shohamy (2006) como PL que acontecem na prática, isto é, não somente aquelas derivadas de documentos oficiais, mas também as práticas de sala de aula, entre outros.

posicionamento político, cultural e social sobre o ensino de Língua Inglesa para o EF. E, mais importante ainda, possibilitam aos professores novas formas de agir e refletir sobre elas.

2.1 Políticas linguísticas para o ensino de língua inglesa

Considerando que o domínio escolar é uma das arenas em que as políticas linguísticas são expressas, faz-se necessário elucidar as que são desenvolvidas especificamente para o ensino e aprendizagem do componente curricular da Língua Inglesa no Brasil. Partindo do pressuposto de que professores de Língua Inglesa, como quaisquer outros, precisam ter tanto uma concepção de língua e linguagem quanto abordagens e métodos para estabelecer como essa língua é ensinada, quais conteúdos escolher, como avaliar etc., constata-se que todas decisões e posicionamentos tomados fazem parte de um guarda-chuva nomeado Políticas Linguísticas. Portanto, é essencial que professores de língua, no geral, compreendam não somente quais são os reflexos de tais PL perpetuadas nos documentos oficiais para a sua prática pedagógica, mas também as ideias que integram o percurso do ensino de língua inglesa.

O ensino de uma língua raramente é pautado somente nas questões inerentes ao funcionamento da língua, tal como a gramática e o léxico linguístico. Na verdade, em se tratando de um fenômeno social, a língua reflete os ideais defendidos pelos falantes e pode servir como um mecanismo de poder, como é o caso da colonização europeia nas Américas, cujas línguas – como o Inglês, o Espanhol e o Português – foram impostas em detrimento das milhares de línguas indígenas. Sendo assim, a propagação global do Inglês, enraizado nesse mesmo processo de colonização, também se insere nas múltiplas relações de poder, ou seja, está intimamente ligada à política (PENNYCOOK, 2016). Dessa forma, o Inglês não pode ser considerado

como um meio de comunicação internacional neutro, uma linguagem que oferece a promessa de desenvolvimento social e econômico a todos aqueles que a aprendem, uma linguagem de oportunidades iguais, uma linguagem que o mundo precisa para ser capaz de se comunicar – nós precisamos compreender que também é um dialeto excludente de classe, favorecendo determinados povos, países, culturas, formas de conhecimento e possibilidades de desenvolvimento; é uma linguagem que cria barreiras tanto quanto apresenta possibilidades. (PENNYCOOK, 2016, p. 26)

Posto isto, professores de língua inglesa precisam considerar as múltiplas razões por trás do ensinar e, com isso, compreender que o que acontece em sala de aula vai muito mais

além do que simplesmente afirmar os benefícios de se aprender inglês. Nesse contexto, todos aqueles envolvidos no ensino de língua inglesa precisam estar atentos aos processos políticos de poder e às questões sociais que perpassam as discussões da área, visto que o tratamento que o inglês recebe se modifica a cada novo currículo lançado, dando destaque a uma perspectiva muitas vezes diferente da que a língua recebia até então. Da mesma forma, é importante considerar que, assim como em qualquer lugar do mundo, a elaboração desses currículos remonta traços colonialistas, de relações desiguais de poder trazidas pela concepção hegemônica ao se implementar a PL.

Maciel (2013, p. 238) discorre sobre como os professores de língua inglesa “se deparam com novos e velhos conceitos como: competências e habilidades; referenciais curriculares; letramentos críticos; [...] globalização, cosmopolitismo, [...] língua franca; língua adicional, língua estrangeira [...]” e sobre a importância do desenvolvimento de pesquisas que analisem as implicações das propostas lançadas por documentos oficiais nas práticas pedagógicas, dado que a implementação desses documentos não garante efetividade e melhoria na qualidade de ensino de línguas nas escolas.

Nesse sentido, reconhece-se que o ensino de línguas no Brasil tem usado modelos importados de outros países (RAJAGOPALAN, 2013) e, portanto, as políticas linguísticas presentes nos documentos oficiais brasileiros abordam uma concepção de língua e linguagem que representa o contexto sócio-histórico-cultural desses países, sendo esse o ponto de partida para a difusão do inglês sob diferentes status. À vista disso, e considerando que as proposições atuais abordam, em grande parte, os conceitos de inglês como língua adicional (ILA) e de inglês como língua franca (ILF), faz-se necessário discutir as implicações delas para o ensino de LI, considerando o lugar que essa língua ocupa no mundo globalizado e dentro dessas duas perspectivas.

A British Council, em 2019, ao propor um panorama das políticas públicas para o ensino de inglês no contexto da rede pública, afirma que, “para alcançar uma economia de classe mundial capaz de negociar internacionalmente, ter uma porcentagem maior de pessoas capazes de realizar ações através da língua inglesa é algo essencial, e não um luxo” (BRITISH COUNCIL, 2019, p. 7). Portanto, demonstra-se que dominar o uso do inglês não se prende tanto à capacidade de transformação da realidade social, mas pode ser compreendido como ferramenta para o desenvolvimento econômico do país através de sua inserção no cenário mundial. Esse discurso também

nos remete à noção de que a escolha da língua inglesa para o ensino nas escolas tem sido naturalizada como se esta fosse a única opção dentre as LEs, de modo que os questionamentos em torno da dimensão internacional do inglês e de sua hegemonia não têm sido problematizados. (PASSONI; LUZ, 2016, p. 233)

Dessa forma, o ILF se depara com um quadro que ainda não se desvinculou completamente dos ideais colonizadores, apesar de alguns documentos apresentarem essa concepção como sendo uma inovação nos currículos educacionais. Apesar de o uso do inglês nas práticas pedagógicas propiciar a integração de grupos multiculturais e multilíngues que usam o inglês no mundo global, O'Regan (2014, p. 541 apud PENNYCOOK, 2016, p. 28) argumenta que ainda há

profunda desconexão entre o desejo de identificar e promover as características e funções do 'inglês como língua franca' e a necessidade prática de lidar com as iniquidades estruturais de um capitalismo global que, por padrão, sempre distribui recursos econômicos e linguísticos de forma a beneficiar poucos em detrimento de muitos e conferir prestígio especial às formas seletivas de linguagem.

Desse modo, Pennycook (2016) reitera que, apesar do ILF se apresentar com maior flexibilidade e mobilidade, por focar mais em questões de falantes nativos e falantes não-nativos, essa concepção “nunca se envolveu adequadamente com questões de poder, [...] desigualdade, classe, ideologia ou acesso” (PENNYCOOK, 2016, p. 28), ilustrando que, para o professor de língua que se depara com políticas linguísticas que promovam determinados posicionamentos, é imprescindível que tais temas sejam considerados, além do próprio contexto sociocultural no qual elas estão inseridas e a quem elas servem.

2.2 Documentos oficiais para o ensino de inglês e suas políticas linguísticas

Enquanto definido que as políticas linguísticas, principalmente as voltadas para o ensino de línguas, são materializadas através de documentos oficiais para a educação, os quais são resultado de interações complexas entre as esferas políticas, econômicas e do processo de globalização e estão inseridos em uma perspectiva complexa e histórica, é imprescindível que se discuta quais são os documentos elaborados no contexto educacional brasileiro até então, além das PL por eles manifestas. Assim sendo, a presente seção pretende ilustrar a relação entre

os documentos oficiais e suas políticas linguísticas, considerando o ensino de língua estrangeira (LE) e de língua inglesa, explicitados em um panorama histórico-contextual.

No contexto brasileiro, a educação escolar e o ensino de línguas estrangeiras, conforme Augusto (2017) sempre estiveram ligados a fatores legais, ideológicos e pedagógicos que serviram de fundamento para as políticas educacionais, além de servirem como eixos norteadores na condução dessas políticas que sofrem carregam marcas históricas e influências do período em que são desenvolvidas.

Portanto, como destaca Augusto (2017), entende-se que as primeiras decisões em relação ao ensino de línguas no Brasil coincidem alguns anos após a chegada de Portugal ao país, que impuseram a língua portuguesa aos povos habitantes da região, com Marquês de Pombal, por volta de 1798, e com as primeiras escolas jesuítas, que evidenciaram o ensino de línguas clássicas como o latim e o grego. Em relação ao ensino de línguas modernas, como o inglês, o italiano, o francês e o alemão, a sua inserção na educação brasileira se deu a partir da chegada da Corte Real, com a criação do Colégio Pedro II, em 1837. Entretanto, durante a Primeira República, houve uma desvalorização do ensino secundário (hoje o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio), o que contribuiu diretamente para o declínio da oferta de línguas estrangeiras e da sua importância para a formação estudantil (AUGUSTO, 2017).

É somente no ano de 1931, com a Reforma Francisco de Campos, que o ensino brasileiro é modificado para adequar-se à proposta de modernização do Governo Provisório de Getúlio Vargas, estabelecendo, portanto, a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e de diretrizes que designaram “para as disciplinas de línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão) [...] a adoção do ‘método direto intuitivo’, o qual consistia, entre outros atributos, em ensinar a língua estrangeira na própria língua estrangeira” (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007, p. 2). Dessa forma, é uma política linguística que se constitui em relação à prática e ao ensino dessas línguas com o fim de “estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas” (Decreto no. 20.833, de 21 de dezembro de 1931 apud MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007, p. 2).

Em 1940, com a Reforma Capanema, as línguas estrangeiras alcançaram maior valorização e a língua inglesa já adquiriu o status de uma das três disciplinas de línguas estrangeiras obrigatórias (CHAGAS, 1957 apud MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007). Nesse ínterim, a carga horária para o ensino de inglês chegou a 12 horas semanais, e o método

adotado permanecia sendo o método direto, cujos objetivos se dividem em instrumentais, educativos e culturais (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007). Apesar de se configurar como um momento importante para a educação brasileira, Machado, Campos e Saunders (2007, sp) afirmam que durante esse período “muita coisa se perdeu no caminho entre o Ministério da Educação e as salas de aula”, demonstrando que o processo de criação de políticas linguísticas sempre se configurou a partir de um movimento *top-down*, desconsiderando a diversidade de realidades enfrentadas para a implementação dessas decisões metodológicas e curriculares.

Ao longo dos anos seguintes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada pela primeira vez em 1961 e atualizada nos anos de 1971 e 1996⁴, surge como uma importante legislação que visa regularizar o sistema de educação brasileiro, objetivando a garantia dos direitos humanos e da cidadania. Apesar de as primeiras versões não priorizarem o ensino de LE, retirando a sua obrigatoriedade (LDB, Lei nº 4.024/1961), a partir de 1996, a LDB previu “o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Art. 26, parágrafo 5º, Lei nº 9.349/1996). Sua versão em vigência recebeu novo texto pela Lei nº 13.415 (LDB, 2017), que estabelecia o ensino de língua inglesa como disciplina obrigatória nos currículos a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (EM). Optar pelo inglês não é uma escolha randômica entre as línguas modernas, mas se deve muito em parte pelos processos de globalização e crescimento do status político e econômico atrelados a essa língua. Sendo assim, a LDB serve como fonte para propostas de novos currículos, documentos suleadores⁵ e PL para o ensino de LE em diversos níveis, os quais devem respeitar as proposições por ela definidas.

Em 1997, o Ministério da Educação passou a publicar uma série de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com orientações para todos os ciclos da educação básica do ensino público, visando a elaboração de diretrizes nacionais que abordassem as pedagogias mais relevantes para o pleno desenvolvimento da cidadania através de diferentes domínios escolares e sociais (ou temas transversais), como “preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade” (PCN, 1997, p. 4). A língua estrangeira

⁴ Ressalto que a LDB ainda está em vigência, sendo a Lei nº 14.191 de 2021 a atualização mais recente.

⁵ O termo *sulear* surge para corroborar a ideia da valorização dos conhecimentos produzidos no Sul Global, como posto por Santos e Meneses (2009), em *Epistemologias do Sul*, e também por Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*.

recebeu nova perspectiva de ensino nesse documento ao propor o foco no ensino de leitura, uma vez que reconhecia as dificuldades enfrentadas pelos professores para trabalharem com as quatro habilidades linguísticas na escola pública brasileira (NICOLAIDES; TÍLIO, 2013 p. 291).

Essa posição do documento gerou diversas controvérsias entre professores e pesquisadores acadêmicos. Nicolaides e Tílio (2013), entretanto, consideram o enfoque na leitura apenas como uma sugestão de ênfase, não descartando o trabalho com outras habilidades ou a articulação com outras capacidades linguístico-discursivas, defendendo que os PCN de Língua Estrangeira, na verdade, foram mal compreendidos. Por outro lado, Leffa (1999 apud AUGUSTO, 2017) defende que, ao limitar a prática pedagógica do professor, os PCN entram em oposição ao exposto na LDB em relação à pluralidade ideias e às concepções pedagógicas (LDB, Art. 3º, inciso III) e, retomando Paulo Freire, Augusto (2017, p. 213) considera que “os PCNs negam esse direito [o de aprender através de uma pedagogia libertadora] ao aprendiz quando antecipam qual o uso que o aprendiz fará da língua estrangeira em seu contexto social”.

Além disso, ao proporem a aprendizagem integrada às questões sociais por meio dos temas transversais em uma abordagem sociointeracionista, os PCN atribuem importante significado ao aprendizado de LE, possibilitando a formação cidadã e crítica do estudante através da análise dos contextos sociais em que está inserido. Nessa perspectiva, “O ensino de LE também contribui para a formação cultural do aluno e apropriação tanto de sua própria cultura como da cultura de diferentes países” (MALVEZZI, 2013, p. 16292). Ademais, o documento também explicita uma preocupação em relação à qualidade do ensino de LE nas escolas públicas brasileiras, que, apesar de serem prestigiadas na sociedade – confirmado pela “proliferação de cursos particulares” (BRASIL, 1998, p. 19) – não são recebidas da mesma forma nas escolas públicas. Sobre isso, Augusto (2017) faz uma interessante reflexão:

O fato da ineficácia do ensino-aprendizagem de língua estrangeira-ínglês ser reconhecida e admitida em um documento oficial no qual uma política linguística se materializa, nos leva a perceber a distorção implícita no discurso do legislador que ao invés de usar os instrumentos necessários para reverter esta situação, cria instrumentos que legitimam e perpetuam um sistema perverso no qual de acordo com Simone de Beauvoir (1963, p.34, apud FREIRE, 1987, p. 60) “os opressores tentam transformar a mentalidade dos oprimidos, não a situação que os oprime”. (AUGUSTO, 2017, p. 214)

Outro documento fundamental a se mencionar são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), lançado pelo MEC com o objetivo de nortear a prática docente para o nível médio através do diálogo entre professores e escola (BRASIL, 2006). Diferentemente dos PCN, as OCEM propõem um novo enfoque no que tange às habilidades: “o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas” (BRASIL, 2006, p. 111), além de sugerirem o trabalho com temáticas sociais, culturais, educacionais e políticas (que em muito remete aos temas transversais propostos pelos PCN), proporcionando o diálogo entre o global e local em uma perspectiva de cidadania global (LUÍZ, 2015) para além das estruturas linguísticas. Nesse sentido, Tílio (no prelo apud NICOLAIDES; TÍLIO, 2013) destaca que “as OCEM contemplam os PCN; mas os PCN não contemplam integralmente as OCEM” e que

Muito ao contrário, as OCEM enfatizam bastante a importância dos novos e multiletramentos, especialmente do letramento crítico, no ensino da língua, sem, entretanto, deixar de contemplar a oralidade. [...] [*Sendo*] uma política ambiciosa, em especial, levando-se em conta as condições atuais da escola pública brasileira, propor-se a trabalhar leitura, compreensão oral e prática escrita e ainda sob uma perspectiva crítica. (NICOLAIDES; TÍLIO, 2013, p. 295)

As OCEM ainda apresentam uma preocupação similar às do PCN em relação aos institutos de idiomas e ao que se é esperado do ensino de LE na escola pública, mas propõe um novo entendimento do papel da escola nesse processo: compreendendo a educação de uma forma ampla, da formação de cidadãos com visão social e conhecimento cultural (MALVEZZI, 2013).

Por fim, existem inúmeros outros documentos que definem os currículos estaduais, os municipais ou até mesmo os provenientes das próprias escolas, como o Projeto Político Pedagógico, que orientam a prática docente. Para citar alguns, temos o Currículo Referência de Minas Gerais (2018), o Currículo Paulista (2019) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Paraná, 2008), entre outros não contemplados nesse texto, mas que merecem receber a devida atenção por também apresentarem orientações e levantarem questionamentos sobre as práticas de ensino de LE nas escolas públicas, igualmente afetados por questões políticas e sociais (representando, portanto, uma política linguística). Do mesmo modo, a Base Nacional Comum Curricular recebe ênfase especial neste trabalho por se configurar como o documento

orientador mais recente para o ensino e aprendizagem de LE, a qual será caracterizada na seção seguinte.

2.3 A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 20 de dezembro de 2017, trouxe importantes considerações para toda a educação brasileira. O contexto de sua elaboração, entretanto, deu-se muito antes da versão publicada para os Ensinos Infantil e Ensino Fundamental (ainda sem a versão completa para o Ensino Médio, homologada em 2018), sendo amplamente discutida por diversas entidades e conselhos em consulta com Estados, Municípios e especialistas que identificaram a necessidade de se constituir uma base curricular nacional para o ensino, ocasionado pelo estabelecimento do Programa Currículo em Movimento em 2008 e, mais tarde, na Conferência Nacional de Educação, em 2010. Desde então, diversas conferências foram realizadas para que uma base nacional comum fosse desenvolvida, com as primeiras versões sendo disponibilizadas para consulta pública em 2015 e 2016.

Traçando um panorama da composição do quadro político da presidência do Brasil, bem como seus respectivos ministros do Ministério da Educação e integrantes de Secretarias de Educação Básica, entre outras instituições, Rocha (2019) considera que, apesar do elevado número de contribuintes, as sugestões podem não ter sido, de fato, atendidas nas versões seguintes, uma vez que as decisões acabam sendo da equipe gestora. Portanto, é de se questionar que a participação de professores tenha se dado de forma relevante para a elaboração da política da BNCC, cujo processo “foi meramente formativo” e “as condições para que essa participação fosse efetivada não foram garantidas, não sendo a formulação do documento, por isso, democraticamente participativa” (ROCHA; PEREIRA, 2018, p. 50 apud ROCHA, 2019, p. 88). Sendo assim, percebe-se que a definição do documento se dá em um movimento de cima para baixo (*top-down*), evidenciando o seu caráter político e constitutivo enquanto um documento que dispõe de uma política linguística, mas longe de se configurar como um documento contemplativo de diferentes realidades sociais, identidades, culturas, histórias etc. Isso também evidencia a falta de participação de pessoas de diversos segmentos da sociedade que não os agentes educacionais na elaboração do documento.

Apesar disso, a BNCC ganha força no cenário nacional como o principal documento orientador da prática docente nas escolas brasileiras, visando à garantia de acesso à educação de qualidade, por se colocar como

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]. Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 7)

Sendo assim, a BNCC se posiciona como um documento cuja proposta é a de reger o aprendizado para “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 5), em uma perspectiva dita contemporânea. Consequentemente, dispõe da forma como o ensino se dará, atribuindo aos professores o papel de agente da base, uma vez que é através das suas aulas que essas competências devem se concretizar. Amorim e Gomes (2020, p. 418) argumentam que a BNCC possui reflexos importantes, não somente para o docente atuante, mas também esbarrando na “qualidade da formação inicial e da formação continuada dos professores, além de abordagens ultrapassadas e mesmo as condições de trabalho nas escolas podem se colocar como obstáculos para a materialização” dos objetivos da base.

Ademais, ao estabelecer as competências gerais, a BNCC define competência “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8), em uma perspectiva de educação integral. Dessa forma, é considerando o desenvolvimento pleno das dimensões afetivas e cognitivas ao entender que cada estudante possui suas singularidades e diversidades, de forma a assegurar uma implementação da BNCC alicerçada na igualdade, equidade e diversidade (BRASIL, 2017). Em contraposição, Lopes (2018, p. 25 apud XAVIER, 2021, p. 185) problematiza o fato de o currículo ser descontextualizado das necessidades do ensino, uma vez que as competências propostas pelo documento não são homogêneas e, portanto, um currículo bem-acurado entende que “sujeitos diferentes não produzem nem

mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro”. Isso se acentua pelo fato de o Brasil ser um país continental, onde até dentro de uma mesma cidade diferentes realidades se chocam, dando um caráter extremamente único a cada comunidade em que uma escola se agrega.

Retomando o que foi discutido na seção sobre o ensino de língua inglesa, percebe-se que o inglês é reconhecido como língua franca e que, por isso, faz parte do cotidiano dos estudantes e deve ser ensinado a partir da sua função social e política (BRASIL, 2017), remontando a necessidade de se discutirem as implicações que tais dimensões adquirem em se tratando das escolhas e atitudes a serem tomadas por professores da língua em questão. Isso significa que, aos professores, cabe tomarem para si uma posição de mais intelectualidade e menos operária, de forma a romper com a tradição hegemônica imposta pelas instituições (AMORIM; GOMES, 2020). A Base ainda enfatiza o seu caráter formativo a partir da “aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BRASIL, 2017, p. 241), o que nos leva a questionar o que significa ensinar inglês em um mundo globalizado, demandando o desenvolvimento de novas políticas linguísticas que, de fato, expressem a realidade dos falantes brasileiros. A predileção pelo inglês em razão dos processos de globalização contribui para a posição de evidência dessa língua na BNCC em relação às outras línguas estrangeiras

ignorando-se o fato de que o Brasil está numa região bilíngue com os países de língua espanhola e atrelando o ensino do inglês às exigências de um mercado que se rende à dominação econômica dos países da América do Norte, [...] se tornando uma lente de aumento para as diferenças culturais, sociais e econômicas entre o Brasil e os demais países que têm o inglês como língua oficial ou segunda língua. (LINS JR., 2018, p. 70)

Portanto, tais considerações desempenham um papel essencial para a discussão sobre as implicações da BNCC nas práticas de ensino de língua inglesa. Além disso, é interessante observar que, em se tratando de um documento aprovado pelo Ministério da Educação, a BNCC (como já demonstrado no trecho precedente) demonstra o seu aspecto político, isto é, não neutro, perante as ideias que ali se desdobram. Deste modo, é possível observar a presença de políticas linguísticas sugeridas pela BNCC, que interferem e determinam o modo como o ensino de língua inglesa é realizado e, acima de tudo, a forma como o direito de se aprender uma língua estrangeira está sendo defendido (ou não) – aspectos que serão explorados com maior

profundidade na análise e discussão dos dados. Sendo assim, a seção seguinte se ocupa em mencionar como se dá a organização do componente curricular da Língua Inglesa para os anos finais do Ensino Fundamental na BNCC.

2.3.1 O componente Língua Inglesa na BNCC

Na BNCC, as competências são definidas por “competências específicas de área”, na área do conhecimento de Linguagens na qual a Língua Inglesa se insere (em conjunto com a Língua Portuguesa, Arte e Educação Física), e por “competências específicas do componente”, que serão exploradas adiante. A língua inglesa é considerada importante por reconhecer que, por meio dela, os estudantes podem exercer uma “cidadania ativa” ao se engajarem em práticas sociais variadas em um mundo globalizado (BRASIL, 2017) e que, conseqüentemente, prioriza o uso do inglês. Portanto, a BNCC identifica no inglês a possibilidade de ofertar aos discentes o ensino da língua entrelaçado em dimensões pedagógicas e políticas que requerem uma nova perspectiva curricular, a partir do questionamento das relações entre língua, território e cultura, desencadeado pelo status de língua franca em que o inglês é tratado no documento, o qual implica no uso dos multiletramentos e no rompimento de crenças (como a suposta existência de um “inglês bom” e de um “inglês ruim”, por exemplo) em relação a essa língua (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a BNCC recomenda o ensino de Inglês por meio de cinco eixos (*Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural*) e unidades temáticas, com objetos de conhecimento e habilidades referentes a cada ano escolar, mas que podem ser desenvolvidas em outros anos. O eixo *Oralidade* diz respeito às práticas de linguagem em diferentes situações de uso oral da língua, abarcando a compreensão e a produção oral, equivalentes à escuta e à fala, respectivamente, de forma a negociar ou construir “significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face” (BRASIL, 2017, p. 243). O eixo *Leitura*, por sua vez, compreende as práticas que envolvem o contato com os gêneros escritos, híbridos ou não verbais, para promover a experiência de leitura em práticas situadas, focando principalmente no trabalho com estratégias de compreensão. Já o eixo *Escrita* propõe que os trabalhos compreendam duas facetas, sendo elas a colaboração e o desenvolvimento processual da escrita, além do reconhecimento dessa enquanto prática social. O eixo *Conhecimentos linguísticos* envolve o

uso, a análise e a reflexão sobre a língua vinculados às práticas de leitura, escrita e oralidade de modo contextualizado, e “tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês” (BRASIL, 2017, p. 245). Por fim, o eixo *Dimensão intercultural* nasce da necessidade de compreender as relações entre diferentes culturas, identidades e línguas em âmbito global e local, recorrente da visão do inglês como língua franca. Sobre esses eixos, o documento ainda retoma que, apesar de estarem separados, eles estão conectados às práticas sociais de uso do inglês, mas que não devem ser tratados como pré-requisitos para o seu uso.

Posteriormente há, em cada um dos eixos, a separação em unidades temáticas e seus respectivos objetos de conhecimento e habilidades, descritas na BNCC “em termos comportamentais como aquilo que se espera do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar” (MACEDO, 2018, p. 249 apud XAVIER, 2021, p. 186). As habilidades seguem uma organização por códigos, os quais englobam: a modalidade de ensino (EF); o ano (08 - 8º ano, etc.); a abreviação da disciplina (LI); e a numeração da habilidade em ordem crescente. Por fim, ao descrever a habilidade, o documento optou pelo uso de verbos no infinitivo que remontam às capacidades de interagir, formular hipóteses e planejar, etc., como por exemplo: “(EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo” (BRASIL, 2017, p. 249). Portanto, o documento se preocupa em apresentar uma linearidade na apresentação dos conteúdos que embasam as competências e habilidades definidas ao final da seção, que será analisada e discutida após uma breve descrição da metodologia de pesquisa na página seguinte.

3 METODOLOGIA

A realização deste trabalho foi ancorada na abordagem de pesquisa qualitativa, tendo em vista que a observação e a investigação do objeto de estudo aqui explorado são construídas a partir da íntima relação entre este e a pesquisadora, e que o objetivo desta pesquisa é analisar BNCC enquanto promotora de políticas linguísticas para o ensino de língua inglesa. De acordo com Denzin e Lincoln (2006),

A palavra qualitativa implica em uma ênfase nas qualidades do fenômeno e nos processos não experimentáveis ou mensuráveis em termos de quantidade, intensidade, ou frequência. [...] Esses pesquisadores salientam o valor intrínseco de suas investigações. Buscam respostas às perguntas relacionadas às experiências sociais e à sua atribuição de sentidos. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 14)

Dessa forma, a pesquisa qualitativa se caracteriza pelo foco em observar não somente os textos e reflexões que se apresentam, como também percebê-las em suas relações em questões sociais, culturais e políticas. Consequentemente, essa abordagem beneficia pesquisas que tratam de políticas linguísticas, uma vez que possuem caráter interpretativista e subjetivo (DENZIN; LINCOLN, 2006) e permitem “o refletir de forma mais coerente e crítica sobre o papel [da] Base Nacional Comum Curricular” (ROCHA, 2019, p. 74).

Além disso, a pesquisa qualitativa pode utilizar-se de diferentes técnicas, como sugerido por Oliveira (2007, p. 60 apud ROCHA, 2019, p. 74), para a obtenção de informações “encontradas a partir de ‘pesquisa bibliográfica, entrevistas, questionários, planilhas e todo instrumento que se faz necessário’”.

É importante destacar também o uso da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental como ferramentas para o desenvolvimento de uma produção acadêmica que contribua para a expansão do tema e que auxilie futuros pesquisadores. No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, ela possibilita uma compreensão mais aprofundada sobre o tema e, portanto, é caracterizada por ser

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

A pesquisa documental, por sua vez, aparece como um dos pilares metodológicos para o desdobramento das reflexões. Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 243) argumentam que o pesquisador que se propõe a investigar documentos tem o desafio de “selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte” e que “quando isso acontece há um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos”. Por documento, o trabalho se ancora na concepção de Marconi e Lakatos (2007, p. 305) que classificam tais textos no plano dos “arquivos públicos: são os documentos oficiais, publicações parlamentares; documentos jurídicos, iconografia”, legitimando a escolha pelo trabalho com a Base Nacional Comum Curricular, um documento oficial aprovado pelo MEC no Brasil.

A pesquisa documental ainda possui como característica a técnica da análise documental que

consiste na investigação do conteúdo simbólico das mensagens (conteúdos dos documentos) cuja função é encontrar respostas para as questões formuladas e/ou confirmar hipóteses estabelecidas previamente e também em descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências, do que está sendo comunicado. (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 246)

Logo, este trabalho constitui uma pesquisa qualitativa realizada através da pesquisa bibliográfica e documental, cujas técnicas corroboram para a produção de conhecimento teórico monográfico relevante para os temas abordados. Assim, obras que exploram questões de políticas linguísticas, formação de professores e que analisam o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na BNCC foram consultadas por meio de artigos científicos online e em livros impressos, assim como outros trabalhos acadêmicos disponibilizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), no JSTOR e no Google Acadêmico, de modo a construir um panorama histórico-contextual que pudesse contribuir e “explicar a totalidade da realidade através do estudo da complexidade dos problemas sociopolíticos, econômicos, culturais, educacionais” (OLIVEIRA, 2007, p. 58) que subjazem aos temas aqui explorados. Na seção subsequente, serão analisados e discutidos os reflexos da BNCC enquanto política linguística e suas implicações para o ensino e aprendizagem de Inglês.

4 A BNCC COMO REFLEXO DE UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

É um fato inegável e perceptível que a BNCC reflete, em seu texto, uma política linguística, seja por seu caráter prescritivo, seja por advir de instâncias maiores do sistema educacional brasileiro. Entretanto, é importante analisar o que essa PL está, em seu cerne, estabelecendo para o ensino de língua inglesa no Brasil e quais são as suas lacunas. Como afirma Shohamy (2006), a língua não é neutra e está inserida em agendas ideológicas, sociais, econômicas e políticas, da mesma forma que os mecanismos nos quais as políticas linguísticas se inserem (como documentos oficiais, assim como a BNCC) não são neutros e servem como veículos para propagar essas agendas. Dessa maneira, foi possível observar que a base, a despeito de tentar se mostrar como um avanço na concepção linguística ao trazer uma PL voltada para o inglês como língua franca, na prática, continua tendo os efeitos de um inglês como língua estrangeira, pois ainda reflete os modelos de educação linguística do Norte e remonta uma visão colonial e hegemônica da linguagem (MACIEL, 2013; RAJAGOPALAN, 2013) porque não considera a pluralidade de línguas existentes no território brasileiro.

Nesse contexto, podemos retomar Lins Jr (2018) ao afirmar que o ensino de inglês se atrela às exigências mercadológicas de países da América do Norte, reforçando a ideia de que a língua continua sendo algo proveniente do estranho (do estrangeiro). A própria BNCC, ao priorizar o ensino de língua inglesa, demonstra que a PL disposta no documento não reflete a diversidade do maior país da América Latina, muito menos da região em que ele se encontra, tendo em vista que o Brasil divide suas fronteiras com países que falam espanhol, outra língua bastante expressiva no cenário mundial, mas raramente contemplada.

Não obstante, a colonialidade da língua observada no documento ainda é impositiva no sentido de que, apesar de “reconhecer, em seu texto, a diversidade e as diferenças que caracterizam o Brasil, por ser de abrangência *nacional* com caráter *normativo*, a BNCC torna-se *unificadora* ou *homogeneizadora*” (REZENDE; LIMA, 2021, p.47, grifo das autoras), em um processo de silenciamento e ocultamento de outras línguas presentes no território brasileiro, como as mais de 200 línguas indígenas, línguas de matriz africana, línguas de fronteira, entre outras.

Percebemos, portanto, que a colonialidade da língua/linguagem dada por meio da priorização da língua inglesa invisibiliza outras línguas e reduz o ensino e aprendizagem aos

eixos e competências sem ênfase em outras formas de conhecimento. Ainda que a seção de LI proponha o eixo *Dimensão intercultural*, outras línguas e formas de linguagem não são contempladas e muito menos valorizadas, isto é,

O documento descreve mais adequadamente o cenário internacional de uso do inglês e peca por não apresentar ações efetivas para uma adequação dele ao ensino local. Não são mencionadas, por exemplo, a diversidade cultural e linguística dos alunos brasileiros de forma explícita, apesar de encontrarmos a sugestão da prática metalinguística com os alunos ao contrastar a língua inglesa com outras línguas. (ROCHA, 2020, p.52)

Assim dizendo, ao declarar o inglês como a língua estrangeira a ser estudada, a BNCC simultaneamente desvalorizou e negligenciou as línguas locais. “A política da escola [considerada, aqui, a BNCC] que apresenta o inglês como ‘a língua da democracia mundial’ e a ‘língua da liberdade e abertura’ perpetua a dominação e a influência do Ocidente e suas ideologias” (SHOHAMY, 2016, p. 78) e, acrescento, do Norte Global. No entanto, é inegável que questões de poder e política sempre estarão interligadas ao ensino de inglês, o que nos leva a, então, entender quais são as implicações e influências desses processos para as práticas docentes.

Em uma análise aprofundada sobre as habilidades na BNCC, Xavier (2021) observa que muitas se confundem e se misturam com estratégias de aprendizagem, como, por exemplo, as estratégias de *skimming* e *scanning* que aparecem como estratégias de organização e avaliação de um texto, o que “nos remete a uma perspectiva de ensino voltada para o uso intencional e consciente de estratégias para alcançar o sucesso na habilidade proposta” (XAVIER, 2021, p. 191), criticando o fato de que as políticas linguísticas sugeridas pela base enfocam na aprendizagem instrumental da língua. Ademais, a autora não considera que a forma como foram dispostas as habilidades na BNCC contribuíram para a inovação da prática do professor e das abordagens por ainda considerarem o ensino vinculado a estratégias de aprendizagem e de uso da linguagem “pois são elas [as habilidades descritas na forma de estratégias] as aprendizagens que deverão ser avaliadas em exames locais e nacionais” (XAVIER, 2021, p. 200). O próprio documento ressalta que o foco no desenvolvimento de habilidades e competências está alinhado ao que requerem as avaliações internacionais (BRASIL, 2017, p. 13), evidenciando o fato de que a seção de LI na BNCC acaba se distanciando do que o documento propõe (o de educação integral), pois retorna às bases do ensino do século XX, além de materializar diversas contradições para o ensino e aprendizagem de inglês dentro de uma política linguística que

parece não dialogar com as demandas da atualidade, limitando o desenvolvimento do estudante apenas para a compreensão de textos, sem implicações de uso social da língua na vida real.

À vista disso, o papel de professores de língua inglesa se torna essencial para questionar as PL levantadas pela BNCC, uma vez que é na sala de aula que elas são implementadas, a partir das escolhas de materiais, adequação às competências e habilidades propostas pelo documento, abordagens e métodos avaliativos, etc. Para tanto, os professores devem estar conscientes de seu papel enquanto agentes de políticas linguísticas, uma vez que, como apontado por Shohamy (2006), ao não questionarem ou não analisarem criticamente os documentos oficiais, eles reduzem a sua presença a meros “agentes das políticas do governo” e podem acabar concordando com “essa visão oficial, sem saber que as decisões sobre as línguas que eles ensinam estão enquadradas em uma variedade de agendas ideológicas e políticas” (SHOHAMY, 2006, p. 80).

Cabe ressaltar, por fim, que os documentos oficiais não devem garantir em seus currículos somente uma educação de qualidade e o direito de aprender uma segunda língua, mas o direito de aprender uma segunda língua que reflita a identidade e que aborde as vivências do estudante brasileiro. Nesse sentido, uma política linguística pode, e deve, assumir esse papel, se inserindo em uma perspectiva decolonial que reconhece e valoriza vozes locais e do Sul Global (SILVA et. al, 2021) em um panorama internacional que se posiciona através da língua. Dessa forma, os professores de línguas precisam estar atentos ao que lhes são apresentados nesses documentos, no sentido de decolonizar a BNCC de forma a (des)construir caminhos que potencializem os eixos e as competências propostas, mas que vão além deles para se promover uma política linguística coerente com a realidade sociocultural de cada contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho, retomando os objetivos de analisar criticamente a Base Nacional Comum Curricular enquanto política linguística e seus desdobramentos para o ensino e aprendizagem de inglês, foi possível observar que a BNCC ainda estabelece diálogo com a visão colonialista do ensino de língua, reproduzindo ideais monolíngues e dando continuidade ao apagamento de línguas locais e minoritárias, principalmente ao propor um ensino focado em competências e habilidades que, na prática, apenas reproduzem o modelo de ensino exigido pelos exames internacionais, de modo a buscar uma boa posição dos rankings, sem considerar profundamente os contextos locais das escolas.

Acrescentamos que o trabalho também pode subsidiar outras pesquisas nas áreas de conhecimento exploradas, bem como contemplar a análise da BNCC por outras perspectivas e suas intersecções. Defendo que políticas linguísticas perpassam todas as práticas docentes e formativas, o que as configura como indispensáveis, ainda que os debates sobre o tema sejam escassos, principalmente em cursos de graduação. Portanto, este trabalho também serve para enfatizar a importância em ampliarmos as discussões sobre PL nos cursos de graduação e em outros espaços para além da universidade, onde quer que haja atuação docente, daí a relevância de se investirmos em uma formação inicial e continuada que promova discussões mais aprofundadas sobre algo tão relevante para o exercício docente.

Percebemos também, após a realização do trabalho, a necessidade de se compreender cada vez mais as políticas linguísticas subjacentes aos documentos oficiais, que estarão em constante mudança, mas sempre refletindo por meio de suas PL diferentes concepções de língua e interesses de uma classe dominante. Tendo isso em vista, a relevância deste artigo está calcada em sua potencialidade teórica como uma base para propiciar novas investigações acadêmicas neste campo do conhecimento e, ainda mais importante, engendrar políticas linguísticas que possam, verdadeiramente, refletir uma perspectiva decolonial e suleadora de práticas pedagógicas que sejam significativas e relevantes para contemplar a realidade do estudante brasileiro.

Dessa forma, convido a todos os interessados para se debruçarem ainda mais sobre pesquisas em Políticas Linguísticas, sobre o papel do professor (e dos estudantes) como agentes de políticas linguísticas, sobre Políticas Linguísticas e Educação Inclusiva, Teoria da Complexidade, entre outras intersecções inseridas em um contínuo movimento de reflexão-

ação-reflexão, como nos ensina Paulo Freire (1987), a fim de promover uma educação pautada não somente nas excelências curriculares, mas principalmente, na humanidade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, E. K. N.; GOMES, T. E. O ensino de língua inglesa e a BNCC: Um estudo de caso. **Revista Educação e Humanidades**, Universidade Federal do Amazonas, v. I, ed. 2, p. 417-435, jul-dez 2020.

AUGUSTO, R. C. Política Linguística e o Ensino de Língua Estrangeira no Contexto da Educação Básica no Brasil: Retrospectiva e Perspectiva. In: SÁ, Rubens Lacerda de; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; MORAES, Elkerlane Martins de Araujo (orgs.). **Políticas Linguísticas de Ensino-Aprendizagem: enfoques nos objetos e na formação docente.** Campinas: Pontes, 2017. Cap. 10. p. 201-217.

BLANCO, J. **Políticas Linguísticas e impacto social: a língua estrangeira no Enem.** 2018. 225 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10022/Tese%20Juliana%20Blanco.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 1 nov. 2021.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: Ministério da Educação, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRITISH COUNCIL. **Políticas Públicas para o Ensino de Inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira.** British Council, São Paulo, n. 1, p. 1-135, 28 out. 2021. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/bncc_portuguesbx.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

CALVET, Louis-Jean. As políticas linguísticas. In: _____. **Sociolinguística: Uma introdução crítica.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p. 133-146.

DAS, K. **An Introduction**. 1965. Disponível em: <https://www.literaryladiesguide.com/classic-women-authors-poetry/10-poems-by-kamala-das-confessional-poet-of-india/>. Acesso em: 9 nov. 2021.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

JORGE, M. L. S. **O diálogo colaborativo na formação de professores de inglês**. 2005. (Tese, Doutorado em Letras – Linguística Aplicada – Ensino / Aprendizagem de Línguas Estrangeiras). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Atas CIAIQ2015, Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación**, v. 2, p. 243-247, 2015.

LINS JR, J. R. Políticas Linguísticas: Entre a construção da BNCC e a obrigatoriedade do Inglês no Ensino Médio. **Conexões – Ciência e Tecnologia**, Fortaleza,-CE, v. 12, n. 2, p. 63-73, nov. 2018. Disponível em: <<http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/1448>>. Acesso em: 1 nov. 2021.

LUÍZ, V. B. **Documentos oficiais do ensino de Língua Inglesa e sentidos-e-significados a eles atribuídos pelos professores de inglês**: Entre o prescrito e o realizado. 2015. 144 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R.; SAUNDERS, M. C.. História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos. **Revista HELB**, ano 1, nº. 1, 1/2007. Disponível em <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>>. Acesso em 1 nov. 2021.

MACIEL, R. F. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Editora Pontes, 2013. p. 237-261.

MALVEZZI, K. F. O Ensino de Língua Estrangeira na Educação Básica Brasileira: novos Caminhos. In: XI Congresso Nacional de Educação, 6., 2013, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2013. p. 16287-16300.

MARCONI, M; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2007. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india>. Acesso em: 01 nov. 2021

NICOLAIDES, C. S.; TÍLIO, R. C. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto brasileiro: O caminho trilhado pela ALAB. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber A.; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Editora Pontes, 2013. p. 285-305.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

PENNYCOOK, Alastair. Politics, power relationships and ELT. In: HALL, Graham. **The Routledge Handbook of English Language Teaching**. [S. l.]: Routledge, 2016. cap. 2, p. 26-37. Disponível em: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315676203.ch2>. Acesso em: 1 nov. 2021

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: Do que é que se trata, afinal?. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber A.; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Editora Pontes, 2013. p. 19-42.

REZENDE, T. F.; LIMA, J. BNCC: Diretrizes para a sustentação da colonialidade da linguagem. In: SILVA, Kleber Aparecido da; XAVIER, Rosely Perez. **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa e Língua Inglesa**. [S. l.]: Pontes Editores, 2021. p. 47-74.

RIBAS, F. C. Políticas de ensino de língua inglesa: A BNCC versus as pesquisas sobre letramento digital e uso de tecnologias digitais. In: SILVA, Kleber Aparecido da; XAVIER, Rosely Perez. **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa e Língua Inglesa**. [S. l.]: Pontes Editores, 2021. p. 221-240

ROCHA, J. S. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ensino de língua e política linguística**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

SÁ, R. L. Políticas linguísticas. In: SÁ, Rubens Lacerda de. **Internacionalização, hospitalidade e ideologia: por um protocolo de acesso, acolhimento e acompanhamento**. – Campinas, SP :[s.n.], 2020, p. 56 - 70.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina AS, 2009. 532 p.

SILVA, K. A.; PEREIRA, Lauro S. M.; GUIMARÃES, Renata M. Políticas linguísticas e perspectivas críticas na formação de professores de línguas. In: I Colóquio de Educação Internacional para o Sul Global (CEISG), 1., 2021, online. **Minicurso**. 2 mar. 2021.

SHOHAMY, Elana. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.

SPOLSKY, Bernard. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. **ReVEL**, vol. 14, n. 26, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez.

SPOLSKY, Bernard. Towards a theory of language management. **Cambridge University Press**, [S. l.], p. 1-9, 15 abr. 2009. Disponível em: <https://assets.cambridge.org/97805217/35971/excerpt/9780521735971_excerpt.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

XAVIER, R. P. As habilidades para o componente Língua Inglesa na BNCC: Alguma inovação?. In: SILVA, Kleber Aparecido da; XAVIER, Rosely Perez. **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa e Língua Inglesa**. [S. l.]: Pontes Editores, 2021. p. 183-204.