https://dx.doi.org/10.35499/tl.v19i1.23872

IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NEOLIBERAIS NO CURRÍCULO DE LÍNGUA INGLESA: ENTRE A HOMOGENEIZAÇÃO CULTURAL E A MANUTENÇÃO DO PODER

JOSÉ RAIMUNDO PEREIRA DE SOUZA (IFAL)*
https://orcid.org/0000-0003-4865-5711

DANILLO DA CONCEIÇÃO PEREIRA SILVA (IFAL)**
https://orcid.org/0000-0002-5879-5999

RESUMO

Ancorado na Linguística Aplicada crítica e indisciplinar (Pennycook, 2006; Moita Lopes, 2006), este artigo analisa as ideologias linguísticas sobre a língua inglesa presentes em importantes documentos oficiais que consolidaram orientações para o ensino de línguas no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, mobiliza-se um referencial teórico comprometido com perspectivas socio-históricas e críticas da educação linguística, do inglês como componente curricular e da circulação de ideologias neoliberais nas práticas educacionais contemporâneas, com base nos estudos de Leffa (1999), Bakhtin (1983), Volóchinov (2012), Bagno (2011), Pinto (2019) e Teles (2023). A análise, conduzida por meio de um estudo documental qualitativo e interpretativista (Moita Lopes, 1998), revela que, nos documentos oficiais, a língua inglesa é tratada como moeda simbólica e instrumento comercial. Em vez de ampliar o acesso ao idioma como ferramenta de democratização e inclusão, os documentos reforçam ideologias linguísticas pautadas na assimilação cultural e em projetos políticos homogeneizantes, alinhados a dinâmicas transnacionais de base colonial e neoliberal.

Palavras-chave: Educação linguística; Língua inglesa; Neoliberalismo; Ideologias linguísticas.

* Mestrando em Letras (Linguística Aplicada) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor da Rede Pública Estadual de Alagoas (SEDUC/AL). Pesquisador do Nexus Lab – Laboratório de Linguística Aplicada & Sociedade (IFAL/CNPq). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9510756970590281.
E-mail: jose.raimundo3rd@gmail.com.

** Doutor em Letras (Linguística Aplicada) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Líder do Nexus Lab – Laboratório de Linguística Aplicada & Sociedade (IFAL/CNPq). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6370328770730957.
E-mail: danillo.silva@ifal.edu.br.

ABSTRACT

NEOLIBERAL LINGUISTIC IDEOLOGIES IN THE ENGLISH LANGUAGE CURRICULUM: BETWEEN CULTURAL HOMOGENIZATION AND THE MAINTENANCE OF POWER

Anchored in critical and undisciplined applied linguistics (Pennycook, 2006; Moita Lopes, 2006), this article analyzes the linguistic ideologies about the English language present in important official documents that consolidated guidelines for language teaching in Brazil: the Law of Guidelines and Bases for National Education (LDBEN), the National Curriculum Parameters (PCNs), and the National Common Core Curriculum (BNCC). To this end, we mobilize a theoretical framework committed to socio-historical and critical perspectives on linguistic education, English as a curricular component, and the circulation of neoliberal ideologies in contemporary educational practices, as per the studies of Leffa (1999), Bakhtin (1983), Volóchinov (2012), Bagno (2011), Pinto (2019), and Teles (2023). The analyses, developed based on a qualitative and interpretative documentary study (Moita Lopes, 1998), indicate that, in official documents, the English language is conceived as a symbolic currency or commercial instrument. Instead of promoting access to the language as a tool for democratization and inclusion, such documents reinforce linguistic ideologies based on cultural assimilation and homogenizing political projects, which respond to transnational dynamics based on colonial and neoliberalism.

Keywords: Language Education; English language; Neoliberalism; Linguistic ideologies.

INTRODUÇÃO

Sob a perspectiva das ideologias e das políticas linguísticas, este artigo propõe uma reflexão crítica sobre a presença da língua inglesa no currículo da Educação Básica no Brasil, com atenção especial aos movimentos históricos e institucionais que a constituem discursivamente. Ao nos afastarmos de visões instrumentalistas ou liberais de língua, adotamos uma abordagem inspirada em epistemologias críticas, considerando a linguagem como um artefato social capaz de moldar identidades, posições culturais e estruturas ideológicas. Nesse sentido, torna-se essencial desnaturalizar os processos geopolíticos e econômicos que historicamente favoreceram a incorporação do inglês ao currículo escolar brasileiro e problematizar os sentidos que essa língua mobiliza no contexto educacional contemporâneo.

A inserção do inglês como componente curricular obrigatório não é um fenômeno recente, tampouco desvinculado de interesses políticos e econômicos. Sua trajetória envolve camadas históricas, políticas, sociais e linguísticas interligadas desde os séculos XVII e XIX, período marcado por transformações estruturais significativas no país (Sampaio, 2012). Compreender essa trajetória é fundamental para interpretar a "chegada" do inglês às escolas não apenas como a introdução de uma "estrutura linguística" ou de um "objeto de conhecimento" neutros,

mas como um fenômeno discursivo inscrito em disputas simbólicas e projetos de poder.

A consolidação do inglês como "língua da globalização" ampliou sua presença em múltiplas esferas da vida social, especialmente no contexto escolar. Essa presença, frequentemente naturalizada, se articula a ideologias neoliberais que associam o domínio da língua a sucesso individual, empregabilidade e mobilidade social. Nesse cenário, o inglês torna-se uma moeda simbólica de valor, um instrumento de competitividade no mercado global. Tal lógica reforça modelos educacionais centrados no desempenho técnico-instrumental em detrimento de uma formação crítica e plural, invisibilizando desigualdades de acesso e apagando as diversas formas de apropriação linguística possíveis.

Este estudo se ancora na Linguística Aplicada crítica e indisciplinar (Pennycook, 2006; Moita Lopes, 2006), tensionando os sentidos naturalizados sobre a presença do inglês na Educação Básica. Com base em contribuições que articulam linguagem, história e sociedade (Bakhtin, 1983; Volóchinov, 2012) e em pesquisas brasileiras voltadas à educação linguística crítica (Leffa, 1999; Bagno, 2011; Pinto, 2019; Teles, 2023), propomos uma leitura de documentos oficiais reguladores do ensino de língua no Brasil – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – guiada pelas ideologias linguísticas que atravessam esses textos.

Nosso objetivo é analisar como tais ideologias se materializam nos documentos, moldando sentidos específicos sobre o ensino da língua inglesa. Para isso, realizamos um estudo documental sob o paradigma interpretativista da pesquisa qualitativa (Moita Lopes, 1994, 1998), examinando os discursos que constituem o inglês como objeto de ensino. Argumentamos que os sentidos presentes no currículo oficial refletem, sobretudo, interesses políticos e econômicos, e não necessariamente princípios de justiça linguística ou equidade educacional. Com essa análise, buscamos contribuir para a construção de uma educação linguística mais crítica, consciente de suas raízes histórico-discursivas e comprometida com a transformação social.

DO BRASIL COLÔNIA À BNCC: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA ESCOLAR "LÍNGUA INGLESA" NO BRASIL

O domínio jesuíta sobre a educação brasileira moldou o ensino por quase dois séculos, promovendo tradições europeias como o ensino de retórica, filosofia e latim (Oliveira, 1999; Adão, 1995). Nesse período, a língua inglesa não constituía prioridade. No entanto, transformações como a Reforma Pombalina, a abertura dos portos e a chegada da família real portuguesa marcaram mudanças significativas, impulsionando a modernização do sistema educacional e centralizando-o nos interesses da Coroa (Oliveira, 1999). A partir do final do século XVIII, disciplinas como matemática, desenho, francês e inglês começaram a integrar o currículo escolar (Silva, 1969).

A presença britânica no Brasil, favorecida pela aliança com Portugal e pelos conflitos marítimos com a França, fortaleceu o comércio e a economia inglesa (Almeida, 1989). Esse contexto gerou tensões sociais, mitigadas pela oferta de empregos a brasileiros capazes de comunicar-se em inglês, uma exigência vinculada às necessidades das fábricas inglesas instaladas no país

(Dias, 1999). Assim, o inglês consolidou-se como a língua majoritariamente utilizada no comércio e nas relações internacionais, impulsionado pela Revolução Industrial e pela demanda crescente por profissionais qualificados.

A oficialização do ensino do inglês no Brasil ocorreu em 22 de junho de 1809, por decisão do príncipe regente, com a criação de cadeiras de francês e inglês para expandir a instrução pública (Moacyr, 1936). Apesar disso, o francês manteve maior prestígio, exigido para ingresso no ensino superior, enquanto o inglês avançava de forma gradual (Nogueira, 2007).

Ao longo do tempo, o ensino de línguas estrangeiras passou por diversas reformas. Entre 1892 e 1931, a carga horária reduziu-se de 72 para 23 horas, e o método de ensino evoluiu do tradicional "Gramática e Tradução" para o "Método Direto", voltado à oralidade e à comunicação (Gomes, 2015; Celce-Murcia, 2001). Essa abordagem foi consolidada pela Reforma de 1931, promovida por Francisco Campos, que reorganizou o sistema secundário e implementou o ensino das línguas modernas diretamente na língua-alvo (Brasil, 1931).

A LDB de 1961 (Lei nº 4.024) tornou o ensino de línguas estrangeiras optativo, transferindo aos estados a decisão sobre qual idioma oferecer. Tal flexibilidade resultou na exclusão do latim e na redução do francês, enquanto o inglês manteve sua presença, consolidando-se como a língua predominante. Posteriormente, a Lei nº 5.692/1971 reorganizou a educação básica, tornando o ensino de línguas facultativo e deixando muitos alunos sem contato com idiomas estrangeiros (Leffa, 1999).

Nos anos 1990, avanços em políticas linguísticas ganharam força com o I Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE), que produziu a Carta de Florianópolis e propôs um plano emergencial para o ensino de línguas no país (Paiva, 2003; Brito, 2017). Um mês depois, a LDB nº 9.394/1996 determinou a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da 5ª série, escolhida pela comunidade escolar conforme as possibilidades institucionais.

Essa trajetória histórica evidencia que a inserção do inglês no currículo escolar brasileiro não é neutra. Ao longo dos séculos, seu ensino esteve imbricado com interesses políticos, econômicos e culturais, refletindo relações de poder e hierarquias sociais que moldam o acesso ao conhecimento. A consolidação do inglês como "língua da globalização" intensificou sua presença em diversos espaços sociais, especialmente nas escolas, promovendo práticas de exclusão e favorecendo os interesses de grupos hegemônicos. A criação de documentos oficiais, como os PCNs (1997/1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) e, mais recentemente, a BNCC (2017/2018), formalizou esse processo, estabelecendo um currículo que, embora reconheça a diversidade regional e cultural, permanece atravessado por ideologias linguísticas e políticas que naturalizam o inglês como moeda simbólica de poder e hegemonia.

O QUE ENSINAMOS QUANDO ENSINAMOS "LÍNGUA"? POLÍTICAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

Os PCNs, elaborados para orientar o trabalho docente, descrevem a aprendizagem de Língua Estrangeira como

> [...] 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 objetivo, portanto, é ampliar a formação dos estudantes enquanto sujeitos humanos e cidadãos, por meio de um ensino que, segundo a BNCC, "prioriza o foco da função social e política" (Brasil, 2018, p. 241). Essa diretriz tem orientado as escolas brasileiras por se tratar dos documentos oficiais mais recentes e vigentes.

Ao analisarmos essa concepção de língua estrangeira à luz das perspectivas teóricas de Geraldi (2003), observamos sua afinidade com a noção de linguagem como forma de interação, 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 encontra respaldo em Volóchinov (2012), que entende a linguagem como atividade essencialmente social, dialógica e ideológica, impossível de ser dissociada das práticas sociais. O autor defende ainda uma concepção discursiva e enunciativa, em que a linguagem não é tomada como simples sistema gramatical, mas como prática social axiologicamente marcada.

Nessa direção, Bakhtin (1981[1975]) enfatiza a enunciação como fenômeno de natureza social e, em *The Dialogic Imagination*, desenvolve o conceito de heteroglossia, compreendida como a coexistência de múltiplas vozes e perspectivas que refletem diferentes visões de mundo, valores e ideologias. A linguagem, portanto, é simultaneamente campo de interação e espaço de disputa, em que grupos sociais competem para legitimar determinados usos.

Essa concepção, mobilizada pelos PCNs e pela BNCC, articula a língua à ampliação das percepções e relações sociais. Tal perspectiva pode ser entendida também a partir da noção de língua como hipóstase (Bagno, 2011), isto é, como entidade abstrata, desprovida de materialidade concreta, mas cujos usos produzem efeitos sociais e simbólicos. Como ressalta o autor:

> [...] 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. (Bagno, 2011, p. 360).

Em outras palavras, a língua é compreendida como uma conjuntura articulada à história, às experiências e às tradições de um grupo social que nela se reconhece. Nesse sentido, ensinar uma língua significa também ensinar processos históricos, culturais, sociais e econômicos que estruturam a vida em sociedade. É justamente nessa tarefa que políticas e ideologias linguísticas desempenham um papel central, pois orientam a forma como o ensino se materializa e os efeitos que produz na formação dos estudantes, em suas identidades e em suas perspectivas sociopolíticas.

Com frequência, documentos curriculares oficiais, como os PCNs e a BNCC, concebem o ensino de línguas como espaço destinado a ampliar a consciência cultural e social dos aprendizes. Contudo, ao adotar a norma-padrão como modelo de ensino, as práticas pedagógicas acabam por priorizar uma versão idealizada e homogênea de língua, desconectada da pluralidade linguística e identitária que constitui a cultura nacional. Tal modelo normativo, ao se distanciar

da realidade social e cultural dos estudantes, (re)produz hierarquias que legitimam determinadas formas de expressão e marginalizam outras, quase sempre associadas a grupos historicamente subalternizados em função de determinantes de classe e raça.

Esse ensino engessado e excludente, reforçado pelas instituições educacionais, funciona como um dispositivo de controle social e ideológico, em que a língua é mobilizada como aparato de vigilância e normatização (Foucault, 2015), preservando idealizações de homogeneidade cultural, linguística e identitária. Nessa perspectiva, o ensino de línguas adicionais, ao apoiar-se em um modelo padronizado, limita a formação dos estudantes, negligenciando a flexibilidade e a pluralidade constitutivas da linguagem como campo de interação social e cultural.

A variante denominada "padrão" instaura, conforme observa Pinto (2013), prefigurações identitárias ao ser legitimada como a forma socialmente mais aceitável. Essa legitimação, ancorada na concepção de língua como homogênea, sustenta a estratificação de variedades e dialetos e engendra hierarquias simbólicas que separam usos considerados legítimos e ilegítimos, cultos e incultos, padrão e não padrão. Esse fenômeno pode ser ilustrado pela cristalização do falante nativo de inglês como modelo ideal, que naturaliza determinadas referências culturais e modos de vida nos processos de ensino.

Essas políticas linguísticas, ao instituírem hierarquias, materializam-se em práticas e instrumentos pedagógicos, como os livros didáticos, que "funcionam como mecanismo de reprodução da regularidade de imagens e reforçando estereótipos" (Titoto et al., 2021, p. 153). Assim, o chamado "ensino de línguas" tende a reduzir-se à transmissão de um repertório de características formais — sobretudo gramaticais e lexicais — de uma suposta língua pura e preestabelecida. É o caso de cursos de inglês que afirmam ensinar "inglês", quando na prática oferecem apenas alguns traços linguísticos do que se convencionou nomear como tal. Como lembram do Espírito Santo e Santos (2018, p. 159), o ensino de línguas não está desvinculado das relações de poder que atravessam as práticas humanas.

Diante disso, torna-se necessário compreender como a padronização linguística se articula às disputas em torno das políticas linguísticas e como essas disputas influenciam os modos de ensinar línguas, as ideologias que as sustentam e os processos de institucionalização que as legitimam. De acordo com Spolsky (2004), as políticas linguísticas assumidas oficialmente pelo Estado raramente coincidem com aquelas validadas socialmente, revelando a dificuldade das diretrizes macro em atender às necessidades locais e regionais. Esse descompasso gera a padronização de uma língua que, longe de representar a totalidade, reforça exclusões e invisibilizações.

> 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: (Bagno, 2011, p. 386).

Com isso, os órgãos responsáveis e as instituições de ensino podem intervir de diferentes formas na maneira como as línguas são ensinadas, sobretudo no que se refere às ideologias linguísticas. Essas ideologias, conforme Silverstein (1979, p. 193), constituem um "conjunto de crenças sobre linguagem articulado pelos usuários como uma racionalização ou justificação da estrutura

e uso linguístico percebido". Assim, políticas linguísticas e ideologias que atravessam uma sociedade desempenham papel crucial na forma como uma língua é ensinada e utilizada. Tais escolhas políticas incidem diretamente sobre a identidade cultural e a inclusão social, como se observa, por exemplo, na padronização de uma língua ou na valorização de determinado dialeto em detrimento de outros - decisões que determinam o que pode ou não compor o currículo escolar.

Nesse sentido, Gal (2023) argumenta que as ideologias linguísticas não se restringem a representações sobre a natureza, a estrutura e o uso da linguagem em um mundo social. Elas também funcionam como mediações entre linguagem e práticas socioculturais, definindo posicionamentos políticos, constituições identitárias e valores culturais e hierárquicos. Sob essa perspectiva, é possível compreender que as ideologias linguísticas instauram hierarquias de prestígio e pré-configurações linguísticas vinculadas a seus lócus de enunciação (Bhabha, 2019).

Como observa Gal, essas ideologias produzem efeitos sociopolíticos e históricos significativos, especialmente nas meta-comunicações, que enquadram o significado dos signos em circulação. Desse modo, ao se imbricarem nas práticas comunicativas, tais ideologias não apenas orientam interpretações, mas também moldam a direção de transformações sociais e, sobretudo, linguísticas.

INGLÊS COMO "LÍNGUA FRANCA" E OUTROS ÍNDICES DE NATURALIZAÇÃO DA ORDEM LINGUÍSTICA

A trajetória histórica do ensino de inglês no Brasil evidencia que o currículo não priorizou, de forma sistemática, a dimensão cultural, social ou educacional da língua, mas antes um enfoque pragmático voltado à inserção do país no cenário internacional. O objetivo central era alinhar os interesses nacionais às dinâmicas políticas e econômicas globais. Como indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), "a relevância (da língua estrangeira) é frequentemente determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais", o que repercute nos âmbitos da cultura, da ciência, da educação e do trabalho (Brasil, 1998, p. 23).

A ênfase conferida à língua inglesa como língua franca na BNCC exige uma análise crítica. Grosfoguel (2008, p. 123) aponta a existência de uma hierarquia epistêmica que "privilegia a cosmologia e o conhecimento ocidentais em relação às cosmologias e conhecimentos não ocidentais" e que se encontra "institucionalizada no sistema universitário global". Nesse sentido, a ascensão do inglês está vinculada, inicialmente, ao imperialismo britânico da Revolução Industrial e, posteriormente, ao domínio estadunidense após a Segunda Guerra Mundial, o que produziu efeitos duradouros na configuração política e econômica mundial. O próprio documento oficial reconhece que:

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 [...]. O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios (Brasil, 1998, p. 23).

Nessa perspectiva, o ensino da língua inglesa é apresentado como "a língua da globalização", isto é, o idioma do trabalho, do poder e da ascensão social. Contudo, esse

discurso mascara interesses essencialmente mercadológicos, reforçando a hegemonia de uma ordem global que privilegia o inglês em detrimento de outras línguas. Assim, a BNCC reproduz a lógica da língua inglesa como instrumento de poder na globalização e na pluralidade.

A construção do inglês enquanto língua franca busca naturalizar sua centralidade, impondo uma hierarquia que inferioriza outras línguas, relegando-as a papéis folclóricos ou culturais, sem reconhecimento como produtoras legítimas de conhecimento (Grosfoguel, 2009). A língua, nesse sentido, é mobilizada como dispositivo de poder, articulando continuidades coloniais sob a racionalidade capitalista.

É necessário, portanto, compreender as línguas como construções sociais, comparáveis a outras estruturas sociopolíticas (Makoni; Pennycook, 2006). A ideologia do inglês como língua franca reforça a dominação cultural estadunidense e sustenta-se pela inferiorização de outras línguas, processo mediado por práticas de colonialidade e pelo capitalismo global. Como argumenta Silva (2023, p. 23), "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".

Essa naturalização se efetiva por meio de instrumentos linguísticos, como gramáticas e dicionários, que funcionam como mecanismos de controle e uniformização. Grosfoguel (2009) e Pinto (2018) destacam que a norma culta homogeneíza a diversidade linguística, transformando a língua em objeto regulado, reforçando hierarquias sociais. Pennycook (2007) observa que a padronização do inglês reflete crenças sedimentadas em dicionários, gramáticas e manuais de estilo, convertendo-os em dispositivos de dominação.

Nesse contexto, a norma culta associa-se ao prestígio social e ao acesso à escolarização formal. Pinto (2013, p. 123) sustenta que "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", o que implica que, na lógica vigente, o domínio do inglês é também um marcador de acesso ao mundo globalizado.

Os documentos oficiais da educação brasileira evidenciam, ao longo da história, que as línguas estrangeiras foram concebidas como moedas de troca (Jordão, 2004), vinculadas a interesses sociais, históricos e econômicos. Exemplo disso é a institucionalização do ensino de inglês em 1809, pela Decisão de 22 de junho, em função da dependência mercantil com a Inglaterra. Com o tempo, o discurso intercultural e da diversidade linguística passou a revestir essa dependência, ainda que o inglês permanecesse central. Os próprios PCNs admitem que a posição do inglês "nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais o coloca como a língua do poder econômico e dos interesses de classes", representando uma ameaça a outras línguas e reforçando posições de prestígio (Brasil, 1998, p. 39).

Com a BNCC de 2017, observa-se a atualização desse projeto sob a lógica neoliberal, que, segundo Teles (2023), não inaugura, mas apenas perpetua uma estrutura ideológica já presente no ensino de línguas. O neoliberalismo, ao mercantilizar setores como saúde, transporte e educação, também transforma a língua em produto transacionável. Nascimento (2018, p. 45) assinala que a "mercantilização da língua" se eviden-

cia tanto no tratamento do conhecimento linguístico como moeda de troca quanto na dependência dos recursos linguísticos para a circulação de bens. Nesse cenário, o inglês adquire supremacia, conferindo prestígio social e econômico a seus falantes.

A aprovação da Lei 13.415/2017, que tornou o inglês obrigatório a partir do sexto ano do ensino fundamental, exemplifica a atuação direta do Estado na consolidação dessas políticas linguísticas (Brasil, 1996). Tal medida evidencia a subordinação da educação aos interesses de mercado, ao mesmo tempo em que marginaliza outras línguas. Dessa forma, seja sob a abordagem técnica dos PCNs de 1998 (gramática e leitura), seja sob a perspectiva da BNCC de 2017 (inglês como língua franca), as políticas educacionais reafirmam o lugar privilegiado do inglês em detrimento da valorização da diversidade linguística.

INGLÊS COMO "LÍNGUA ESTRANGEIRA": CONTRADIÇÕES DISCURSIVAS E A MANUTENÇÃO DAS RELAÇÕES DE DOMINAÇÃO

A escolha do inglês como língua prioritária no ensino brasileiro, ainda que justificada pelo objetivo de desenvolver o pensamento crítico do aluno, levanta questionamentos quanto à necessidade dessa centralidade, já que outras línguas poderiam igualmente fomentar a criticidade. Essa opção, entretanto, é explicada pela formação histórica e econômica do país, que se articula aos poderes da economia global, dominada por nações hegemônicas e suas demandas de mercado. Desse modo, perpetuam-se relações de dominação, e o Brasil ocupa a posição de uma cultura subordinada, reduzida, muitas vezes, à condição de "produtora de folclore ou cultura" (Grosfoguel, 2009, p. 123).

No processo de naturalização do inglês no currículo nacional, a BNCC legitima sua inserção como componente curricular sob a perspectiva de língua franca, definindo que:

> [...] o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca [...] Nesta 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 (Brasil, 2017, p. 241).

Sobre esse status, Ramos e de Alvarenga (2020) observam que haveria ganhos significativos caso o ensino de inglês se desse em diálogo com uma formação multilingue. Contudo, ao restringir o aprendizado a uma única língua, assiste-se a um verdadeiro "desastre intelectual e acadêmico". A própria BNCC, em sua formulação, reconhece a relevância de tal caráter multilíngue ao afirmar que:

> [...] 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).

Na prática, contudo, essa perspectiva não se efetiva na maioria das escolas brasileiras, uma vez que "a realidade que descrevemos é a de uma escola sem orientação para a educação multilíngue" (Cáceres, 2014, p. 104). Historicamente, o ensino de línguas no Brasil contemplava uma diversidade maior – latim, grego, alemão, francês, italiano e inglês –, ainda que restrito às elites. Com a democratização progressiva da educação, o acesso ampliou-se, mas o leque de línguas reduziu-se drasticamente, consolidando o inglês, pelo seu histórico de domi-

nação, como língua hegemônica, sobretudo após a LDB de 1996.

Outro aspecto relevante é a concepção de língua adotada pelos documentos oficiais e como ela se modifica ao longo do tempo. Nos PCNs de 1998, por exemplo, o desenvolvimento das habilidades orais não era considerado prioritário, dado 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). Assim, a função social da língua foi reduzida a gramática, leitura e tradução – uma perspectiva que remete ao Método Gramática-Tradução dos jesuítas, voltado a fins religiosos e ideológicos. Ainda que em outro contexto, Moita Lopes (2003) enfatiza que a força imperialista da língua persiste na contemporaneidade, reproduzindo práticas históricas.

Essa visão alinha-se à concepção de linguagem como expressão do pensamento (Geraldi, 2003), na qual o ensino de línguas é amplamente orientado pela "gramática normativa/prescritiva como ponto principal do processo de ensino e aprendizagem" (de Araújo, 2018, p. 274). O foco gramatical transforma a língua em objeto fixo, esvaziando sua fluidez e heterogeneidade. Bagno (2011) observa que, nesse processo, "a língua é retirada de seu estado natural de mudanças constantes, flexibilidade e heterogeneidade" e convertida em instrumento de política nacional, imperial ou colonial:

> 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).

As gramáticas, nesse sentido, constituem monumentos culturais e funcionam como mecanismos de controle, impondo uma língua padronizada e desvinculada de sua função social. Como sintetiza Schulz (2012, p. 6), "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". O resultado é uma língua esvaziada de vitalidade, que se converte em língua de controle, de padrão, de colonialidade.

Em contraponto, Volóchinov (2012) defende a língua como espaço de heterogeneidade, expressão das lutas sociais e, ao mesmo tempo, instrumento ativo dessas lutas. A língua, nesse sentido, não apenas reflete, mas também transforma ideologias e pensamentos — algo impossível na fossilização promovida pelas gramáticas prescritivas.

O desafio, nesse contexto, é assegurar que o ensino de línguas estrangeiras garanta "ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso", sendo isso "viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo" (Brasil, 1998, p. 19). A própria contradição se explicita quando o documento, ao mesmo tempo, 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).

Essa contradição reaparece na diferença entre os PCNs de 1998 e os de 2000. Enquanto o primeiro restringe a língua a uma função tecnicista, o segundo enfatiza a comunicação e o uso efetivo da língua, reconhecendo que "para poder comunicar-se numa língua qualquer, não basta, unicamente, ser capaz de compreender e de produzir enunciados gramaticalmente corretos" (Brasil, 2000, p. 29). Tal reorientação aproxima-se da noção

posterior da BNCC de 2017, que legitima usos plurais da língua inglesa, reconhecendo que "são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais" (Brasil, 2017, p. 241).

A BNCC de 2017, ao deslocar-se da ideia de correção absoluta e considerar a importância cultural, rompe parcialmente com o modelo ideal de falante. Essa mudança se articula às OCEM de 2016, que já propunham o ensino da língua como prática cultural contextualizada, abrangendo leitura, comunicação oral e escrita. Entretanto, a BNCC de 2018 introduziu mudanças estruturais, reduzindo significativamente a carga horária da Formação Geral Básica (FGB) em favor dos Itinerários Formativos (IF), definidos como "conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse" (Brasil, 2018). Essa alteração, inscrita na lógica neoliberal, reforça a mercantilização da educação e, no caso das línguas, contribui para o sucateamento de sua dimensão crítica em prol de uma formação tecnicista voltada à mão de obra barata.

Nesse cenário, as contradições discursivas tornam-se evidentes. A BNCC, ao reconhecer o inglês como língua franca, sugere abertura ao pluralismo linguístico, mas, simultaneamente, reforça normas de "correção" e "precisão" que obrigam os alunos a imitar padrões das nações hegemônicas. A tensão entre a fluidez do inglês como língua franca e a rigidez de seu ensino normativo expressa a manutenção das estruturas de poder global. Assim, ainda que o discurso oficial tente se afastar das raízes imperialistas do ensino de inglês, ele acaba por reafirmá-las em novos moldes, perpetuando a ideia de que a fluência no inglês é requisito para a ascensão social e econômica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas neste artigo evidenciam que o ensino de língua inglesa no Brasil, tal como estruturado nos documentos oficiais, é atravessado por contradições discursivas que refletem a perpetuação de relações de poder hegemônicas. Ao adotarmos a perspectiva de que a língua é uma construção social, conforme Volóchinov (2012), torna-se explícito que o inglês, longe de se reduzir a uma mera ferramenta de comunicação, funciona como vetor ideológico capaz de moldar subjetividades e consolidar práticas discursivas dominantes. Nesse contexto, o sucateamento da educação, aliado à sutileza produtiva das ideologias neoliberais presentes no currículo, favorece a manutenção de uma ordem social que prioriza os interesses do mercado global em detrimento da formação crítica e plural dos estudantes.

O status do inglês como língua franca, conforme definido pela BNCC, é uma das manifestações mais explícitas dessa relação de dominação linguística. Apesar da retórica que o apresenta como globalmente acessível e aberto a falantes de múltiplas culturas, a prática revela a continuidade de uma lógica colonial, que privilegia os padrões culturais e linguísticos de países hegemônicos, como Estados Unidos e Reino Unido. Dessa forma, o inglês não apenas se consolida como língua da globalização, mas também opera como mecanismo de inclusão-exclusão, relegando ao status de "outros" aqueles que não dominam sua norma. Tal dinâmica evidencia o caráter ideológico e político do ensino de línguas, que, em vez de fomentar uma educação linguística crítica e plural, contribui para a homogeneização cultural e o apagamento de saberes locais.

Assim, o ensino de inglês no Brasil não pode ser compreendido apenas como um

instrumento de capacitação profissional ou de acesso a uma cultura globalizada. Ele integra um projeto político mais amplo, voltado à normatização linguística e à homogenização cultural, reforçando desigualdades de poder e marginalizando culturas que não se alinham aos padrões dominantes. A globalização, ao instituir o inglês como língua da ascensão social e econômica, fortalece um sistema em que o acesso a uma educação linguística de qualidade permanece desigual, favorecendo elites e perpetuando ciclos de exclusão social e cultural.

Diante disso, é imperativo repensar o ensino de línguas no Brasil à luz da justiça social. A democratização efetiva da educação linguística não se limita à instrução de idiomas, mas envolve a promoção de uma formação que reconheça e valorize as diversidades culturais e linguísticas dos alunos, garantindo a todos iguais oportunidades de acesso ao conhecimento e à participação ativa na sociedade global. A construção de um currículo linguístico sensível às especificidades sociais, políticas e culturais do país, em oposição às hierarquias globais, constitui ação indispensável para a promoção da justiça social e para a construção de um mundo mais equitativo e inclusivo.

REFERÊNCIAS

ADÃO, A. C. C. **Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras: As Escolas Régias (1772-1794). 1995.** Tese (Doutorado) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 1995.

ALMEIDA, J. R. P**. História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução de Antonio Chizzotti. Brasília: INEP; PUC SP, 1989.

BAGNO, M. 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, M. M. **The dialogic imagination: four essays.** Austin; London: University of Texas Press, 1981 [1975].

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931**. 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.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 1 fev. 2024.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 5 fev. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 5 fev. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 5 fev. 2024.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. p. 1-23. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em 01 fev. 2024.

_____. **Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/

pdf/livro01.pdf . Acesso em: 18 de jun. de 2024.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 18 de jun. de 2024.

BRITO, B.M. **Legislação e ensino de língua estrangeira moderna na educação básica.** REVEXT – Revista de Extensão da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, v. 2, n. 1, p. 149-164, 2017.

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

CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a second or foreign language**. USA: Heinle & Heinle, 2001.

DE ARAÚJO, M. D. M.; DE SOUSA FILHO, S. M.; DE LIMA, L. M. **Espelho, espelho meu: concepções de linguagem e ensino de gramática/análise linguística no ensino médio.** PERcursos Linguísticos, Aracaju, v. 8, n. 18, p. 272-291, 2018.

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

DO ESPÍRITO SANTO, D. O.; SANTOS, K. **A invenção do monolinguismo no Brasil: por uma orientação translíngue em aulas de "línguas"**. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 16, n. 1, 2018.

FOUCAULT, M. 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, 2015. p. 363-406.

GAL, S. **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 em: 21 fev. 2024.

GERALDI, J. W. 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. 106 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2015.

GROSFOGUEL, R. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. Periferia, Rio de Janeiro, 2009.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como "commodity": direito ou obrigação de todos? In: ROMANOWSKY, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 287-296.

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

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. **Disinventing and reconstituting languages**. Clevendon: Multilingual Matters, 2006.

MOACYR, P, **A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853).** São Paulo: Editora Nacional, 1936.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. (Orgs.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

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

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

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. 189f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e Educação de Adultos.** 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

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

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

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

RAMOS, K. V.; DE ALVARENGA, M. S. **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.

SAMPAIO, J. J. A. **O conceito de território nos livros didáticos de geografia do ensino médio do autor Melhem Adas (1970 a 1990)**. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

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

SILVA, M. G. L. **Submissão, questionamento e subversão da colonialidade linguística nas práticas de ensino de alemão para o público brasileiro.** 2023. 306f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

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

SPOLSKY, B. **Language policy: key topics in Sociolinguistics.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SCHULZ, L. **Concepções de Língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira**. PLE -Pensar Línguas Estrangeiras, v. 1, n. 1, p. 1-21, 2012.

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

TITOTO, L. C. S. *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.

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

Recebido em: 27/03/2024
Aprovado em: 26/06/2024

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.