

# POLÍTICAS PÚBLICAS E O MONOPÓLIO DA LÍNGUA INGLESA

Rachel Ribeiro Couto Rodrigues<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo discute a imposição do inglês nos documentos normativos e o seu impacto para a política de formação de professores de línguas do país. Para tanto, assume os fundamentos teóricos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) como campo epistemológico e dialoga com os estudos sobre políticas linguísticas de ensino (CELADA; PAYER, 2016; LAGARES, 2018), de educação linguística crítica (CAVALCANTI, 2013; ZOLIN-VESZ, 2016; HILSDORF ROCHA, 2019; KRAUSE-LEMKE, 2020), de monolingüismo e multilingüismo (ORLANDI, 2007; CORACINI, 2007). Como encaminhamentos iniciais, percebe-se que a Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 determina um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para os cursos de licenciatura e identifica-se uma visão unificada e monolíngue para a política linguística e de formação de professores do país. Além disso, nota-se no documento um princípio unificador dos cursos de Licenciatura no país ao desconsiderar sua diversidade cultural e identidades institucionais.

**Palavras-chave:** BNC-Formação; Formação de Professores; Políticas Linguísticas; Monolingüismo.

**Resumen:** Este artículo discute la imposición del inglés en los documentos normativos y su impacto sobre la política de formación de profesores de lenguas del país. Para ello, asume los fundamentos teóricos de la Lingüística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) como campo epistemológico y dialoga con los estudios sobre políticas lingüísticas de enseñanza (CELADA; PAYER, 2016; LAGARES, 2018), de educación lingüística crítica (CAVALCANTI, 2013; ZOLIN-VESZ, 2016; HILSDORF ROCHA, 2019; KRAUSE-LEMKE, 2020), de monolingüismo y multilingüismo (ORLANDI, 2007; CORACINI, 2007). En direccionamientos iníciales, se percibe que la Resolución CNE/CP N° 2, de 20 de diciembre de 2019 determina un conjunto orgánico y progresivo de aprendizajes esenciales para los cursos de licenciatura y se identifica una visión unificada y monolíngüe para la política lingüística y de formación de profesores del país. Además, se evidencia en el documento un principio unificador de los cursos de licenciatura en el país al desconsiderar su diversidad cultural e identidades institucionales.

**Palabras-clave:** BNC-Formação; Formación de profesores; Políticas Lingüísticas; Monolingüismo.

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na área de Estudos Linguísticos Neolatinos/Língua Espanhola, com bolsa Capes. Possui Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Bacharel e Licenciada em Letras Português-Espanhol pela UFRJ. Atualmente, é Professora de Língua Espanhola da SEEDUC, atuando na Educação Básica. Integra o grupo de pesquisa Laboratório Interdisciplinar Latino-Americano (UFRJ-CNPq). Tem interesse na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores de espanhol e políticas linguísticas. E-mail: [chel\\_rodrigues@yahoo.com.br](mailto:chel_rodrigues@yahoo.com.br)

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que o monopólio do ensino de língua inglesa resulta de determinações impostas por políticas públicas que visam integrar o país ao contexto da globalização, especialmente pautadas na necessidade de ligar o Brasil às principais potências do mundo. De acordo com Orlandi (2007, p. 60) a valorização da língua inglesa se deve ao seu caráter de “língua (franca) ‘universal’ da comunicação e do conhecimento”, se apresentando assim, como resultado de um trabalho do “poder dominante”. Orlandi (2007) também observa que há o domínio do monolinguismo da língua do poder, o inglês, porque essa língua tem as condições ideais de “se impor, de se instrumentar, de circular, de concretizar relações entre os falantes de diferentes lugares do mundo” (ORLANDI, 2007, p. 60). Portanto, a partir dessa ideologia, com o conhecimento da língua inglesa seria possível a inclusão e ascensão social. Como afirma Rajagopalan (2005, p. 149), “Há setores na sociedade em que o recurso do inglês se tornou uma necessidade, ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o risco de perder o bonde da história”. Nesse sentido, Hamel (2017, p. 44) coincide com os autores e acresce afirmando que o uso de línguas, principalmente, nas publicações e palestras, está passando de um modelo de plurilinguismo restringido com uma marcada hegemonia do inglês para uma situação de monopólio, especialmente nas ciências naturais, básicas e nas tecnologias. Em outras palavras, cada vez mais, as publicações científicas de ponta devem aparecer em inglês para serem levadas a sério.

Rajagopalan (2005, p. 135), em seus estudos, discute sobre a realidade linguística contemporânea, destacando “a invasão da língua inglesa na vida de todos os seis bilhões – sem exceção - de seres humanos que habitam o planeta”. Ainda segundo o autor (2005, p. 149), nessa realidade, temos “perto de 1,5 bilhões de pessoas no mundo já possui algum conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra na situação de lidar com ela no seu dia-a-dia”. Podemos concluir, portanto que, a partir de uma ideologia segundo a qual o inglês é a língua do mercado e é a língua importante para a ascensão no capitalismo atual, tem-se a “justificativa” de sua preferência como língua estrangeira a ser ensinada em todas as escolas do país.

O inglês também impera no uso científico e acadêmico, uma vez que sua hegemonia “como *língua franca*<sup>2</sup> da ciência internacional, também é inquestionável” (LAGARES, 2018, p. 115). Hamel (2013, p. 321) agrega que:

El campo de las ciencias y la educación superior constituye un espacio estratégico donde se reflejan con gran nitidez los problemas de la globalización del inglés como única lengua hiper-central: De un modelo plurilingüe restringido de unas pocas lenguas, el alemán, francés e inglés que expresaban el campo científico hace un siglo, hemos transitado hacia un predominio casi absoluto del inglés. (HAMEL, 2013).<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Língua usada por falantes não nativos para se comunicarem com outros falantes não nativos em contextos multilíngues.

<sup>3</sup> Os campos das ciências e da educação superior constituem um espaço estratégico no qual se refletem com grande nitidez os problemas da globalização do inglês como única língua hiper-central. Ou seja, passamos de um modelo plurilíngue restringido a poucas línguas como alemão, francês e inglês que expressavam o campo científico faz um século para o predomínio quase absoluto do inglês (HAMEL, 2013, p. 321, tradução nossa).

Estabelecem-se fronteiras ao excluir o diferente, o disperso em nome de um fazer científico, objetivo e preciso. Em nome de verdades universais a língua do poder, a língua dos estrategicamente vencedores na economia, na política e na sociedade segue mantendo a sua imposição (CORACINI, 2007, p. 47). Assim, percebe-se que o inglês está presente em todos os lugares do mundo como menciona Le Breton (2005):

Podemos ousar dizer que, definitivamente, não há nenhuma categoria da população de um Estado que não se sinta atraída pelo inglês. Para alguns, o fenômeno se explica pelo fato de ser uma língua materna; para outros, pela perenidade da influência colonial e mais frequentemente ainda pelo peso político do mundo de língua inglesa e por seu sucesso insolente em todos os âmbitos da vida científica, econômica e industrial, que a torna atraente, qualquer que seja o peso das tradições com as quais ela se enfrente. Não há nenhuma categoria humana que não se veja afetada pela universalidade da difusão da língua inglesa, nem mesmo as organizações terroristas. Neste caso a instalação de redes é facilitada pelo inglês. [...] O universalismo da língua inglesa é justamente sua primeira característica.

Atualmente, no movimento da globalização econômica, vem ocorrendo certa diluição das fronteiras nacionais, e conseqüentemente um enfraquecimento do poder do Estado. O pensamento único das leis do mercado está acima dos interesses legítimos dos cidadãos, ou seja, o Estado se coloca a serviço do mercado globalizado (SANTOS, 2010 apud LAGARES, 2018, p.118). Orlandi (2007) agrega que no mundo contemporâneo os Estados nacionais estão sofrendo um apagamento, um enfraquecimento que funcionam pela falta. Tem-se a dominação da sociedade de mercado em detrimento da sociedade de Estado/Nação, ou seja, as relações econômicas são determinadas pelo mercado, o que afeta a função do Estado de promover o bem-estar econômico e social. Nesse sentido, como observa a própria Orlandi:

Se, com o Estado/Nação as noções que mobilizamos são de língua oficial, língua nacional e com cidadania, na sociedade de mercado, falamos em usuários, em múltiplas línguas (multilinguismo), em falares, em dialetos, em muticulturalismo, em comunidades (e não sociedade). [...] E, como é próprio do sociologismo, esse discurso do multiculturalismo/multilinguismo – que, enganosamente aparecem como se recobrando quando na realidade a relação língua/cultura tem outra complexidade – ao se mostrar como uma forma de defesa das minorias, acaba por sustentar na verdade o domínio da língua transnacional. A partir desse jogo, a contradição com que nos defrontamos não é mais local/nacional mas histórico/universal.” (ORLANDI, 2007, p. 61).

Pennycook (1995, apud CRUZ, 2018, p. 323) ao nos alertar sobre o avanço do inglês pelo mundo, afirma que existe uma falsa neutralidade de discursos, aparentemente

inocentes, transmitidos como uma língua internacional para a comunicação no planeta terra, apagando a dimensão do político e do ideológico que constituem a(s) língua(s) na/pela história e pelo/no sujeito. Orlandi (2007) contribui com o pensamento ao mencionar sobre a fragmentação dos falares locais, pouco conhecidos, em comparação à universalidade do poder dominante.

[...] flui livremente, sustentado por uma enorme quantidade de instrumentos linguísticos, e com toda visibilidade, e apoio tecnológico, a língua (franca) “universal” da comunicação e do conhecimento: o inglês. [...] o que se apresenta como universal é justamente o que é resultante do poder dominante. (ORLANDI, 2007, p. 61).

A retirada de outras línguas do campo científico é apresentada como um processo natural e inevitável que ocorre sem a intervenção de atores específicos e que não há nada o que fazer contra esse fenômeno. Por tanto, o único caminho seria abraçar o inglês como a única língua da ciência e, num futuro previsível, da comunicação internacional. (HAMEL, 2013, p. 323).

Para Oliveira (2014, p. 65), “a razão principal para o inglês ser a língua mais estudada no Brasil desde a década de 1960 é geopolítica<sup>4</sup>: o imperialismo econômico, político e cultural da Inglaterra e, principalmente dos EUA em relação à América”. A partir desse pressuposto e com a imposição do inglês como língua francanos documentos que orientam o ensino de línguas, percebe-se que o Brasil continua sendo dominado, influenciado ao permitir que uma língua estrangeira com toda a sua ideologia adentre no país e seja mais valorizada do que a própria cultura e língua brasileiras. Com isso desconsidera as línguas indígenas brasileiras que estão em vias de extinção, as idiossincrasias de cada região do país, sua pluralidade linguística e, sendo assim, há o apagamento de outras existências.

De acordo com Hamel (2019, p.49), a expansão do inglês representa um processo de substituição de outras línguas a nível internacional e que, futuramente, infiltrará também os Estados nacionais. A pressão com relação ao inglês como a única língua da ciência separa a universidade da sociedade porque para que a pesquisa tenha credibilidade e visibilidade faz-se necessária sua publicação em inglês e, principalmente, em revistas internacionais. Na Alemanha, devido à necessidade de obter maiores investimentos, recursos tecnológicos e interesse de estudantes internacionais, algumas universidades oferecem os seus cursos em língua inglesa. No Brasil, este fenômeno pode ser percebido nos cursos de pós-graduação nos quais a maioria dos textos das disciplinas está escrito em língua inglesa.

A imposição do inglês na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica - BNCC (BRASIL, 2018), base do documento que é foco deste trabalho, se deve ao

---

<sup>4</sup> Entendendo geopolítica como as relações de poder e as influências sobre territórios.

fato dessa língua ser vista como a única língua estrangeira à qual o capitalismo global atribui um suposto saber<sup>5</sup> que é o saber do mercado, o saber que leva o sujeito pragmático aos conhecimentos científicos, que leva o sujeito a uma possível ascensão de classe.

## BNCC E OS RETROCESSOS NA POLÍTICA LINGUÍSTICA

Considerando que a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, doravante BNC-Formação (BRASIL, 2019), precisa ser analisada em conjunto com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), todos os retrocessos do documento de orientação curricular da educação básica impactam diretamente ao futuro das políticas do ensino superior de nosso país.

A BNCC é o documento orientador obrigatório do Ensino Básico brasileiro que tem como objetivo assegurar uma formação básica comum e já era prevista por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB - BRASIL, 1996), conforme exara o seu Artigo 26 “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996). A BNCC, então, vem à tona para definir os padrões curriculares de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil.

Apesar das críticas emitidas por diversas associações acadêmicas sobre a imposição de um “currículo único, impositivo, verticalizado e autoritário, estabelecendo de forma prescritiva e obrigatória, conteúdos comuns (...) para todas as Disciplinas, para todo o território nacional” (TÍLIO, 2019, p. 12), a BNCC foi promulgada em 2018. E, da mesma maneira, a base para formação de professores foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 2 e publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 20 dezembro de 2019. Ademais, consoante Silva (2016)

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais,

<sup>5</sup> De acordo com Leite (2018, p. 67), “a noção de suposto-saber foi desenvolvida por Lacan (1964/1998) para designar um lugar endereça do pelo sujeito a outro que supostamente deteria a verdade sobre si, daí Sujeito Suposto Saber. O Sujeito Suposto-Saber pode ser entendido na relação pedagógica como alguém a quem a demanda de saber é dirigida”. A obra de J, Lacan, à qual faz referência a autora é: *O seminário livro II: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. 1964/1998.

de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, dado seu caráter norteador e menos prescritivo, já não seriam suficientemente definidoras e capazes de respeitar as diferenças regionais, culturais etc.? [...] Esse o sentido dessa visão limitada e restritiva de currículo implícita na ideia de uma base nacional comum como listagens de objetivos. Portanto, resta a pergunta: qual o sentido da educação e da escola? Preparar para exames? O que fazer com a perspectiva de formação humana que não se encerra nesse círculo concêntrico e visa a propiciar uma genuína experiência formativa? (SILVA, 2016, p. 375).

A BNCC é um documento normativo que determina o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os discentes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Sendo assim, tem-se um currículo único para todas as regiões do país e nesse documento se define que somente duas línguas serão ensinadas. No caso a língua portuguesa como a língua materna e a língua inglesa como língua estrangeira. O retrocesso presente nesse documento se deve ao fato da definição de apenas duas línguas para todas as regiões do Brasil, sendo que em muitas regiões evidencia-se a presença de outras línguas como as línguas indígenas, as línguas de imigração, as línguas de fronteira. Como observa Morello (2020, p. 20):

A título de exemplo, conforme Morello e Martins (2016)<sup>6</sup>, na América do Sul, nos 15.179 km de fronteira do Brasil com os demais países, são faladas línguas oficiais dos países fronteiriços (espanhol, guarani, quéchua, aimará, inglês e francês), línguas indígenas e línguas alóctones. Além disso, essa extensa faixa de fronteira é um espaço propício para processos dinâmicos de interferências entre línguas e de crioulização, como é o caso do Galibi Marworno, Karipuna do Norte e Palikur, falados na região do Oiapoque, na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa, e do Portunhol e suas variações, na fronteira com países hispano-falantes.

Na BNCC, há a problemática dos discursos e práticas que vinculam o Brasil a uma realidade monolíngue e, com isso, se trabalha sistematicamente para o apagamento do multilinguismo existente em território brasileiro (KRAUSE-LEMKE, 2020, p. 2072). O Brasil não é um país monolíngue embora “várias tenham sido as políticas implantadas para se inserir não só no imaginário brasileiro, mas também nas práticas cotidianas de linguagem, a noção de que o país é monolíngue” (KRAUSE-LEMKE, 2020, p. 2072). A ideia de que ‘todos os cidadãos brasileiros falam português’ não con-

<sup>6</sup> A obra citada é de R. Morello e M. F. Martins, (Orgs.) (2016). OBEDF - Política linguística em contextos plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola. Florianópolis: Garapuvu.



diz com a realidade porque “várias línguas sempre foram faladas em território nacional e, apesar de algumas terem sido extintas, outras permanecem” (KRAUSE-LEMKE, 2010, p.95). Como afirma Orlandi (2007, p.59) em seus estudos “o Brasil tem a sua língua oficial, ao lado das muitas línguas indígenas, falares regionais, línguas de imigração etc.”. Ou seja, o Brasil é um país multilíngue e, sendo assim, não há espaço para os monolinguismos instalados na contemporaneidade. Nesse sentido, Celada e Payer (2016, p.38) mencionam a importância de se trabalhar com as línguas sem a pressuposição de que a “nacional” funcionaria como continuidade de “uma” chamada “materna” para assim romper com a exclusão e o apagamento das línguas indígenas e dos diversos e vários processos de imigração.

No que concerne ao componente Língua Estrangeira Moderna, apresenta alguns retrocessos em relação aos documentos anteriores, pois traz a língua inglesa como língua franca e uma perspectiva onde não prevalecem a valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, cujo objetivo é o de estimular o respeito às diferenças. Interessa-me justamente a mudança do nome do componente curricular de língua estrangeira. Conforme aponta Szundy (2019, p.140), o componente passou a ser nomeado simplesmente de língua inglesa. Inclusive, menciona que por questões geopolíticas esta língua já era privilegiada no Ensino Básico, mas que agora se torna obrigatória. Essa imposição evidencia um caráter colonialista e mercantilista, impedindo que a comunidade escolar possa escolher a língua estrangeira que mais atenda às necessidades da realidade estudantil. A mudança mencionada traz consequências que comprometem a formação de professores de línguas estrangeiras e ignora a formação em contextos de fronteira.

A imposição do inglês como a língua hegemônica na BNCC (2018) finda por causar o apagamento, a exclusão ou dar pouca importância ao ensino-aprendizagem de outras línguas. A obrigatoriedade da oferta do ensino de língua inglesa no currículo da Educação Básica traz retrocessos e impactos negativos ao sistema educacional do país por ignorar que uma das características das sociedades complexas contemporâneas é a presença de línguas diversas e negar a relevância da aprendizagem de outros idiomas.

## **BNC-FORMAÇÃO E OS RETROCESSOS NO ENSINO DE LÍNGUAS**

Em relação à educação linguística, tomo como base a autora Cavalcanti (2013), que defende uma visão de educação linguística ampliada na qual enfatiza a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística, sintonizado com o seu tempo. Sendo assim, considera que um professor de línguas deve aprender com as novas gerações, estar pronto para a observação constante do que acontece ao seu redor.

Pensando na proposta de Cavalcanti (2013) e na proposta defendida pela BNC-Formação (BRASIL, 2019), sendo que esse último documento precisa ser pensado

criticamente em diálogo com a BNCC, percebe-se que a proposta defendida pelo documento é limitada, unificada e monolíngue ao propor o ensino de somente uma língua estrangeira, contrariando o que Cavalcanti (2013) defende com relação à formação do professor, uma vez que impõe um conteúdo mínimo para todo o território nacional não levando em consideração a diversidade cultural existente no país.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação **têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)**, instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente **pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica**, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BNC-Formação BRASIL, 2019, negritos meus)

Para Cavalcanti (2013), ensinar línguas seria a capacidade de lidar com a diversidade linguística, com os contatos linguísticos, com a comparação entre línguas, com a alternância de códigos, com o pluralismo etc. Nesse contexto, a autora propõe o abandono do monolingüismo<sup>7</sup>, ou seja, convida o professor a abandonar o seu monolingüismo no uso, em nosso caso, do português do Brasil, a fim de que desenvolva e se veja envolvido em práticas translíngues. Pensando na proposta de Cavalcanti (2013) e nas determinações da BNCC (BRASIL, 2018), percebe-se que esse documento impõe um único currículo, monolíngue, para todas as regiões com a definição do ensino de apenas duas línguas, uma como “língua portuguesa” e outra como “língua estrangeira”.

Diante desse contexto, nota-se a definição de que todas as regiões do país possuem a língua portuguesa como língua materna e de que a outra língua a ser aprendida seria a língua inglesa. Ou seja, nota-se a imposição de uma língua como língua do poder e há a opressão das minorias porque outras línguas não são previstas no documento. Cavalcanti (2013) afirma o seguinte:

O que estou propondo aqui é sair da zona de conforto do monolingüismo, ou seja, de um cenário naturalizado como monolíngue [...]. Insisto no plural quando me refiro às línguas não prestigiadas (não valorizadas/não reconhecidas) porque tenho em mente línguas portuguesas étnicas, surdas, de imigrantes com ascendência diversas [...] (CAVALCANTI, 2013, p. 216).

O abandono do monolingüismo defendido por Cavalcanti se baseia na característica plural de nosso país. Ou seja, o Brasil é composto por regiões nas quais há



a presença de imigrantes de distintas nações, de povos indígenas todos com suas respectivas línguas maternas. Sendo assim, a existência dessas outras línguas dentro do território nacional justifica o ensino de outros idiomas. Diante disso, a proposta da BNCC (BRASIL, 2018) ao elaborar um currículo único para todo o país vai de encontro ao proposto por Cavalcanti porque não inclui em seu documento o ensino de outros idiomas, negando às minorias o direito de receberem uma aprendizagem em sua língua materna.

Zolin-Vesz (2016) acrescenta que no mundo contemporâneo não cabe mais fixar fronteiras entre as línguas e propõe o ensino de línguas baseado na pedagogia translíngue. Essa pedagogia proporciona a construção de uma sala de aula pautada na equidade entre os alunos, na qual todos possuem oportunidades iguais para participar. Isto é, a pedagogia translíngue busca um ensino de línguas sob o amparo da heterogeneidade, da fluidez, do objetivo pela construção de sentidos. “Em vez de “a resposta correta” e “a voz singular”, múltiplas vozes, múltiplas línguas são convocadas para que o aluno desenvolva sua consciência multilíngue e, conseqüentemente, a tolerância à diversidade de linguística” (ZOLIN-VESZ, 2014, p.328).

Pensando na proposta de Zolin-Vesz (2016) e na proposta defendida pela BNC-Formação (BRASIL, 2019) que tem como base a BNCC, percebe-se uma contradição no documento ao afirmar que “Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural [...]” (BRASIL, 2018), entretanto, o ensino proposto pela resolução é o monolíngue no qual não se considera o ensino baseado na multiplicidade de línguas.

**Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural**, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o **acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação**, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (BRASIL, 2018, p. 241, ênfase minha).

Os estudos de Cavalcanti (2013) e de Zolin-Vesz (2016), consideram o tempo atual como um momento de hibridismo, de transição permanente, mundo da diáspora, da imigração e migração, de mobilidade social, pós-colonial e de transição permanente. Por isso, no mundo contemporâneo não cabe mais fixar fronteiras entre as línguas sen-

do necessário abrir espaço ao maior acesso e trânsito de múltiplas línguas. Nesse sentido, Rocha (2019, p. 8) coincide com os autores e agrega afirmando que “para sobrevivermos no mundo de hoje, passa a ser necessária uma mudança na lógica individual, em favor de um funcionamento mais genuinamente coletivo, sem pressupor, com isso, a homogeneização das diferenças ou a redução da pluralidade” (ROCHA, 2019, p. 8).

A narrativa em que se baseia a BNCC, embora mencione que pretende o “engajamento social”, está presa a um pensamento monolíngue o qual restringe o desenvolvimento do pensamento crítico ao ensino de língua inglesa. Com isso, desconsidera as línguas minoritárias do Brasil, como as línguas indígenas, as línguas de fronteira como o espanhol, as línguas dos descendentes de imigrantes, como o alemão, o italiano, o polonês e o francês. Pensando na defesa da educação linguística pautada pela ideia de equilíbrio pacífico e de justiça social, Rocha (2019, p. 8) menciona que é pertinente o debate sobre a “colonialidade linguística e formas plausíveis de enfrentá-la”, visto que, “a língua constitui-se como o primeiro (e talvez um dos mais violentos?) instrumento de opressão”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise inicial da resolução, percebo que a proposta do documento sugere que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a BNCC. Nesse documento, identifiquei uma visão unificada e monolíngue para a política linguística do país, uma vez que é determinada a oferta somente da língua inglesa como língua franca e é proposto um currículo nacional, não considerando a diversidade cultural existente no Brasil. Ou seja, esse documento não contempla o contexto multilíngue do país.

Como mencionado anteriormente, a BNCC é um documento que possui força de Lei. Com isso, tem-se um currículo único e obrigatório para todas as regiões do país e a definição de que duas línguas serão ensinadas. No caso, a língua portuguesa e, como língua estrangeira, a língua inglesa. A definição de apenas duas línguas para todas as regiões do Brasil, sendo que em muitas regiões evidencia-se a presença de outras línguas como as línguas indígenas, as línguas de imigração e as línguas de fronteira, é um retrocesso porque desconsidera o ensino baseado na multiplicidade de línguas.

Diante do exposto, considero fundamental que sejam realizados estudos sobre as novas políticas linguísticas que defendem uma educação monolíngue em um país multilíngue como é o Brasil para que possamos superar as desigualdades e combater todo e qualquer tipo de discriminação. Principalmente, no que se refere à imposição do inglês como língua franca em um país cujas regiões há a presença de outras línguas como o espanhol, francês e o italiano. Ou seja, quanto à questão da presença de línguas nessas regiões, não há justificativa que fundamente a valorização do inglês e o apagamento de línguas que sempre foram faladas em território nacional.

Outra questão que avalio de extrema importância é a valorização dos contextos de fronteira que são multilíngues e que podem trazer grandes oportunidades para a elaboração de novos modelos educacionais que contemplem e respeitem as línguas, dispersas, múltiplas e heterogêneas. Nesse sentido, torna-se fundamental que as políticas linguísticas respeitem a diversidade interna e criem condições para que as minorias linguísticas ocupem o seu espaço e não sejam engolidas pela comunidade linguística hegemônica.

### Referências

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. SEB/MEC, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>. Acesso em: 2 set. 2020.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 set. 2020.
- BRASIL. Lei Nº. 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 ag. 2021.
- CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.
- CELADA, M. T.; PAYER, M. O. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Notas para uma agenda. In: PAYER, M. O.; CELADA, M. T. (Org.). *Subjetivação e processos de identificação*. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 17-42.
- CRUZ, G. F. da. Inglês como língua global: reflexões sobre o ensino/aprendizagem. *fólio: Revista de Letras*, v. 8, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2866>. Acesso em: 1 set. 2021.
- HAMEL, R. H. La expansión del imperio del inglés: retos para las lenguas súper-centrales. In: BEIN, R. et al. (Coord.). *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*. Tomo II: Glotopolítica. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2017. p. 41-66.
- HAMEL, R. H. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52, 2, p. 321-384, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/bqZHmrgdLJwZSmn7QChQSxK/?lang=es>. Acesso em: 01 junho de 2022.
- HILSDORF ROCHA, C. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. *D.E.L.T.A.*, 35/4, p. 1-39, 2019.
- KRAUSE-LEMKE, C. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 59/3, p. 2071-2101, 2020.

KRAUSE-LEMKE, C. *Políticas e práticas linguísticas: um estudo sobre o ensino delíngua espanhola em um contexto multilíngue no Paraná - Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16122010-152622/publico/tese.pdf>. Acesso em: 10 agosto de 2021.

LAGARES, X. C. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, p. 49-119, 2018.

LE BRETON, J.-M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOLAPAN, K. *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-26.

LEITE, Natália Costa. *O mal-estar do professor de língua inglesa: o desvio de função como aposta subjetiva* / Natália Costa Leite. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/30292>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MORELLO, R. Multilinguismo e ensino nas fronteiras. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, SP, n. 43, p. 217–236, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658350>. Acesso em: 18 set. 2021.

OLIVEIRA, R. A. de. A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: OLIVEIRA, L. A. (Org.). *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola. 2014. p. 79-92.

ORLANDI, E. P. Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo na contemporaneidade. In: ORLANDI, E. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 53-62.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A Geopolítica do Inglês*. Parábola, 2005, p. 135-159.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC-Um cenário de disputas. *Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, 2016.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que língua(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Org.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes, 2019, p. 121-151.

ZOLIN-VEZ, F. Por uma pedagogia translíngue para o ensino de línguas. In: JESUS, D. M; CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016, p. 143-155.

ZOLIN-VEZ, F. Como ser feliz em meio ao portunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngue. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 53, n. 2, p. 312–332, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645429>. Acesso em: 13 out. 2012.

