



## HISTÓRICO DA LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO BRASILEIRO: UM OLHAR CULTURAL

## HISTORY OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THE BRAZILIAN CONTEXT: A CULTURAL VIEW

**Manuel B. Monteiro Liberal Sousa\***

Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

<https://orcid.org/0000-0001-9435-6494>

[manuelbenjaminliberal@gmail.com](mailto:manuelbenjaminliberal@gmail.com)

**Juliana Ribeiro de Vargas\*\***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

<https://orcid.org/0000-0002-2959-7889>

[juliana.vargas@ulbra.br](mailto:juliana.vargas@ulbra.br)

**RESUMO:** O presente artigo busca ampliar o conhecimento sobre a expansão da língua inglesa por uma perspectiva social, questionando como esse idioma assumiu um caráter imperativo, sendo praticamente visto como a primeira opção de língua que se “deva” estudar como “estrangeira”, até chegar ao ponto de ter status de obrigatória no currículo das escolas brasileiras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Geopolítica; inglês; Estudos Culturais; juventudes

**ABSTRACT:** This paper aims to expand knowledge about the expansion of the English Language from a social perspective, questioning how this language assumed an imperative character, being practically seen as the first language option that “must” be study as a “foreigner” until reaching the point of having mandatory status in the curriculum of Brazilian schools.

**KEYWORDS:** Geopolitics; english; Cultural Studies; youths

---

\* Doutorando em Educação pela Universidade Luterana do Brasil. Atualmente é professor da rede básica de ensino - Seduc/Pa e Secretário Executivo na Universidade Federal do Oeste do Pará - Ufopa.

\*\* Mestre e Doutora em Educação pela Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação (PPGEDU / UFRGS).

## INTRODUÇÃO

Pensar sobre o processo que preparou e continua a pavimentar o caminho que a língua inglesa tem traçado até o ponto de “se” tornar obrigatória no currículo brasileiro talvez não esteja na agenda de preocupações dos profissionais que atuam com o uso desse idioma. Pelas vozes da maioria dos professores de língua inglesa, a legitimação da obrigatoriedade dessa língua na formação básica é encarada como triunfo, sendo por isso pouco problematizada a seguinte questão: por que estudamos inglês na escola? Ou ainda: é útil estudar inglês na escola? O aluno realmente aprende alguma coisa? Muitas respostas parecem naturalizadas quando essas perguntas são evocadas, mas acreditamos que nenhuma delas dá conta de explicar o papel que a língua inglesa opera na produção da subjetividade desse aluno ou em que medida o inglês está relacionado à cultura desse jovem.

Não pretendemos reduzir a importância da língua inglesa e a forma como o contato com ela opera os mais diversos modos de subjetivação de seu aprendente/usuário, o que questionamos é por que os discursos que circulam socialmente reverberam que a língua inglesa é a (única) língua dos negócios, por que o inglês é a (única) língua da globalização, da ciência, da tecnologia, dos melhores salários, uma vez que linguisticamente, ela é tão funcional como qualquer outra para a interação. Ou seja, há uma construção histórica e discursiva que movimenta a expansão e hegemonia dessa língua. Construção essa que aponta para o avanço do capitalismo envolto na racionalidade neoliberal (RAJAGOPALAN, 2005).

Por essa perspectiva, tentar entender a língua como apenas um sistema linguístico, como aparentemente vindo sendo feito na escola, significa reduzir seu valor simbólico, subjetivo e emocional. De acordo com Rajagopalan

a língua nacional de um país não pode ser compreendida dissecando os seus fonemas e morfemas ou que quer que seja. É preciso abordá-la com um olhar diferente daquele que a ciência (lêia-se lingüística) nos propicia (RAJAGOPALAN, 2005, p. 137).

Assim buscando ampliar o conhecimento sobre a língua para além de seu conhecimento gramatical e racional, por meio de pesquisa documental e bibliográfica, esse texto tem por objetivo problematizar a expansão da língua inglesa por uma perspectiva social, questionando como esse idioma assumiu um caráter imperativo, sendo praticamente visto como a primeira opção de língua que se “deva” estudar como

“estrangeira<sup>1</sup>”, até chegar ao ponto de ter status de obrigatória no currículo de uma nação que de certo modo não mantém um vínculo colonial com a Inglaterra ou EUA.

## OS PRIMEIROS CONTATOS COM A LÍNGUA INGLESA E SEUS DESDOBRAMENTOS EM NOSSAS TERRAS

De acordo com Dias (1999) e Nogueira (2007), acredita-se que os primeiros contatos entre o Brasil e Inglaterra ocorreram por volta de 1530, com a chegada na costa brasileira de um aventureiro inglês chamado William Hawkins, abordo do navio Pole. Após Hawkins ter sido bem recebido pelos lusitanos, retornou à Inglaterra em 1531 levando consigo um rei que trajava cocar e penas, sendo logo apresentado a Henrique VII e a sua corte, que

ficaram um tanto maravilhados, não sem razão, por verem em suas faces orifícios pelos quais passavam pequenos ossos, saindo estes cerca de uma polegada de cada lado. Tal costume denotava naquelas terras grande bravura (DIAS, 1999, p. 29).

Depois de Hawkins, diversos navegantes ingleses passaram a desembarcar na colônia portuguesa, não pela curiosidade ou pela admiração por essas “novas” terras, mas pela busca de riquezas, das quais uma árvore era o alvo principal. A Caesalpinea, como era chamada pelos súditos da coroa britânica, ou Ibirapitanga como os nativos a denominavam, rapidamente se popularizou pelo nome pau-brasil, atraindo a atenção da indústria europeia por se tratar de um excelente corante.

Assim, desde cedo, o comércio se mostrava como fator que mobilizava a travessia de navios britânicos até o Brasil. Porém, foi em 1654 que os laços entre Brasil e Inglaterra se estreitaram, quando a Inglaterra impôs por meio de Oliver Cromwell um tratado draconiano aos portugueses, “reservando à marinha britânica o monopólio sobre o comércio de mercadorias inglesas com os outros países”, Nogueira (2007, p. 19), sem reciprocidade. Rompia-se assim o domínio colonial de Portugal sobre o Brasil, “assim os ingleses puderam negociar diretamente, entre Brasil e Portugal” (DIAS, 1999, p. 31).

Mas, de fato, a Inglaterra só viraria os olhos para o Brasil no início do século XIX, quando a figura de Napoleão passava a assolar toda a Europa ao decretar o bloqueio continental a Grã-Bretanha. Ao fechar os portos europeus aos ingleses, Napoleão

---

<sup>1</sup> Preferimos a nomenclatura “língua adicional”, mas por enquanto a termo língua estrangeira será útil para fazer referência à língua inglesa.

desencadeou o enfraquecimento econômico na Inglaterra que ainda mantinha Portugal como aliado, vendo neste uma opção comercial para seus produtos. Mas não demorou muito até a França obrigar Portugal a escolher: ou Portugal fecha os portos a sua companheira Inglaterra ou declara guerra à França, na dúvida D. João VI junto com a corte portuguesa decidiu fugir para o Brasil. Esta decisão da mudança da corte para o Brasil foi sugerida pelo embaixador britânico em Portugal, Lord Strangford, que de modo geral desaconselhou conflito com a França para evitar a guerra e a nosso ver, para evitar a perda da parceria econômica.

Assim, em 1808 a família imperial chega ao Brasil, escoltada por quatro fragatas britânicas. A partir daí, os ingleses passaram a ter autorização para estabelecer “em nossas terras” casas comerciais passando a desempenhar grande influência e a delinear fortes marcos e mudanças em nosso país (NOGUEIRA, 2007), como por exemplo no setor marítimo, uma vez que por vários anos a esquadra britânica esteve presente na Baía de Guanabara fornecendo proteção a corte portuguesa, controlando assim esse tipo de transporte e, moldando, desse modo, as formas de comércio de importação e exportação.

O consumo também foi influenciado, uma vez que as mercadorias vindas da Inglaterra passaram a entrar no Brasil e até a substituir os produtos portugueses, “os navios vindos de Liverpool e de outras partes da Inglaterra traziam de tudo: queijos, rum, cerveja, água mineral, biscoitos, ervilhas e os disputados presuntos de *yorkshire*” (DIAS, 1999, p. 37). Além disso, mais adiante, Dias registra que os navios também transportavam objetos de aço, ferro, vidro, cobre; o que mobilizava consideráveis mudanças na paisagem urbana local.

A entrada inglesa no Brasil a partir de 1808 passou a modificar amplamente o cenário econômico do nosso país, bem como a paisagem urbana: pensemos nos impactos proporcionados pela presença do trem/estrada de ferro, fundições modernas, uso do telégrafo, iluminação a gás, barcos a vapor, e a entrada de estabelecimentos comerciais ingleses, muitos com nomes já na língua estrangeira. Em 1821, já há registro de mais de 30 casas de negócios atrelados a firmas inglesas (DIAS, 1999).

Considerando a predominância da língua francesa presente na época, Dias (1999, p. 37) faz interessante declaração inerente à relação como a Inglaterra ganhava espaços no contexto brasileiro. Segundo o autor essa relação “se expandia no plano comercial, aprofundava-se no âmbito das relações sociais, mas se refletia de forma muito lenta no universo cultural”. Assim, de acordo com o autor, pelo fato da língua francesa “aparecer mais” (em exemplos como: anúncios de jornais, cartas dos doutores e dos

bacharéis), esta era entendida como a língua das manifestações culturais; nas palavras do próprio autor, a França parecia ter o “domínio dos espíritos” (p. 37).

Não se está negando aqui a hegemonia que o francês operava no contexto brasileiro, uma vez que ele era reconhecido como ‘língua universal’ e requisito para o ingresso nos cursos superiores (NOGUERIA, 2007), como “a língua das pessoas cultas em toda a Europa” (LE BRETON, 2005, p. 13), ao invés disso está sendo apontado como a cultura estava sendo vista. Talvez Dias estivesse simplificando o termo “cultura” ao uso da língua. Neste texto, ampliamos a compreensão desse signo: cultura, e a ela, inclusive, atribuímos responsabilidade pela expansão do idioma. Sendo assim a entrada da língua inglesa no Brasil não seguiria o caminho traçado pela imposição colonial, mas seria pavimentada primeiramente pelo “estabelecimento cultural” dos falantes dessa língua em nosso solo.

Claramente é possível inferir o desejo da Inglaterra de tornar o Brasil um ambiente mais próximo de sua “inglesidade”, investindo para isso bastante energia para ver manifesto no Brasil<sup>2</sup> não apenas o consumo de seus produtos, mas de sua “cultura”. A entrada de produtos, de estrada de ferro, trem, imprensa, demais alterações nas paisagens como uso do vidro, da iluminação, influência no setor marítimo, nos comércios, nos estabelecimentos de ensino da língua, propostas de empregos para engenheiros, técnicos e funcionários brasileiros em geral, (como vistos anteriormente no texto do próprio Dias), são exemplos de como a cultura inglesa se expandia no Brasil e com ela, naturalmente a língua que a expressava.

Assim, no início do século XIX os ingleses já exerciam sobre o Brasil o controle do comércio e do capital financeiro que “assegurava os primórdios do progresso industrial” (p. 51), podendo por meio desses elementos iniciar e reiterar o processo de domínio econômico e anglicização” da cultura brasileira.

Oliveira e Lago (2020, p. 03) apontam que nesse período o ensino de inglês visava principalmente propósitos econômicos, “seja para a comunicação interna, seja para o intercâmbio comercial entre a Inglaterra e outros países anglófonos”; acompanha essa fala Nogueira (2007) ao destacar o que ensino da língua buscava preparar os profissionais

---

<sup>2</sup> Fazemos menção aqui que a influência da Inglaterra também esteve presente em outros países da América Latina, como por exemplo, na Argentina, como bem aponta Lenz (2005, p. 07): “pela extensão da predominância britânica na vida econômica argentina, tornou-se comum descrever a Argentina como parte britânica do ‘império informal’, na verdade como ‘sexto domínio’. A influência dos ingleses podia ser sentida em todos os aspectos da vida argentina, além das econômicas e políticas, na língua, na atividade econômica e social, nos hábitos e na arquitetura”.

brasileiros para o mercado de trabalho, decorrentes das novas relações comerciais que o país passava a manter com a Inglaterra. A mesma autora descreve que o ensino formal desta língua no Brasil foi homologado em 22 de junho de 1809, pelo príncipe regente de Portugal, que “mandou criar uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa.

Mas, de fato, as línguas modernas passariam a ter maior atenção no âmbito escolar apenas em 1837 com a criação do colégio D. Pedro II. Apesar desta instituição está envolvida com o ensino das elites brasileiras, ela foi considerada modelo para a educação brasileira (SCAGLION, 2019). O mesmo autor apresenta o seguinte quadro que aborda a forma como os idiomas foram tratados pelo colégio D. Pedro II durante os anos 1841-1881:

**Figura 1:** Quadro demonstrativo do arranjo curricular de estudo de línguas estrangeiras, do colégio D. Pedro II

| Ano – Reforma   | Inglês                 | Francês                    | Latim                      | Alemão             | Italiano | Grego          |
|---|------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------|----------|----------------|
| (Anos do Ensino Secundário em que o respectivo idioma seria estudado) |                        |                            |                            |                    |          |                |
| 1841  | 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º | 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º | 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º | 3º, 4º, 5º, 6º, 7º |          | 4º, 5º, 6º, 7º |
| 1855 Reforma Couto Ferraz   | 2º, 3º, 4º             | 1º, 2º, 3º                 | 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º | 5º, 6º, 7º         | 7º       | 5º, 6º, 7º     |
| Reforma de 1856   | 2º, 3º, 4º             | 1º, 2º, 3º                 | 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º | 5º, 6º, 7º         |          | 5º, 6º, 7º     |
| Reforma de 1857   | 2º, 3º, 4º, 5º         | 1º, 2º, 3º                 | 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º | 5º, 6º, 7º         | 7º       | 6º, 7º         |
| Reforma de 1876   | 5º                     | 2º, 3º                     | 2º, 3º, 4º                 | 6º                 |          | 6º             |
| Reforma de 1878   | 3º, 4º                 | 1º, 2º                     | 1º, 2º, 3º                 | 4º, 5º             | 3º       | 6º, 7º         |
| Reforma de 1881   | 4º, 5º                 | 2º, 3º                     | 1º, 2º                     | 6º, 7º             | 7º       | 6º, 7º         |

Fonte: (SCAGLION, 2019, p. 32-33)

A partir desse quadro já se é possível verificar a continua redução nos estudos de língua no contexto escolar, no caso do inglês (assim como a maioria), este se manteve em dois anos, cujo ensino tinha como foco a gramática e tradução, fornecendo ao aluno

acesso a textos literários. Esse modo de ensinar ficou conhecido como Método Clássico, Quevedo-Camargo e Silva (2017). Daí para frente se continuaria a perceber o declínio das línguas estrangeiras nos currículos escolares. Leffa nos apresenta o panorama dessa redução, de acordo com o autor, de

[...] 76 horas semanais/ anuais em 1892, chega-se em 1925, a 29 horas, o que é menos da metade. O ensino do grego desaparece, o italiano não é oferecido ou torna-se facultativo e o inglês e alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo; o aluno faz uma língua ou a outra, mas não as duas ao mesmo tempo. (LEFFA, 1999, p. 6.)

O mesmo declínio também é apontado por Scaglioni (2019) e Oliveira e Lago (2020), autores estes que juntamente com Leffa (1999) e Nogueira (2007), concordam que a Reforma Francisco Campos, a partir de 1931, mobilizou um olhar mais privilegiado às línguas estrangeiras modernas, operando significativa mudança na estruturação do ensino das línguas estrangeiras no Brasil. De acordo com os autores, essa reforma reduziu a carga-horária dispensada ao Latim, língua anteriormente bastante valorizada no currículo e aumentou as horas dedicadas à língua inglesa.

De acordo com Nogueira (2007, p. 22), indiretamente essa reforma possibilitou o aumento da carga horária das línguas modernas “em função da diminuição da carga horária do Latim”. Em relação à metodologia de ensino da língua, “as mudanças foram mais profundas”, uma vez que se passou a adotar oficialmente o método direto, forma de ensino no qual a língua estrangeira é ensinada por meio do uso da própria língua alvo. Pela primeira vez houve, por meio de portaria ministerial, a formalização de qual método de ensino de língua estrangeira deveria ser adotado (SCAGLIONI, 2019).

Na verdade, é difícil pensar uma proposta curricular voltada para o ensino de língua estrangeira, quando se considera o panorama histórico brasileiro, um país recentemente introduzido à industrialização onde as preocupações do governo republicano com a escolarização, nas primeiras décadas do século XX estavam voltadas ao controle de massas, “para que estas trabalhassem nas indústrias e comércios” (SCAGLIONI, 2019, p. 44). Scaglioni esclarece que até 1930, durante o período da elite cafeeira, tanto a educação como a aprendizagem de um outro idioma continuavam concentradas nas mãos da elite. Além disso, o ensino de língua estrangeira bem como seu acesso à maioria da população tinha pouco incentivo.

Apesar de seu lento e deslizante caminhar pela via formal (escolar), a presença da língua inglesa no Brasil (que a nosso ver tem influência desde o início do século XIX, junto com a “entrada” da Inglaterra na colônia portuguesa) continuava ganhando fôlego

pelo viés cultural, sendo a partir da década de 1920 mais visibilizada essa presença, como bem aponta Scaglione (2019, p. 46):

é a partir dos anos 1920 que começa a prevalecer a influência cultural norte-americana em nossa sociedade. Com o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), as relações comerciais e financeiras do Brasil, que até então eram predominantemente inglesas, foram substituídas pela hegemonia financeira, comercial e cultural dos Estados Unidos, havendo até mesmo a preferência por negociações com bancos norte-americanos aos ingleses, ocorre então a entrada do inglês americano no país, que obviamente ficaria nas mãos de nossa elite intelectual e financeira.

Mesmo assim, Dias (1999, p. 69) declara que nos anos de 1930, ainda não se havia muitas preocupações com a aprendizagem da língua inglesa e nem com a pronúncia dos nomes dos produtos importados que no Brasil se encontravam, “mesmo nas camadas mais privilegiadas da sociedade”.

Porém essa situação começaria a mudar no final dos anos 40 quando já se percebia que a juventude passava a se mostrar mais interessada pela língua inglesa. Segundo Dias, esse destaque foi apontado por André Maurois<sup>3</sup> em seu diário de viagem, depois de visitar nosso país em 1947: “os brasileiros foram e continuam sendo, amigos calorosos da França [...] contudo estamos perdendo terreno. A jovem geração aprende mais inglês que francês” (DIAS, 1999, p. 71).

Ao problematizar o porquê dessa “perda de terreno” para o inglês, Maurois recebeu algumas respostas, das quais, a “principal [...] foi inspirada por um funcionário brasileiro do Ministério da Educação que alertou para o fato de que muitos estudantes brasileiros aprendem inglês para compreender os filmes americanos” (DIAS, 1999, p.71).

Desde aí já vemos pontos de conexões entre a importância do diálogo entre cultura, juventudes e escola. Estamos entrando em um cenário que o francês vai “cedendo” lugar a outra língua, mesmo este estando diretamente ligado à cultura científica, sendo obrigatório no contexto escolar nos quatro anos do ginásio e nos dois primeiros anos do colegial<sup>4</sup>, além de expressivo requisito para acesso ao nível superior,

---

<sup>3</sup> André Maurois - escritor e romancista francês.

<sup>4</sup> Com a reforma Capanema em 1941 – o cenário escolar estava assim estabelecido: Ginásio (4 anos) e colegial (3 anos - clássico e científico); 35 horas/semana para o ensino de idiomas; Francês obrigatório nos 4 anos do ginásio e nos 2 primeiros anos do colegial; Inglês obrigatório a partir do segundo ano do ginásio e nos dois primeiros anos do colegial, Espanhol obrigatório no primeiro ano do colegial. Latim mantido no colegial clássico e científico; Grego mantido no colegial clássico, Quevedo-Camargo e Silva (2017).

isso não impede os alunos de, por meio de outras fontes não escolarizadas, mostrarem mais interesse pela língua inglesa.

Vale lembrar que nessa época a língua inglesa já era obrigatória a partir do segundo ano do ginásio e nos dois primeiros anos do colegial, ou seja, havia pelo menos cinco anos de acesso ao idioma na escola, porém seu ensino seguia os moldes metodológicos do ensino direto<sup>5</sup>, Quevedo-Camargo e Silva (2017), pouco eficazes no contexto escolar, o que não tirava dos alunos a vontade de ter experiências com esse idioma em outros contextos.

Contextos estes possibilitados pela cultura desses jovens, que poderiam levá-los a ter experiências mais significativas com a língua, por estas estarem articuladas com seus interesses comunicativos e interacionais, podendo essas experiências fornecer conhecimentos mais eficazes que nos próprios espaços escolares. De fato, o ambiente escolar não é o único local onde acontece o ensino, outros locais além da escola ensinam, operam condutas, produzem subjetividades, são capazes de dar outros contornos inclusive aos comportamentos linguísticos “vigentes” como no caso aqui analisado.

É possível presenciar o potencial das juventudes em renovar a sociedade descrito em Hall e Jefferson (2003), Groppo (2017), parecendo terem estas, importante participação no processo de mudança de status da língua inglesa. Em seu diário Maurois registra algo que aparenta contribuir com esse entendimento de que a transformação do uso da língua inglesa começava a ser apropriada pelos moldes da juventude: “todos os que na elite intelectual desse país têm mais de 40 anos são de formação francesa. Inúmeros são os advogados e médicos que estudaram Direito e Medicina, em Paris” (DIAS, 1999, p. 57). Desse modo, por mais que estivesse legitimado na escola o ensino da língua francesa, sendo seu conhecimento necessário para o acesso científico/universitário, muitos estudantes não se mostravam culturalmente sensíveis à sua aquisição, mas sim à língua que dialogava com sua condição juvenil, o inglês.

Óbvio que não eram todos os jovens que tinham acesso à escola<sup>6</sup> ou a determinados artefatos culturais como as mídias aqui postas em relevo, assim como nunca haverá unanimidade quando nos propomos a estudar determinado tema por um viés

---

<sup>5</sup> Ensino da língua inglesa por meio da própria língua alvo (inglesa).

<sup>6</sup> De acordo como o INEP – Revista brasileira de estudos pedagógicos (1944), em 1932, estavam matriculados no ensino primário 2.071.437 estudantes, já no ensino secundário estavam matriculados 56.208 alunos, isso representava um aluno de curso secundário para cada grupo de 783 habitantes. Em 1942 estavam matriculados no ensino primário 3.340.952 estudantes, já no ensino secundário estavam matriculados 197.130 alunos, isso representava um aluno para cada 230 habitantes. Em se tratando de ensino superior, em 1941, estavam matriculados neste grau de ensino 21.089 estudantes.

cultural, mas isso não nos impede de estudar a estreita articulação que vem se desenhando entre a língua inglesa, a cultura juvenil, e a escola.

Pelo contrário, o fato da maioria dos alunos não terem acesso à escola apenas reforça a ideia de que o interesse pelo uso/acesso a língua está mais ligado ao diálogo que esse uso faz com a cultura das juventudes do que com a “cultura” escolar ou de elite. Fazer um curso superior, ler obras literárias, viajar para França, interagir por meio do francês não constituía o contexto cultural da maioria dos jovens, ou seja, esse “status cultural” proporcionado pela língua francesa poderia não estar conversando com a grande maioria das juventudes brasileiras.

Longe de querer responsabilizar as juventudes pelo processo de desnaturalização do francês como atual padrão de “2ª língua”, pretendemos apenas também dar crédito e relevo às relações culturais e geracionais nos processos de transformações da sociedade. Ao destacar a cultura e o modo como as juventudes se apropriam dela, não estamos negando ou desconsiderando o fator hegemônico para expansão do idioma. Reconhecemos seu papel na difusão da língua inglesa, que em seu início esteve atrelado à expansão do império Britânico (FERREIRA, 2021), assim como reconhecemos que a França, por conta de sua hegemonia, gozava de privilegiado status na disseminação de sua língua.

Não era a língua francesa que tinha hegemonia, mas sim a França, a língua por si só não possui aspecto imperial, quem opera esse aspecto são seus portadores, são as pessoas e não a língua que manifestam dominação e expansão, as “línguas refletem o poder dos Estados que as utilizam” (LE BRETON, 2005, p. 12). A França tinha prestígio internacional, principalmente no contexto das duas guerras mundiais, além disso, as elites do mundo utilizavam o francês de forma diplomática.

O francês era hegemônico porque era tido como a “língua da cultura” do “poder (militar, demográfico ou diplomático)” (LE BRETON, 2005), ou seja, as pessoas que falavam francês eram vistas como portadoras de “cultura” e “poder”. Mesmo assim, começou a perder espaço para a língua inglesa por causa das “espetaculares conquistas políticas dos povos de língua inglesa, da anglicização de terras virgens e, sobretudo, da vitória da Inglaterra no conflito que a opõe à França”, (LE BRETON, 2005, p. 14). Somado a isso o progresso industrial se destacava nas mãos desses povos.

Ferreira (2021) destaca que foi depois da Segunda Guerra que a difusão da língua inglesa deixa de ser exclusiva da Grã-Bretanha, sendo também realizada em grande parte pelos Estados Unidos. Baseado em Janson (2015), o autor aponta um cenário pós-

guerra no qual a Grã-Bretanha encontra-se fragilizada devido a maioria de seus recursos terem sido esgotados, a França fraca e a Alemanha derrotada, cenário este, a partir do qual o Estados Unidos passa a responder hegemonicamente, assim

a língua inglesa foi propelida por toda a Europa graças à assistência econômica estadunidense, à presença das tropas norte-americanas e assim por diante. Ao mesmo tempo, o novo poder dominante tirou vantagem do fato de que sua língua, o inglês, já tinha uma presença forte em todos os países que pertenciam ou tinham pertencido ao império britânico. Essa combinação impeliu a difusão do inglês (JANSON, 2015, p. 248 apud FERREIRA, 2021, p. 233).

Segundo Ferreira (2021) esta posição conquistada pelos Estados Unidos depois da Segunda Guerra Mundial coexistiu com chamada “era de ouro do capitalismo” nesse país, era esta que se seguiu até a década de 1970. O autor (2021, p. 233) ressalta que “o notável desenvolvimento industrial, científico e tecnológico estadunidense também teve seu papel na difusão do inglês”.

De acordo com Le Breton (2005), depois da Segunda Guerra Mundial, com a derrota da Alemanha, o idioma alemão não representa mais ameaça ao inglês, o russo fica em aberto devido à vitória da União Soviética, mas com a queda da URSS essa possibilidade é abandonada, apenas o francês continuava rivalizando a língua inglesa, que só continuaria a alavancar sua expansão, conduzido agora pelos Estados Unidos devido seus poderosos progressos econômicos. Durante o próprio período dos quatro anos de guerra, os Estados Unidos dobraram sua produção. Além disso, a partir daí que esse país abre as portas de seus laboratórios e universidades para receber estudantes, cientistas e pesquisadores europeus, japoneses, chineses e indianos, o que possibilita atrair para os EUA “cérebros estrangeiros”, para se manter no topo da pesquisa, do avanço científico e da inovação tecnológica, “a esse respeito, a lista de prêmios Nobel fala por si só: vários entre eles, atualmente americanos, vieram da Europa ou da Ásia” (LE BETRON, 2005, p. 22).

Lacoste (2005, p. 10) também destaca que é a partir da Segunda Guerra Mundial, que a influência americana toma ares mais amplos, iniciada primeiramente na Europa ocidental, que recebeu a entrada de diversas fábricas americanas, “e de fato elas construíram a segunda indústria mundial, e os europeus tiveram de aprender inglês”. Essa propagação foi disseminada também no campo da aviação, local onde, segundo o autor (2005, p. 10), “todos os pilotos do mundo falavam mais ou menos inglês para conversar com as torres de controle de diferentes países, assim como o pessoal das companhias aéreas, para falar com passageiros vindos de outros países”. Atrelado as viagens, Lacoste

(2005) também ressalta que um dos grandes propulsores da difusão da língua inglesa foi o desenvolvimento do turismo, devido aos grandes dividendos financeiros que alcança.

No cenário musical, o *rock'n roll* (proveniente da gíria negra americana que significa “sacudir e balançar”), vai abalar as estruturas das juventudes do pós-guerra, por meio do idioma e do seu estilo, algo não oferecido pela língua francesa (GIBLIN, 2005). Na vanguarda dos roqueiros estavam artistas negros como Little Richard, Chuck Berry, Mudely Waters, Ber Diddley. De acordo com Giblin (2005), todos eles eram apreciados pelos jovens (negros e brancos), mas proibidos pela “onda branca”, isso só atiçava o interesse jovem por esse estilo e cantores. Elvis Presley percebeu isso, dando início a aproximação entre a cultura negra e branca), “ele era branco - portanto aceitável pelas rádios -, mas cantava e dançava como os negros e utilizava as gírias deles”, (GIBLIN, 2005, p. 129).

Elvis Presley influenciou o surgimento de diversos artistas, mesmo na França e em países onde o inglês não era a língua materna (FERREIRA, 2021). Predominantemente americano esse estilo musical, juntamente com “sua” língua foi replicado por grupos de jovens roqueiros de toda parte que



se puseram a dublar as canções dos grupos americanos, cantando de modo fonético as frases que não entendiam, traduzindo depois aquelas que compreendiam e, por fim, aprendendo inglês. Do ‘inglês macarrônico’ (inglês fonético e quase sempre cômico), os iê-iê-iês passaram a traduzir as frases, bem antes de começar a escrevê-las eles mesmo. Foi desse modo que o inglês se tornou a língua dos jovens e a sua música, o rock'n roll, o seu emblema (GIBLIN, 2005, p. 129).

Giblin (2005) e Ferreira (2021) identificam tanto Elvis Presley, quanto os Beatles como figuras singulares na propagação da língua inglesa por meio das juventudes. Nas palavras de Ferreira (2021) estes artistas possibilitaram o “embranquecimento” do rock, o tornando palpável e popular. Por seu turno Giblin (2005, p. 130) dá ênfase ao papel que os jovens tiveram na mudança de status desse estilo e conseqüentemente em sua difusão e da língua que a apresentava, conforme o autor, “graças aos jovens roqueiros ingleses e americanos o rock se transformou de música negra, violenta e escabrosa em um fenômeno musical multiétnico de expressão musical mais intelectualizada”.

Por meio da música, as juventudes passavam a repetir e aprender as músicas em inglês, uma vez que elas, segundo Giblin (2005, p. 130) estavam afinadas aos seus anseios e interesses, sendo “uma válvula de escape e modelos de vida e de pensamento apropriados a seus desejos e fantasias”.

Além da música, Le Breton (2005, p. 20) destaca que “as novas formas de cultura de massa, o rádio, a imprensa escrita e, mais ainda, o cinema vão contribuir para americanização do mundo”, para o autor, “a guerra facilitou o progresso do cinema americano, que faz suas produções renderem o máximo em seu mercado interno” (LE BRETON, 2005, p. 22). Em texto mais recente, Andrade e Cruz (2020, p.772), além de acompanhar Le Breton, trazem outros exemplos de artefatos ligados aos meios de comunicação eletrônica que tem sido responsáveis por propagar os valores norte-americanos e sua língua, como “a televisão, o cinema, a publicidade, internet”. Precisamente em 1977, como aponta Mendes (2007), foi desenvolvido pela APPLE o primeiro computador de uso comercial, iniciando assim, a era da informática, que logo daria passagem a uma poderosa ferramenta de expansão da língua, a internet.

Andrade e Cruz (2020, p. 765), baseados em Catells (2000), trazem importante consideração sobre o desenvolvimento da internet nas últimas três décadas, conforme os autores esse desenvolvimento



foi resultado da união entre estratégias militares, cooperação científica, e iniciativas de inovação tecnológica. Aqui é importante pontuar que internet foi criada por uma das mais renomadas instituições de pesquisa do mundo: a Agência de Projetos e Pesquisa Avançada (ARPA) do departamento de defesa dos Estados Unidos, sendo que muitos dos empreendimentos da ARPA mudaram os rumos da tecnologia mundial, iniciando a era da comunicação em grande escala.

Kumaravadivelu (2006, p. 131) define a internet como fenômeno que teve um “desenvolvimento sem precedentes na história humana”, operando uma poderosa fonte de conexão entre as pessoas e “tornando as interações à distância e em tempo real possíveis”, tendo é claro, a língua inglesa como sua principal mediadora. Estando inicialmente ligada a usos militares, a internet “é um índice revelador da potência cultural americana – isto é, da língua inglesa. [...] o inglês se impõe como a língua da inovação” (LE BRETON, 2005, p. 23). Assim, o inglês é predominante no campo digital, sendo “sobretudo americanas as ciências informáticas” (LACOSTE, 2005, p. 11).

Nesse contexto das interações virtuais e digitais, o inglês se apresenta como a ponte linguística que pode dar conta de conectar pessoas das mais diferentes nacionalidades e localidades em tempo real, ou seja, se impõe como instrumento de interação de uma sociedade globalizada. Segundo Moita Lopes (2002) a globalização possibilitou as pessoas ingresso a diversas culturas e maneiras diferentes de ver o mundo, ela “uniu os povos em um grande grupo e essa união imaginada fez com que ocorresse

uma homogeneização cultural e identitária, na qual todas as pessoas necessitam falar a mesma língua para se comunicar e assim pertencer a esse grupo” (KALVA, 2012, p. 30) e a essa identidade global. Essa sensação de pertencimento ao global carrega fortes laços com o conhecimento da língua inglesa, que nesse contexto reivindica importante função por ser, de acordo com Leffa (2001) a língua predominante nas interações entre pessoas de idiomas diferentes, conforme o autor (2001, p. 364):

Há uma série de fatos que contribuem para isso, entre os quais podemos destacar os seguintes: (1) o inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; (2) o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; (3) o inglês é a língua das organizações internacionais. A razão mais forte, no entanto, é o fato que o inglês não tem fronteiras geográficas. O inglês, por outro lado, é não só declaradamente a língua oficial de 62 países, mas é também a língua estrangeira mais falada no mundo: para cada falante nativo há dois faltantes não-nativos que a usam para comunicação.

Grigoletto (2006) apresenta dados mais elevados, ao informar que a língua inglesa tem status de língua oficial em 70 países, sendo a maioria deles ex-colônias da Inglaterra. De acordo com a autora (2006, p. 57), comprovadamente o inglês se tornou uma “língua global” por dois grandes motivos: “a extensão do poder colonial britânico, [...] e a hegemonia dos Estados Unidos como poder econômico no século XX”. A mesma autora declara que aproximadamente um quarto da população mundial se comunica por meio da língua inglesa. Por sua vez, Mendes (2007) nos informa que já superaram o número de 300 milhões a quantidade de pessoas que falam a língua inglesa. Esta autora sinaliza a globalização como grande influenciadora no processo de difusão da língua.

Baseada em Denning (2005), Mendes (2007) destaca que houve três períodos que tiveram relevo na história da globalização: 1492 com o descobrimento da América, 1791 com a abertura do portão de Brandemburgo na Alemanha e; 1945 com a segunda Guerra Mundial, foco de nossa análise. De acordo com Mendes (2007, p. 29), nesse período:

os países em desenvolvimento experimentaram uma onda de “americanização”, produzida pela exportação e divulgação de imagens dos Estados Unidos como um país do futuro, progressista, de vanguarda. Nessa época, os Estados Unidos, fabricantes de boa parte do material bélico utilizado na guerra, expandiam cada vez mais aspectos de sua cultura pelos países onde participavam como aliados de guerra. Com esta expansão, pelos países aliados, deu-se também a disseminação da língua inglesa.

Nessa direção, Andrade e Cruz (2020) destacam que o mercado global acaba norteando o globo, isso se acentua mais ainda pelo fato de grandes potências econômicas falarem o inglês. “Países como China e Japão, mesmo não o tendo como idioma oficial, sofrem influência dessa língua; sendo que, para se trabalhar nesses grandes centros empresariais, faz-se necessário o seu amplo domínio” Andrade e Cruz (2020, p. 764).

Nesse contexto, se consideramos as palavras de Bauman (1999, p. 7), nas quais a “globalização é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível [...] estamos todos sendo globalizados”, podemos inferir que expansão da língua inglesa tende a continuar e ser ampliada, por esta acompanhar e na maioria dos casos, intermediar esse processo, gozando de “lugar privilegiado na fase atual da globalização” (ARAÚJO-SILVA, 2012, p. 183).

O Brasil não fica de fora desse processo de globalização e conseqüentemente dessa onda de americanização. Em nosso país a busca pelo conhecimento da língua está cada vez mais intenso, e essa busca na maioria das vezes está relacionada com ascensão salarial ou busca de emprego nesse “mundo globalizado”. Diversos autores (ANDRADE e CRUZ, 2020; SCAGLION, 2019; MENDES, 2007; GRIGOLETTO, 2006, ARAÚJO-SILVA, 2012) discutem sobre a necessidade da língua inglesa como um destaque para se buscar melhores condições salariais no mercado ou no mundo dos negócios.

Nesse contexto, faz sentido ouvir Rajagopalan (2005, p. 136) que baseado em Holborow (1999), acrescenta que a expansão da língua inglesa também está relacionada “ao avanço do capitalismo selvagem, sob o manto do neoliberalismo”, fato este que parece refletir em nossas escolas e em nossos currículos, ao ponto de em 1996 com a nova lei de Diretrizes e Bases, tornar-se obrigatória pelo menos uma língua estrangeira a partir do 6<sup>a</sup> ano<sup>7</sup> e de pelo menos uma língua estrangeira no ensino médio<sup>8</sup>; e em 2017 por meio da lei 13.415/17, se tornar obrigatória a oferta de língua inglesa a partir do 6<sup>o</sup> ano<sup>9</sup>. Mesmo com essa possibilidade de escolha em 1996, ficou clara a opção pela língua inglesa.

Acreditamos que a ideia de competitividade ou conhecimento de outra língua para se melhor posicionar no mercado dificilmente atravessa o universo de uma criança de nove ou dez anos (atual aluno do 6<sup>o</sup> ano). Quando pensamos por que esta criança está sendo apresentada a essa língua, ou de que forma esta criança irá interagir por meio desse

<sup>7</sup> BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20/12/96, art. 26, § 5º.

<sup>8</sup> BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20/12/96, art. 36, III.

<sup>9</sup> BRASIL. Lei n.º 13.415/17, de 13/02/17, art. 2, § 5º.

idioma podemos ficar sem resposta ou sermos conduzidos a refletir sobre como a globalização e seus desdobramentos têm impactado nossos currículos e como o “manto neoliberal”, como demonstra Rajagopalan (2005), tem coberto nossas escolas.

## AS DISPUTAS E A OBRIGATORIEDADE DA LÍNGUA INGLESA NO CURRÍCULO BRASILEIRO

Ao analisarmos os textos oficiais que legitimam obrigatoriedade o ensino da língua inglesa nas escolas brasileiras no ensino fundamental<sup>10</sup> e médio<sup>11</sup> podemos ter a impressão de que a implementação dessa língua se deu de modo pacífico, como se não houvesse conflitos em admitir qual idioma deve ser o mais relevante para a educação dos jovens. Porém é possível perceber que desde a formalização dos estudos de línguas estrangeiras no Brasil em 1837, houve conflitos e mudanças nos currículos dedicados ao ensino de idiomas nas escolas brasileiras. Ganhos e perdas de espaço e carga horária se mostram constantes sobre esse tema ao longo do tempo, assim como a própria retirada de determinadas línguas do currículo, (no passado e recentemente com a obrigatoriedade da língua inglesa).

Tomando Paiva (2003), lembramos que, na República, línguas como o grego foram excluídas do currículo; que em 1930, o inglês e o francês ganharam maior ênfase curricular, sendo disponibilizada a essas “línguas vivas” 17 horas semanais da primeira à quarta série (8 horas para o inglês e 9 horas para o francês). Já em 1942, com a reforma Capanema, continuam mantidos os ensinamentos de idiomas modernos, sendo que o francês segue levando “vantagem curricular” sobre o inglês, devido sua influência cultural, predominância que logo passaria a ser balanceada pela língua inglesa, também devido à penetração cultural que esta passaria a desfrutar no Brasil. Em 1961, como aponta Paiva (2003), as línguas estrangeiras são ignoradas, sendo retirada sua obrigatoriedade do currículo e deixada a cargo dos Estados sua oferta, conforme publicação da LDB. Em 1976, o ensino de línguas estrangeiras volta a ser obrigatório no currículo, para as turmas de 2º grau, atual ensino médio.

Em 1996, A LDB, prescreve a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira a partir da 5ª série, atual 6º ano do ensino fundamental, sendo opcional à escola a língua a

<sup>10</sup> BRASIL. Lei n.º 13.415/17, de 13/02/17, art. 2, § 5º. No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

<sup>11</sup> BRASIL. Lei n.º 13.415/17, de 13/02/17, art. 3, § 4º. Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

ser ensinada. Este documento também torna obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira no ensino médio, também escolhida pela escola. Ao se avançar um pouco mais no tempo, vemos a homologação da lei 13.415 em 2017, na qual torna obrigatório o ensino de língua inglesa a partir do 6º ano nas escolas brasileiras.

Por entendermos que contextos mais amplos interferiram na decisão de prescrever a língua inglesa como prioritária, considerando que não é sem disputas que se elege um único idioma “estrangeiro” como obrigatório em um currículo nacional, não se devendo esperar que prescrições desse porte sejam recebidas ou absorvidas pacificamente, uma vez que produzem cenários conflituosos que evidenciam dissensos sobre a implementação de sua proposta pedagógica.

Paiva (2003) declara que em 1996, momento em que a língua estrangeira se encontrava fora do currículo oficial brasileiro, foi promovido pela Associação de Linguística Aplicada (ALAB) o evento intitulado “Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE), acontecimento onde foi apresentada a “Carta de Florianópolis” propondo um plano de ensino de línguas emergencial no país, por enfatizar que a aprendizagem de língua estrangeira constitui parte da formação integral do sujeito.

Resistências desse tipo nos orientam a entender que o apagamento ou enaltecimento de idiomas no currículo, assim como políticas educacionais representam as diferentes ideologias das pessoas envolvidas em sua construção (PESSOA e HOELZLE, 2017). Pessoa e Hoelzle (2017, p. 782) destacam que as

políticas educacionais [...] que se relacionam intimamente com políticas linguísticas, são elaboradas por governos, setores empresariais, pesquisadoras/es, educadoras/es, práticas escolares, grupos sociais, sempre exercendo poderes assimétricos, e, por isso, são múltiplos os sentidos e significados em disputa.

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é mais um exemplo de manifestações de resistências e hegemonias. Em relação a escolha da língua inglesa como definitiva no currículo, Pessoa e Hoelzle (2017), informam que a ALAB, já havia exarado nota de repúdio à redação dada pela Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016<sup>12</sup>, sendo nessa nota expressa sua opinião contrária quanto à obrigatoriedade de oferta do componente inglês a partir do sexto ano e no ensino médio. A ALAB

<sup>12</sup> Texto oficial que posteriormente se converteu na Lei nº 13.415, de 2017.

reconhece a abrangência da língua inglesa, mas considera que deve ficar a cargo da escola a decisão de qual língua adicional será ensinada.

As críticas à política linguística apresentada na MP 746/2016 não pararam por aí. De acordo com Santos (2018, p. 168) outras manifestações foram registradas em discordância à normalização da obrigatoriedade da língua inglesa no documento oficial:

o “Manifesto de Repúdio à Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016” (ABH, 2016), da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), publicado em 23 de setembro de 2016; a “Nota de Repúdio à Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016” (MUNHOZ, 2016), da Federação Brasileira de Professores de Francês (FBPF), publicada em 28 de setembro de 2016; e a “Nota de Repúdio à MP 746” (SZUNDY ET AL., 2016), da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), publicada em 05 de outubro de 2016.

Todas essas vozes parecem refletir a resistência a uma declarada proposta de política linguística de abrangência nacional que aponta a língua inglesa como a mais relevante dentre todas as outras para ser estudada, Santos (2018). Kanashiro e Miranda (2020), também acompanham esse posicionamento, estas autoras destacam em suas discussões relacionadas ao apagamento da língua espanhola do currículo que a prescrição do ensino de uma única língua se trata de um retrocesso e pode contribuir para o enfraquecimento das relações entre brasileiros e países da América Latina.

Conforme podemos identificar em Santos (2018), Ferreira e Silva (2017), Ferreira (2017), Ferreti e Silva (2017), as críticas e resistências não se limitam apenas à política linguística enviesada no currículo, mas também à própria Medida Provisória 746/2016.

Da parte de estudantes, sobretudo secundaristas, o país assistiu a um amplo movimento de ocupação de prédios públicos. No ápice do movimento, aproximadamente 1.400 instituições educacionais ficaram sob gestão estudantil. Em todas elas, as atividades e as discussões giravam em torno da PEC nº 241/55 e da MP nº 746. De outra parte, a reação contrária à MP se fez por meio das notas e dos manifestos de entidades acadêmicas e político-organizativas, das quais destacamos as que fazem parte do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

(FINEDUCA) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), (FERREIRA e SILVA, 2017, p. 288)

Os Mesmos autores Santos (2018), Ferreira e Silva (2017), Ferreira (2017), Ferreti e Silva (2017), bem como Corrêa e Morgado (2020) problematizam as investidas neoliberais, bem como as interferências da iniciativa privada que permeiam o currículo nacional.

Em sua pesquisa Corrêa e Morgado (2020) demonstraram o protagonismo do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular<sup>13</sup> (MBNC), que segundo os autores, representa as “grandes fortunas do país”, sendo este grupo responsável por mobilizar a elaboração de um currículo nacional, assim como financiar sua produção, tendo, no entanto, com apontam os autores outras pretensões nesse processo:

os grupos privados tinham outros interesses na construção da BNCC, relacionados com benefícios econômicos, quer através da produção de materiais didáticos, quer da formação continuada de professores e gestores, quer, ainda, dos conteúdos digitais disponíveis nos seus portais (CORRÊA e MORGADO, 2020, p. 24).

Ferreti e Silva (2017) ao examinar um conjunto de audiências públicas realizadas no Congresso Nacional sobre a MP nº 746/2016, destacaram que mesmo se fazendo presente nas audiências um número elevado de participantes contrários à MP, suas opiniões eram ignoradas.

Ferreti e Silva (2017) apontam que as poucas alterações acatadas pela MP foram sugeridas por membros vinculados ao setor privado, citando como exemplo o aumento da carga horária pertencente à formação básica comum, de 1.200 para 1.800 horas. Segundo esses autores (2017, p. 396), ficou evidente a disputa em torno da “finalidade”, dos “conteúdos” e do “formato” do ensino médio. Ferreti e Silva (2017) também constataram que as mudanças apresentadas nas audiências

foram advindas de pessoas ou entidades com maior aderência ao governo de Michel Temer, que possuem vínculos com outros órgãos de governo ou com o setor privado, evidenciaram uma correlação de forças que privilegiou o atendimento dos interesses desse grupo em detrimento dos demais, (FERRETI e SILVA, 2017, p. 396).

<sup>13</sup> De acordo com Corrêa e Morgado (2020, p. 23), “o grupo MBNC é constituído por Institutos, Fundações ligadas a empresas e famílias tradicionais do país, como também, empresas de pesquisas, pessoas físicas e de Agentes Públicos e Políticos com grande poder de decisão em reformas educacionais”.

Ferreti e Silva (2017, p. 400) finalizam sua discussão ao declarar que a lei 13.415/2017, criada a partir da MP nº 746/2016 está situada no contexto de “disputa pela hegemonia político-ideológica” relativa aos objetivos e à forma do ensino médio. Segundo os autores essa disputa não é recente, uma vez que desde os anos de 1970 pauta-se na definição de políticas que se vinculam aos interesses da “economia capitalista” e à formação instrumental dos jovens, ou seja, a políticas neoliberais.

De acordo com Weinheimer e Wanderer (2021, p. 525) “a lógica empresarial “ganha cada vez mais força enquanto modelo a ser adotado por todos, incluindo a escola”, essa racionalidade tende a empurrar a escola a funcionar nos moldes mercadológicos. Nesse sentido, Biesta (2013) levanta o seguinte questionamento: será que a educação pode ser entendida em termos econômicos, ou seja, uma relação entre o fornecedor (professor) e o consumidor (aluno). Essa concepção é apresentada pelo autor como problemática, uma vez que supõe que o aluno sabe o quer e que o professor está pronto para satisfazer essa demanda, o que de fato não há garantias de ocorrer.

Além da lógica mercadológica entre produto e fornecedor, Saraiva (2014) nos apresenta outro modo de funcionamento da racionalidade neoliberal no espaço escolar, que segundo a autora, não apenas atravessa a escola, mas há muito tempo dela se utiliza para propagar-se. Nas palavras de Saraiva:

Embora as propostas para a reestruturação do trabalho pedagógico sejam bastante diversificadas, é possível observar que algumas características que são valorizadas na lógica da governamentalidade neoliberal estão presentes na maior parte delas. O que vem sendo preconizado são enfoques que, em geral, promovem a iniciativa dos alunos, incentivando-os a fazer uma gestão de sua aprendizagem. (SARAIVA, 2014, p. 150).

Nesse sentido, Saraiva (2014) aponta para uma aliança entre a escola e as formas de produção vigentes. Assim enquanto o trabalho industrial assumia o modelo de trabalho da modernidade, a escola conduzia a produção de sujeitos que se conformassem com essa estrutura de trabalho: trabalhos rotinizados, comunicação limitada, fixação do sujeito no espaço, sujeito obediente e vigiado. Com o fim da hegemonia do trabalho industrial, e com o crescente surgimento de um novo modo de trabalho identificado pela autora como “trabalho imaterial”, novos tipos de trabalhadores devem ser convocados: sujeitos proativos, não fixados no espaço, seres não vigiados, gestores de sua aprendizagem.

Para atender a essa nova forma de produção, a escola é convidada então a, paulatinamente, modificar sua conduta disciplinar, sua homogeneização dos alunos e das atividades, sua busca por manter a ordem e o silêncio para modelo mais flexível de ensino, no qual os alunos possuem mais “liberdade” para cumprir as metas. Esse modelo de ensino “camaleônico”, fortemente atravessado pelo uso das novas tecnologias, demonstra um dos papéis que a escola tem assumido de andar de mãos dadas com a racionalidade neoliberal e produção de subjetividades voltadas à forma de produção contemporânea. O currículo, nesse sentido, passa acompanhar essa perspectiva utilitarista, sobre o que é válido aprender para atender às “necessidades imediatas da sociedade capitalista” (FERREIRA, 2017, p. 304).

Flexibilização dos horários de aula, não limitação à região geográfica, transferência da gestão dos trabalhos e responsabilização pelos fracassos aos alunos, gestão de si, flexibilização do tempo para execução das tarefas, competitividade, empregabilidade, desigualdade, conhecimento como mercadoria, ênfase nos resultados e nas demandas do mercado, exclusão, concorrência e consumo tendem a circular naturalmente no contexto escolar contemporâneo (principalmente no ensino médio, entre os jovens), bem como serem por ele reiterados, e a língua inglesa parece encapsular e se adequar naturalmente aos contornos que essa racionalidade proporciona.

Isso porque a língua inglesa goza de prestígio social, valorização no meio acadêmico e no mercado de trabalho, além de se apresentar como uma mercadoria que promete melhores condições salariais, acesso a outras culturas, entretenimento e lazer aos seus usuários (FERREIRA, 2021). Essa expectativa gerada discursivamente sobre a relevância da língua inglesa para a formação do indivíduo convoca a escola a não ficar de fora do “sucesso” e “felicidade” que essa língua proporciona aos seus usuários, por entender que por meio dela os jovens estarão mais bem preparados para protagonizar seus projetos de vidas.

Nos textos oficiais que orientam a elaboração dos currículos brasileiros, dos quais podemos citar a BNCC, a língua inglesa é apresentada e tratada como “língua franca” (BRASIL, 2017, p. 241), uma língua de “caráter global” (BRASIL, 2017, p. 284), sendo por esses motivos justificada a sua escolha. Para Maciel (2013), eleger nos documentos oficiais uma língua pelo seu “prestígio” apenas reforça a hegemonia desse idioma. Veiga-Neto (2002, p. 44) bem nos esclarece que

um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo,

poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros.

Nesse sentido, o que a conjuntura política brasileira parece nos oferecer por meio da BNCC é que a escola deve ser conformada para “constituir um sujeito auto empreendedor necessário ao mercado do consumo e da concorrência na racionalidade atual”, (TRAVERSINI e MELLO, 2020, p. 04), dessa forma precisa dispor do ensino “da língua” que mais parece responder a essa demanda empresarial e econômica.

Demanda esta bastante revisitada nas teses de Ferreira (2021) e Araujo-Silva (2012). Em suas pesquisas os autores se propuseram a estudar o modo como a língua inglesa tem se valido de seu caráter hegemônico para se apresentar como a “primeira opção” entre as alternativas quando se busca pelo conhecimento de um idioma estrangeiro. Ferreira (2021), em sua tese, estudou o que o autor conceituou como “dispositivo de anglicidade”, ou seja, o modo como a articulação de vários elementos destaca a importância de aprender inglês, como a qualificação, a competitividade, o enriquecimento, o acesso ao mundo global. Araujo-Silva (2012), por sua vez, problematizou o caráter imperativo do universo da língua inglesa na constituição dos sujeitos contemporâneos. O autor concluiu que a língua inglesa opera como um braço forte do dispositivo neoliberal, envolvida na produção de sujeitos flexíveis, globais e voltados para o consumo, sendo estes constantemente motivados a investirem em seu capital humano para permanecerem atrativos.

Tanto o dispositivo de anglicidade, como o caráter imperativo do universo da língua inglesa parecem ser abraçados pelas propostas curriculares brasileiras, que encontram na língua inglesa o passaporte para tornar os jovens, cidadãos globais. Novamente as juventudes são chamadas a protagonizar as atualizações propostas no ambiente escolar, uma vez que elas são o alvo principal das mudanças curriculares, popularmente intituladas “novo ensino médio”.

Ramos e Alvarenga (2020) nos desafiam a refletir sobre qual é necessidade do jovem em aprender inglês, ainda mais quando tratamos da escola pública, local onde estão concentradas as camadas populares. Muitos discursos circulam em torno da ascensão social, melhora de vida, porém o que pouco se identifica é o que as juventudes esperam e desejam fazer com essa língua. A BNCC preconiza o protagonismo juvenil, levanta a bandeira da possibilidade de escolha aos jovens, trata sobre os planos que contornam seus projetos de vida, sem de fato perguntar a esses jovens quais seus interesses em aprender

inglês. Assim, a BNCC olha para o poder econômico e hegemônico representado por essa língua e tenta “orientar” e direcionar as juventudes escolarizadas a esse olhar e aos seus “benefícios”.

Por mais que os próprios alunos possam carregar os discursos que elevam a língua inglesa ao idioma privilegiado para o mercado de trabalho e para ascensão salarial, a maioria dos jovens, que fazem uso dessa língua adicional, não a utilizam para esse fim, mas para satisfazer atividades voltadas a sua cultura juvenil, experiências estas muitas vezes desconsideradas pela escola (SOUSA e VARGAS, 2021), mas potentes práticas nas quais as juventudes constroem diversificados saberes (VARGAS, 2015).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para vias de finalização empresto as palavras de Rajagopalan (2005, p. 146-147), que nos esclarece que

o avanço da língua inglesa não ocorreu simplesmente porque o mundo globalizado precisava de uma língua qualquer para facilitar a comunicação de idéias entre os mais diferentes povos do planeta. A língua inglesa está na situação que encontra hoje porque os países anglófonos notadamente, os Estados Unidos, passaram a gozar do poder hegemônico no mundo pós-Segunda Grande Guerra.

Excerto este acompanhado por autores como Scaglione (2019), Lacoste (2005), Le Breton (2005), Siqueira (2011), Cruz (2016), Ferreira (2021), Dias (1999), entre outros, do qual se pode concluir que a expansão da língua inglesa esteve alinhada à dominação imperial britânica e a influência hegemônica dos Estados Unidos após a segunda guerra. Como já colocado anteriormente, destacamos que esta influência se propagou de forma significativa por meio da cultura e dos artefatos culturais.

Destacamos, ainda, que as juventudes tiveram e continuam tendo papel importante na reiteração dessa língua, ainda mais quando entendemos que muitas de suas atuais abrangências como idioma da tecnologia, do sucesso, do “sujeito global” (moderno, descolado), das mídias, podem vir ao encontro dos interesses dos jovens, ou daquilo que os jovens entendem como próprio de sua cultura e de sua condição juvenil.

Em nosso país a ideia de que quem possui o conhecimento da língua inglesa desfruta de certo prestígio, integração a um “universo global” e vantagem no currículo parece bem presente em nossos alunos do ensino médio; de acordo Araújo-Silva (2012), no meio juvenil, esse status privilegiado conferido ao inglês acaba excluindo ou colocando em condição inferior outras línguas adicionais. O autor destaca que esse status se torna mais incisivo devido à tamanha abrangência que se propaga a língua inglesa. Em sua tese,

Araújo-Silva (2012) se propõe a discutir essa difusão caracterizando-a como um “universo” devido sua “onipresença na contemporaneidade.

Segundo Araújo-Silva (2012, p. 35), em nosso país, esse “universo da língua inglesa” abrange:

materiais didáticos e paradidáticos, produtos e artefatos culturais (roupas, perfumes, músicas, videoclipes, filmes, séries de TV, livros de bolso, revistas em quadrinhos, revistas de informação, alimentos, tecnologia, ciência, modelos de comportamento e de educação formal) produzidos e/ou associados aos países anglófonos – especialmente Estados Unidos e Inglaterra – e a seus falantes (nativos ou não).[...] etiquetas das roupas íntimas ou dos tênis [...] outdoors, [...] jornais, [...] produções acadêmicas, [...] equipamentos eletrônicos, [...] manuais de instrução, [...] Pcnem de Línguas, Códigos e suas Tecnologias [...], LDB [...], provas do ENEM.

Todos esses ambientes reforçam e reiteram expansão dessa língua no Brasil e no meio juvenil, ainda mais quando percebemos que muitos deles podem ser acessados pelo celular, artefato bem presente entre as juventudes. Além disso, O autor ainda nos apresenta um elemento que de fato, consolida e em nossa opinião legítima de forma decisiva a hegemonia da língua inglesa em nosso país e, de modo mais específico, em nossas escolas, que são os documentos oficiais brasileiros, dos quais acrescentamos a Lei 13.415/17, que preconiza a obrigatoriedade da oferta do inglês a partir do 6º ano.

Além da escola, devido ao grande alcance que a língua inglesa possui, o jovem não precisa necessariamente frequentar a escola (apesar de sua obrigatoriedade), entrar em um curso de inglês, ou estar em um país de língua inglesa para se estar em contato com a língua inglesa. Do modo como a tecnologia de comunicação tem avançado, é possível interagir com pessoas, filmes, e mais recentemente com aplicativos por meio do celular.

Por meio de uso de legendas e dublagens é possível utilizar filmes para aprender inglês, alterando de acordo com o interesse do aprendente, trechos escolhidos ou o filme inteiro para outra língua. Com as músicas também não é diferente, anteriormente não era possível ter acesso as letras das músicas em língua estrangeira a não ser que algum nativo ou algum “conhecido que dominasse a língua estrangeira” o fornecesse. Hoje é facilmente acessível letras de músicas apenas com uma rápida consulta no celular por meio da internet. Desde muito cedo a presença de músicas, vídeos, inclusive em suas versões infantis já estão disponíveis para crianças, em inglês, nos vídeos do You Tube.

Esclarecemos que é muito difícil tentar encapsular todos os usuários de um idioma a um signo: “França”, “Inglaterra”, ou a uma prática comunicativa: “francês”, “inglês”, mas por vezes esse jogo, ou melhor essa “luta” (ANTUNES, 2005) que as

palavras operam acabam tendo que dar conta da representação desses povos, transformando de forma totalizante pessoas em espaços geográficos, usos linguísticos ou manifestações de poder. Essa confusão já é problemática por si, uma vez que em muitos casos, os próprios termos usados para designar a língua são os mesmos para designar o falante (o que gera uma forte sensibilização identitária, algo do tipo vemos quando nos perguntamos se falamos português ou brasileiro).

Rajagopalan (2005, p.156) bem escreve que todas as línguas

são palcos de lutas de classes e de todos os tipos de atritos e desavenças, refletindo e alimentando as tensões que existem em todas as sociedades, tensões hoje exacerbadas pelo avanço do neoliberalismo que atende ao interesse dos poderosos

Por isso, é impossível considerar que todos os usuários de francês manifestam ações militares ou diplomáticas, ou que todos os usuários de língua inglesa tenham participado nas conquistas imperiais, no “sucesso” econômico, industrial ou científico, por exemplo. O que acaba acontecendo é que ela (a língua) acaba refletindo o próprio falante por ser essa arena de negociações e disputas.

Por fim, apesar do texto apresentado nos documentos oficiais brasileiros justificar a escolha pela língua inglesa como parte obrigatória do currículo nacional devido sua influência econômica e cultural, entendemos que a legitimação dessa escolha está articulada ao processo de expansão do capitalismo em nossas terras brasileiras, não devendo sua presença (obrigatória) no currículo ser vista simplesmente como reflexo do atual cenário contemporâneo, que atribui à língua inglesa um *status* hegemônico, mas como um processo de disputas e de resistências sobre o que é necessário saber e ensinar neste país.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Rainan Marques Santos; CRUZ, Giêdra Ferreira da. Língua inglesa: aspectos de sua universalidade. **Folio (Online): Revista de Letras**, v. 12, nº 2, p. 763-781, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7657>. Acesso em 19 jun. 2021.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- ARAÚJO-SILVA, Gisvaldo Bezerra. **Língua inglesa: um universo imperativo na constituição de sujeitos contemporâneos**. 2012. 438 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização – as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em 23 set. 2021.

CORREA, Adriana; MORGADO, José Carlos. Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo nacional brasileiro. **Textura – Revista de Educação e Letras**, v. 22, nº 50, p. 19-35, abr/jun, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5622>. Acesso em 14 de jun. 2022.

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

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da Nova Ordem e Progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 293-308, abr-jun, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/cLyHwCQFR8r97gxFCJtcGHM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 07 fev. 2022.

FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R. da. Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 287-292, abr-jun, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/88zn9TyCkLVg9xCY8ghshCq/?lang=pt>. Acesso em 07 fev. 2022.

FERREIRA, Rodrigo Klassen. **Dispositivo de anglicidade e desescolarização da aprendizagem de inglês**. 2021. 321 f. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, Canoas, 2021.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 385-404, abr-jun, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em 07 fev. 2022.

GIBLIN, Rémi. O inglês por meio da música. In: LACOSTE, Yves (Org.). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo - SP: Parábola, 2005, p. 127-132.

GRIGOLETTO, M. Inglês: a linguagem dos negócios. **Biblioteca Entrelivros**, São Paulo, SP, ano 1, nº 4, p. 54 - 57, 10 jun. 2006.

GROPPO, L. A. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony. **Resistance through rituals: Youth subcultures in post-war Britain.** Taylor & Francis e-Library, 2003.

INEP. **Revista brasileira de estudos pedagógicos.** – v. 1, n. 1 (jul. 1944). – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/324/27>. Acesso em 21 set. 2021.

KALVA, Julia Margarida. **Identidade nacional e inglês língua franca: negociações no processo de ensino e aprendizagem de inglês.** 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

KANASHIRO, D. S. K.; MIRANDA, A. K. P. de. Espanhol, Presente! Discussão sobre o apagamento e a resistência do idioma em documentos oficiais. **Textura – Revista de Educação e Letras**, v. 22, nº 50, p. 289-308, abr/jun, 2020. Disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5480>. Acesso em 14 fev. 2022.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006 p. 129-148.

LACOSTE, Yves. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Yves (Org.). **A Geopolítica do Inglês.** São Paulo - SP: Parábola, 2005, p. 7-11.

LE BRETON, Jean-Marie. Reflexões anglófonas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Yves (Org.). **A Geopolítica do Inglês.** São Paulo - SP: Parábola, 2005, p. 12-26.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** Pelotas (RS): Educat, 2001, p. 333-355.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 1-20, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/oensle.htm>. Acesso em 19 jun. 2021.

LENZ, M. H. A ligação especial da Argentina com a Grã-Bretanha no final do século XIX. In: VI Congresso de História Econômica, 2005, Conservatória- Rio de Janeiro. **Anais do VI Congresso de História Econômica**, 2005. Disponível em [https://www.ufrgs.br/fce/wp-content/uploads/2015/02/TD14\\_2005\\_lenz.pdf](https://www.ufrgs.br/fce/wp-content/uploads/2015/02/TD14_2005_lenz.pdf). Acesso em 22 set. 2021.

MACIEL, Ruberval Franco. **Negociando e construindo conhecimentos e práticas locais: a formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais.** 2013. 183 f. Tese (Doutorado em estudos Linguísticos), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MENDES, Márcia. **O mundo representado e a produção de identidades culturais em imagens de livros didáticos de Inglês: uma análise.** 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, Canoas, 2007.

MOITA LOPES, L.P. **Identidades fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula: Campinas.** Mercado das Letras. 2002.

NOGUEIRA, Márcia Castelo Branco. **Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil.** 2007. 182

f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, R. M. de; LAGO, N. A. do. Documentos oficiais e o inglês no ensino médio brasileiro: um breve histórico. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-18, 2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2456>. Acesso em 19 jun. 2021.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T; CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PESSOA, R. R.; HOELZLE, M. J. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 56, nº 3, p. 781–800, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8649840>. Acesso em: 12 fev. 2022.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. C. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? **Ensino e Tecnologia em Revista**, v. 1, nº 2, p. 258-271, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7500>>. Acesso em 22 jun. 2021.

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

RAMOS, K. V.; ALVARENGA, M. S. de. O Ensino do Inglês na Base Nacional Comum Curricular: Embates entre Língua Franca e Língua de Fronteira. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, nº 3, p. 334-347, 2020. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1937>. Acesso em 14 fev. 2022.

SANTOS, J. B. V. dos. **Reflexões e (Res)significações do currículo de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília**. 2018. 220 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, 2018.

SARAIVA, Karla. A aliança biopolítica educação-trabalho. **Pro-Posições**, v. 25, nº 2, p. 139-156, maio/ago, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/08.pdf>. Acesso 14 fev. 2018.

SCAGLION, L. F. **Políticas nacionais sobre o ensino de língua inglesa no Brasil: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares**. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2019.

SIQUEIRA, D. S. P. World Englishes, world English, inglês como língua internacional, inglês como lingual franca. In: LAGARES, X. C.; BAGNO M. (Org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 333-354.

SOUSA, M. B. M. L.; VARGAS, J. R. Rethinking youths in the high school context. **International Journal of Development Research**, v. 11, p. 51942-51945, 2021. Disponível em <http://www.journalijdr.com/rethinking-youths-high-school-context>. Acesso em 01 dez. 2021.

TRAVERSINI, Clarice Salete; MELLO, Darlize Teixeira de. A Base Nacional Comum Curricular: olhares sobre os desafios da implementação do currículo nacional normativo em vigor no Brasil. **Textura – Revista de Educação e Letras**, v. 22, n° 50, p. 03-18, abr/jun, 2020. Disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5758/3713>. Acesso em 14 jun. 2021.

VARGAS, Juliana. **O que ouço me conduz e me reproduz?:** a constituição de feminilidade de jovens contemporâneas no espaço escolar da periferia. 2015. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2015.

VEIGA-NETO. Cultura e Currículo. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 4, jan/abr, 2002. Disponível em: <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/133>. Acesso em 23 jun. 2021.

WEINHEIMER, G.; WANDERER, F. O (novo) Ensino Médio na visão dos alunos: Rastros da racionalidade Neoliberal. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n° 48, p. 517-535, out/dez, 2021. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9086>. Acesso em 07 fev. 2022.



[www.revistafenix.pro.br](http://www.revistafenix.pro.br)

**RECEBIDO EM: 13/10/2021**  
**PARECER DADO EM: 07/01/2022**