



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MARIA DA GUIA MARCOLINO DA SILVA

**ENSINO DE INGLÊS SOB O VIÉS CRÍTICO-DECOLONIAL:
UMA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DO TOCANTINS
PARA OS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL**

Porto Nacional, TO
2025

Maria da Guia Marcolino da Silva

**Ensino de inglês sob o viés crítico-decolonial:
Uma Análise do Documento Curricular do Tocantins
para os Anos Finais do Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT),
como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre (a)
em Letras.

Orientadora: Dra. Daniella Corcioli de Azevedo Rocha

Orientanda: Maria da Guia Marcolino da Silva

Porto Nacional, TO
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S586e Silva, Maria da Guia Marcolino da.
Ensino de inglês sob o viés crítico-decolonial: Uma análise do documento curricular do Tocantins para os anos finais do fundamental. / Maria da Guia Marcolino da Silva. – Porto Nacional, TO, 2026.
102 f.
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2026.
Orientadora : Dra. Daniella Corcioli Azevedo Rocha
1. Ensino de língua inglesa. 2. Documento Curricular do Tocantins (DCT). 3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 4. Decolonialismo. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Maria da Guia Marcolino da Silva

**Ensino de Inglês Sob o Viés Crítico-decolonial:
Uma análise do Documento Curricular do Tocantins
para os Anos Finais do Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para a obtenção do título de Mestre (a) em Letras e aprovada (o) em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Daniella Corcioli Azevedo Rocha - UFT

Profa. Dra. Selma Abdalla Dias Barbosa - UFNT

Profa. Dra. Adriana Carvalho Capuchinho - UFT

*Dedico essa dissertação à minhas filhas e
minha mãe, pelo amor incondicional, o apoio
constante e encorajamento incansável.*

“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo.”

Paulo Freire, 2002

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos primeiramente a Deus, pois, nada sou sem a força Divina que me conduz.

À minha mãe e minhas filhas por serem minha base forte.

À minha orientadora Daniella Corcioli Azevedo Rocha pela orientação sábia e suas orientações de inspirações literárias cujo teor me motiva a ir em busca de entendimento mais profundo, seus insights têm sido inestimáveis para o meu desempenho.

Agradeço também à minhas amigas pela paciência e compreensão por entender minhas ausências e me apoiar nesse processo de busca por um sonho.

Aos meus colegas de estudo por compartilhar conhecimento e em especial ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Letras (GEPL) que traz crescimento acadêmico e muito contribui para meus fomentos estudantis.

RESUMO

Esta investigação teve o objetivo principal de analisar os documentos oficiais Documento Curricular do Tocantins (DCT) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativista e abordagem documental, fundamentada teoricamente no viés político e decolonial. Metodologicamente, configura-se como um estudo de análise documental, sustentado pelos princípios da Linguística Aplicada Crítica (LAC) e orientado pela análise de conteúdo. O foco foi em compreender como as competências e habilidades relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa são representadas no currículo do Tocantins, em diálogo com a BNCC, com objetivo de averiguar se os mesmos estão alinhados à perspectiva decolonial de ensino. Dessa forma, esta dissertação busca contribuir para o campo do ensino de línguas a partir de uma leitura crítica do currículo, investigando de que forma discursos coloniais ainda influenciam as práticas pedagógicas no ensino de inglês e tencionando alternativas para prática docente no ensino fundamental. Os resultados deste estudo propiciaram uma compreensão da relação entre o ensino de língua inglesa e o Documento Curricular do Tocantins, a partir de uma perspectiva decolonial e evidenciaram que esse documento reproduz ou tensiona ideologias hegemônicas. Foi constatado também que a Base Nacional Comum Curricular constitui o eixo orientador das políticas educacionais, cujas fundamentações epistemológicas ainda revelam uma forte influência colonial. Como desdobramento desse referencial, o Documento Curricular do Tocantins tende a reforçar lógicas hegemônicas historicamente naturalizadas. Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de construção de um currículo efetivamente decolonial, capaz de problematizar tais heranças e de promover outras formas de pensar, ensinar e aprender línguas.

Palavras-chaves: Ensino de língua inglesa. Documento Curricular do Tocantins (DCT). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Decolonialismo

ABSTRACT

This research aimed to analyze the official documents Tocantins Curriculum Document (DCT) and the National Common Curriculum Base (BNCC). To this end, a qualitative, interpretative, and documentary research approach was developed, theoretically grounded in a political and decolonial perspective. Methodologically, it is configured as a documentary analysis study, supported by the principles of Critical Applied Linguistics (CAL) and guided by content analysis. The focus was on understanding how the competencies and skills related to the teaching and learning of the English language are represented in the Tocantins curriculum, in dialogue with the BNCC, with the objective of verifying whether they are aligned with the decolonial perspective of teaching. Thus, this dissertation seeks to contribute to the field of language teaching through a critical reading of the curriculum, investigating how colonial discourses still influence pedagogical practices in English teaching and exploring alternatives for teaching practice in elementary education. The results of this study provided an understanding of the relationship between English language teaching and the Tocantins Curriculum Document, from a decolonial perspective, and showed that this document reproduces or challenges hegemonic ideologies. It was also found that the National Common Curriculum Base constitutes the guiding axis of educational policies, whose epistemological foundations still reveal a strong colonial influence. As a consequence of this framework, the Tocantins Curriculum Document tends to reinforce historically naturalized hegemonic logics. Given this scenario, the need to construct a truly decolonial curriculum, capable of problematizing these legacies and promoting other ways of thinking about, teaching, and learning languages, becomes evident.

Key-words: English Language Teaching (ELT). Curricular Document of Tocantins (DCT). National Common Curricular Base (BNCC). Decolonialism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As três visões da LA.....	26
Figura 2 – Sumário da BNCC	64
Figura 3 – Sumário do DCT.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Comparativo – Fases da Linguística Aplicada.....	24
Tabela 2: Comparativa dos sentidos a partir de Celani.....	26

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFT	Universidade Federal do Tocantins
LI	Língua Inglesa
TO	Estado do Tocantins
LA	Linguística Aplicada
DCT	Documento Curricular do Tocantins
LAC	Linguística Aplicada Crítica
CNE	Conselho Nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCT	Referencial Curricular do Tocantins
EB	Educação Básica
ELI	Ensino de Língua Inglesa
L2	Segunda Língua

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Objetivos Específicos.....	21
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1 Da linguística aplicada à crítica decolonial: reconfigurações epistemológicas em curso.....	23
2.2 O ensino de língua inglesa no brasil.....	30
2.3 Ensino crítico de língua.....	36
2.4 A língua inglesa como língua franca no currículo	38
2.5 Um chamado para descolonizar	43
2.6 Formação de professores na perspectivas decolonial.....	47
3 METODOLOGIA.....	54
3.1 Caracterização da pesquisa	54
3.2 A escolha da pesquisa qualitativa	55
3.3 Sob o ponto de vista dos procedimentos: pesquisa documental	58
3.4 Etapas da pesquisa	60
3.5 Procedimentos de análise dos dados	61
4 ANÁLISE DOS DADOS	63
4.1 Os currículos em contexto: bncc e dct	63
4.2 Bncc e dct: uma análise das permanências coloniais	70
4.3 O ensino de inglês no currículo do 6º ao 9º.....	74
4.4 Mudanças e caminhos possíveis	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	96

1 INTRODUÇÃO

A língua inglesa possui a característica única de ser falada no mundo por mais falantes não-nativos do que falantes nativos, como afirma Leffa (2003): “de cada três pessoas no mundo que falam inglês, duas usam a língua como falantes não-nativos” (p. 230). A quantidade de pessoas que falam inglês como segunda língua ou língua franca é quase três vezes maior do que a de falantes nativos “é o latim dos tempos modernos” (SIQUEIRA, 2005, p. 14). Aproximadamente 1,5 bilhão de pessoas falam inglês em todo o mundo. Isso representa uma parte considerável da população global e evidencia a relevância do inglês como idioma universal nos setores de negócios, tecnologia e comunicação internacional (EBERHARD *et al.*, 2020).

Com a crescente valorização do inglês como língua global, tornou-se necessário incluir seu ensino como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro. Conforme apontam Pennycook (2007) e Rajagopalan (2003), o inglês, mais do que uma ferramenta de comunicação internacional, tornou-se um símbolo das dinâmicas culturais, políticas e econômicas da globalização. Acompanhando essa tendência, o turismo no estado do Tocantins tem apresentado crescimento significativo, especialmente em cidades de pequeno porte, que recebem visitantes de diversas regiões do Brasil e também do exterior. Nesse contexto, a comunicação em língua inglesa se mostra relevante não apenas por demandas práticas de interação com turistas, mas também por seu status consolidado como língua global. Assim, sua presença nas práticas educacionais e nos documentos curriculares se justifica tanto pelas exigências locais quanto pelas implicações globais que atravessam os espaços sociais e formativos.

Diante dessa função social e das exigências de interação e comunicação nas múltiplas formas de linguagem presentes em contextos globais, a necessidade de aprendê-lo torna-se cada vez mais evidente. Essa relevância está atrelada a fatores históricos e políticos, que consolidaram o inglês como língua franca, idioma comum entre sujeitos de diferentes nacionalidades, utilizada amplamente para a comunicação internacional, independentemente da origem linguística dos interlocutores. Ou seja, em situação de comunicação entre falantes de diversas nacionalidades, o inglês é a língua comum usada como fator que permite o entendimento e interação da fala. O Inglês como Língua Franca (ILF) representa uma abordagem para o ensino e aprendizado da língua inglesa que, conforme Kohn (2019), proporciona uma estrutura conceitual voltada à eficácia da comunicação em inglês. Dessa

forma, o ILF considera que a aquisição de idiomas se configura como um processo criativo. Por conseguinte, reconhece as implicações do status pedagógico do inglês padrão ao mesmo tempo, em que defende a validade das utilizações inovadoras dessa língua.

Nesse contexto, o ILF tem se mostrado relevante nos estudos de Linguística Aplicada ao longo de mais de duas décadas e, mesmo após esse extenso período, acadêmicos ainda precisam se debruçar sobre algumas críticas — especialmente relacionadas ao desafio que esse campo apresenta aos privilégios conferidos à língua inglesa (normativa).

Apesar dessa urgência, no Brasil, o ensino e a aprendizagem dessa língua enfrentam grandes desafios, conforme apontam Dias e Assis-Peterson (2006): “Há inúmeros pesquisadores no país que mostram um retrato bastante negativo no uso e na aprendizagem da língua inglesa na sala de aula, em especial da escola pública” (p. 108). Trata-se de uma problemática complexa, entretanto, esses estudos sobre a realidade do ensino de inglês mostram que é preciso repensar a educação linguística no Brasil, levando para reflexão os currículos que regem a educação dos estados. Observando que, durante muito tempo, nas escolas, o ensino de inglês fundamentava-se em uma abordagem do inglês como língua estrangeira, do outro, não pertencente ou de não apropriação de quem está aprendendo uma nova língua, devido a isso, é preciso averiguar se os documentos curriculares estão reforçando esse tratamento de língua estrangeira ou de língua que pode ser adquirida e tornar-se parte do repertório linguístico de nossos estudantes.

De acordo com Quijano (1990), o pensamento visto como a base da existência sustentou a ideia de domínio, povos unidos do saber, visto como a única racionalidade válida, dentro de um sistema criado por ele mesmo, tomaram posse daqueles considerados desprovidos de qualquer conhecimento, diferenciado e excluído devido à sua tonalidade de pele e cultura. Nesse sentido, a colonização foi, na história, uma aniquilação de outros movimentos culturais e humanos a fim de que somente um pudesse ser considerado válido, correto e universal. Assim, a “superioridade da autoimagem do colonizador dependia constitutivamente do estabelecimento do nativo como inferior” (MENEZES, 1990, p. 17). Mizan (2024) aponta perfis de aulas atrelados “ao construto Estado-nação e ao falante nativo” (p. 61), em uma tentativa de transmitir vivências estrangeiras, acentuando, desse modo, o colonialismo ainda presente no ensino dado às colônias do século XVI, em que era preciso imitar o comportamento do colonizador para se tornar aceito ou validado. Em contraproposta aos posicionamentos coloniais, pesquisas na área da Linguística Aplicada, e sobretudo no viés crítico, têm respaldo na perspectiva pós-colonial de “descolonizar o pensamento ocidental” (NASCIMENTO, 2019, p. 84). De acordo com

Menezes de Souza, é preciso “problematizar questões da língua” (2020, p. 35). Ou seja, nos tempos atuais, para o ensino de língua, ressalva-se o alerta de atitudes da abordagem única, a que apresenta apenas um falante de língua como modelo, com uma amostragem de cultura única ou comparação de pronúncias entre falantes de um país em detrimento de outros. Na verdade, exige uma educação problematizadora situada na necessidade real do estudante que faça sentido para ele, considerando suas vivências e tendo a consciência da multiplicidade de saberes que envolve uma aula. Dependendo da prática pedagógica escolhida para o ensino de língua, ela pode desmotivar o estudante.

Desde 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui a diretriz que normatiza o ensino no Brasil, cabendo aos Estados utilizá-la como referência na elaboração de seus currículos. No estado do Tocantins, por exemplo, foi homologado em 2019 o Documento Curricular do Tocantins (DCT), documento orientador do currículo para Ensino Fundamental, cabendo às escolas do estado seu cumprimento. No entanto, esses currículos podem (ou não) estar suficientemente alinhados a abordagens mais críticas e contextualizadas de ensino. Diante disso, é relevante investigar esses documentos que são a BNCC e o DCT, a fim de verificar em que medida suas orientações possibilitam ou limitam a adoção de uma abordagem crítico-decolonial. Em vista disso, essa pesquisa parte do pressuposto de que os discursos coloniais ainda influenciam práticas pedagógicas e políticas linguísticas, impactando a forma como as línguas são ensinadas, aprendidas e valorizadas em diferentes contextos.

Tal investigação ganha força devido à sua urgência, pois os estudantes podem enfrentar desvantagens educacionais e sociais, além de ser essencial entender se o currículo atende às necessidades deles. Para esse fim, ressalva-se considerar o ensino de língua na vertente crítica “[...] no sentido de ser relevante socialmente” (PENNYCOOK, 2006, p. 67) e refletir sobre mentes colonizadas de conquistadores e conquistados.

Os estudos na Linguística Aplicada (LA) e na Linguística Aplicada Crítica (LAC) na atualidade têm mostrado direcionamento à educação linguística, sobretudo à língua inglesa, baseado na perspectiva decolonial. Apesar de não ser uma resolução solucionista das coisas sobre a Linguística Aplicada, sobretudo em sua vertente crítica e interdisciplinar, essa área oferece ferramentas fundamentais que podem orientar e compreender esse descompasso entre currículo prescrito e prática pedagógica. Portanto, o que se busca neste estudo é refletir e propor intervenções, à luz da Linguística e dos aportes críticos, sobre o poder do colonialismo presente no ensino da língua.

Nesse sentido, a acepção da escolha desse tema surgiu de uma inquietação diante da minha experiência vivenciada como professora durante dezoito anos no Tocantins e após a ocupação do cargo de técnica do currículo na Superintendência Regional de Educação do Tocantins (SRE-TO). A posição de formadora despertou em mim a curiosidade e busca pelo entendimento acerca de como as diretrizes voltadas para a orientação do professor são organizadas para suporte no ensino de línguas e como elas podem ou não favorecer o ensino crítico da língua inglesa. A afirmação provocativa de Duboc nos leva a refletir. Ela diz que: “Professor de inglês não ensina apenas língua, antes de sermos professores de inglês, somos educadores, somos sujeitos responsáveis pela resposta do outro” (DUBOC, 2015, p. 62). E como sujeito responsável pela forma de ver o mundo no âmbito cultural, político e social, relembro aqui minha trajetória profissional. Sempre atuei nas escolas públicas do Tocantins no Ensino Fundamental e Médio, em sua maioria ministrando aulas de inglês e, de forma sistemática, percebo como estão enraizados, nas pedagogias das escolas, comportamentos coloniais, às vezes, também me pego em tal prática. Isso me fez repensar o projeto de Halloween da escola. O projeto estava ameaçado, pois havia reclamações de pais evangélicos que diziam que a prática estava relacionada a ações maléficas. Para continuar com o projeto, eu criei o “*Halloween Solidário*”, o objetivo era promover empatia e solidariedade e uma das ações envolvia arrecadação de alimentos, na atividade “trick or treat”, ou seja, doces ou travessuras. Nessa atividade, os alunos e professores iriam em busca de alimentos não perecíveis para montar cestas de alimentos para doação. Com isso, eles criaram vídeos de campanha na internet, entre outras ações, e, além disso, puderam conhecer a história do Halloween e contaram com uma entrevista internacional.

Na verdade, era uma brasileira, professora formada em Letras, fluente no inglês, que morava nos Estados Unidos e, como era época do Halloween lá, ela pôde falar do centro da praça e mostrar aspectos da cultura, além de explanar muito bem sobre seus conhecimentos históricos e culturais do tema. A entrevista foi orientada por mim, que era a professora, mas foram os alunos que fizeram todos os trabalhos relacionados, como criar questionários, desenvolver pesquisas, escrever textos, atuar no ato da apresentação, entre outros. O envolvimento da equipe escolar foi muito participativo também. Apesar dessa ressignificação socialmente engajada, hoje percebo que, ao escolher o Halloween como projeto pedagógico, eu reproduzia as práticas a uma lógica colonizadora.

Apesar de a língua ser parte de uma cultura de um povo, o fato é que eu não havia pensado no porquê de não terem sido trabalhadas também outras festas de outros países de LI.

Afinal, ao adotar uma festa estadunidense em sala de aula, reforçava-se a ideia de que aprender a língua inglesa implica necessariamente subordinar-se à cultura do país mais poderoso e hegemônico onde essa língua é falada. Isso nos faz lembrar da pauta decolonial em que adverte como somos. Com o estado de consciência atual, percebo que eu poderia miscigenar a nossa cultura celebrada aqui no Brasil em um processo intercultural, com países de LI e não apenas com um representante da hegemonia.

Leffa (1999) diz que, as pesquisas feitas no Brasil sobre ensino de língua e os métodos adotados aqui, eram sempre uma

[...] imitação servil de outras culturas e violação da nossa identidade. É óbvio que um país não pode viver fechado dentro de si mesmo, mas parece que ao invés de incorporar aspectos de outras culturas à nossa, o que fazemos muitas vezes é submeter nossa cultura às outras. Isso fica mais evidente no caso da língua estrangeira, uma questão extremamente delicada, onde nem sempre fica claro se estudamos uma língua para servir ao nosso país ou servir aos interesses dos outros (LEFFA, 1999, p. 14).

À luz de Leffa, ao adotar uma festa estadunidense eu estava em uma posição de subalterno em imitação e violação da nossa cultura. Eu não cogitei, por exemplo, escolher uma festa da Índia, da África do Sul, de Gana ou de outros como Irlanda, Austrália ou mesmo Inglaterra, contextos nos quais também se fala inglês e até mesmo, contemplar aspecto da cultura local e nacional. A escolha foi pela festa do colonizador, ou seja, só o Halloween foi contemplado, outras festas não estavam no contexto, legitimando, assim, a cultura dos Estados Unidos da América como modelo de referência para o ensino. O que se evidencia como práticas aparentemente simples também carrega marcas da colonização e é nesse olhar que se precisa atentar.

Ao refletir sobre minha atuação como professora e pesquisadora, percebo a necessidade de uma autoanálise, pensar sobre o que me forma e como isso se replica no outro, levando em consideração o meu espaço, minha trajetória e como isso influencia minha abordagem. É como se estivéssemos em um ciclo: analisando as influências externas, as experiências dos alunos e as nossas próprias vivências, tudo isso impacta a aprendizagem. Ser professor no Brasil é se ver imerso nos problemas estruturais e governamentais do ensino, tais como: carga horária distribuída à disciplina de inglês, que são apenas duas semanais para o ensino fundamental final, e entre outros fatores que contribuíam para minha aflição como docente.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar os dispositivos orientadores da educação do Tocantins, especificamente o Documento Curricular do Tocantins (DCT), que se baseia na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com o intuito de estudar os dizeres sobre

o ensino de línguas presentes nesse documento e investigar se ele contempla o ensino crítico e decolonial de língua inglesa. Nesse sentido, este estudo é uma investigação voltada aos dizeres presentes no Documento Curricular do Fundamental II do Estado do Tocantins que, em parte, refletem os escritos presentes na Base Curricular Comum Nacional.

A presente investigação será desenvolvida tendo como aporte teórico a Linguística Aplicada (LA) e a Linguística Aplicada Crítica (LAC) a fim de observar se há ou não espaço para o ensino de língua inglesa contra o colonialismo.

Pesquisas em LA levantam a questão de que ainda há marcas predominantes dos colonizadores em países colonizados e elas afetam diretamente a formação do sujeito e a validação do ser, como sua língua e cultura. Vê-se que países latino-americanos do Sul ainda têm resquício do período colonial (BHABHA, 2010), mesmo pós-colonização, há estruturas de dominação.

Importa destacar que as reflexões aqui propostas não pretendem assumir o lugar de uma verdade absoluta. Na verdade, elas buscam construir-se em um movimento contra a lógica da colonialidade, propondo um pensar sensível, situado e atento às múltiplas vozes e experiências. Espera-se que essas vozes possam ecoar nos espaços de sala de aula e possam “dar visibilidade a esses sujeitos, convocando uma educação que supere racismos, sexismos, homofobias e outras discriminações” (JORDÃO, MARTINEZ e MONTE MÓR, 2018, p. 61). Dessa forma, esta dissertação traz temas atravessados por uma perspectiva decolonial, que se ancora na escuta, no questionamento e na tentativa de romper com silenciamentos historicamente impostos, pois ser crítico e descolonizar não se resume à aplicação de práticas predefinidas, mas constitui uma postura epistemológica e ética que precisa ser assumida, debatida e continuamente problematizada, em vez de ser silenciada ou relegada ao esquecimento.

Pensando essas questões é que esse estudo foi desenvolvido. Nesse sentido, as perguntas que nortearam esse trabalho são:

- a. - Em que medida os documentos curriculares (DCTs) oferecem subsídios para que o ensino de língua inglesa seja desenvolvido a partir de uma perspectiva crítica, especialmente sob o viés crítico-decolonial?
- b. - De que forma os documentos normativos, como a BNCC e os DCTs, evidenciam as relações entre língua, linguagem e poder no ensino da língua inglesa?

- c. - Quais são as lacunas e as potencialidades presentes no documento curricular DCT em relação à aplicação de uma abordagem pedagógica crítica para formação continuada de professores.

As questões levantadas neste trabalho buscam provocar reflexões, compreendendo que pensar por meio de perguntas é, também, um exercício de olhar para a própria prática. Perguntar, nesse contexto, é abrir espaço para o inacabamento, para a escuta e para o movimento contínuo de aprender e desaprender, em sintonia com uma postura ética e sensível frente à complexidade do ato de ensinar. A esse respeito Mastella-de- Andrade afirma que:

É mesmo necessário pensarmos por meio de perguntas? É verdade que pensar deve sempre ser responder a um mistério, interrogar a Esfinge, tocar as profundezas, como o Ocidente quer apaixonadamente desde os gregos? questiona François Jullien (2015, p. 8), em seu encontro com a China, e seus questionamentos/raciocínios são perguntas. São questionamentos acerca do princípio epistemológico fundamental, que rege a cientificidade moderna racional: a dúvida. Aprendemos com os gregos, confirmamos com René Descartes e nunca nos esquecemos desse ensinamento ou o modificamos. Por isso, é uma exigência metodológica da pesquisa, por rigor científico, e do ensino, por excelência pedagógica, a instauração da dúvida. Decorrem disso, as perguntas de pesquisa, as questões motivadoras ou provocadoras (MASTELLA-DE-ANDRADE, 2020, p. 228).

Mastella-de-Andrade pergunta se realmente precisamos pensar a partir de perguntas e digo que foram as minhas indagações pessoais, ao observar de forma empírica o meu trabalho, ou até mesmo ao percorrer os corredores da escola e ver a engrenagem educacional em funcionamento, motivaram-me a uma inquietação constante, levando-me a questionar minhas práticas e o próprio sistema que estrutura a educação. Ainda, é pertinente indagar se as diretrizes curriculares voltadas para estudantes das regiões periféricas do Norte do país contemplam suas realidades, culturas e modos de existência, ou se apenas reproduzem uma lógica hegemônica e colonizadora. Por fim, é fundamental discutir quais possibilidades se abrem para que o professor adote uma abordagem crítica no ensino de línguas, tensionando os limites impostos pelas políticas educacionais e promovendo um espaço de resistência e emancipação por meio da linguagem. Pensando em todas essas questões, este estudo visa analisar os dizeres presentes no Documento Formativo do Tocantins, o Documento Curricular do Tocantins (DCT).

Assim, o objetivo geral deste estudo é investigar se há, nos documentos curriculares (DCTs), elementos que possibilitem ou auxiliem o professor a desenvolver o ensino de inglês pelo viés crítico, especialmente crítico-decolonial. Nesse sentido, a partir de uma abordagem crítica, buscaremos investigar os dizeres presentes nos DCTs e se os DCTs trazem uma

abordagem decolonial e crítica de ensino de língua inglesa. Caso positivo, é nosso objetivo também investigar de que forma o ensino crítico é abordado nesse documento que orienta as diretrizes do Estado.

1.1 Objetivos Específicos

1. Investigar os dizeres contidos no DCT e discutir suas implicações para prática docente no ensino fundamental, observando se eles atendem a uma proposta crítica e decolonial de ensino de língua inglesa ou se ainda mantém seus laços com o ensino tradicional, com fortes bases coloniais carregadas de demonstrações de poder em relação ao aprendizado da língua;
2. Problematicar sobre língua, linguagem e poder a partir dos dizeres presentes nos documentos normativos BNCC/ DCT;
3. Refletir e dialogar sobre lacunas e potencialidades no documento curricular DCT em relação à aplicação de uma abordagem pedagógica crítica.

Dessa forma, pode-se reconsiderar o ensino de línguas além do ponto de vista dominante, destacando a relevância de uma prática pedagógica que desafie as estruturas de poder, valorize os conhecimentos locais e incentive a valorização de identidades diversas. O ensino do inglês, pode ser um espaço de resistência, crítica e reconstrução de significados, contribuindo para uma educação mais justa e emancipadora.

Conforme foi explicitado, neste trabalho, as escolas dos estados seguem o documento curricular para a organização educacional e cabe a elas o cumprimento de seu conteúdo. No entanto lacunas nesses documentos podem existir e é preciso averiguação. Este estudo se propõe a isso e, para tanto, ele ganha o formato de cinco capítulos desenvolvendo-se desde essa primeira parte destinada à introdução até as demais partes que se seguem: fundamentação teórica, metodologia, análise dos dados e considerações finais.

Segundo Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada problematiza a língua em uso, questiona a ideia de língua homogênea e rompe com a pedagogia estruturalista, abrindo espaço para perspectivas decoloniais. Com isso em mente, inicia o capítulo da fundamentação teórica trazendo o arcabouço teórico que sustenta essa investigação. Visando à compreensão dos fundamentos críticos, linguísticos e pedagógicos que se articulam à proposta decolonial no ensino de língua inglesa, são abordadas discussões que contribuem para uma leitura mais ampla

e crítica da língua, da educação e da atuação docente, além de uma análise da evolução da Linguística Aplicada, marcada por deslocamentos epistemológicos em direção a perspectivas críticas e interdisciplinares. Assim, o Capítulo 2 discute os seguintes pontos: (2.1) a reconstrução da linguística aplicada e seu diálogo com a crítica decolonial; (2.2) o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil; (2.3) o ensino crítico de línguas; (2.4) a aplicação do inglês como língua franca no currículo; (2.5) práticas decoloniais e recursos discursivos; e (2.6) a formação de professores sob uma perspectiva decolonial.

O Capítulo 3 descreve os métodos de pesquisa, elucida as características da pesquisa, demonstra a justificativa para os métodos de pesquisa qualitativa e explica os procedimentos de coleta de literatura, as etapas e os métodos analíticos.

O Capítulo 4 oferece uma análise detalhada dos dados, abordando a presença das influências coloniais na BNCC e no DCT, a inclusão do ensino de inglês no currículo dos anos de 6º a 9º e explora possíveis alternativas para a transformação.

Para concluir, o Capítulo 5 compila as conclusões finais e as contribuições apresentadas pelo estudo. Após essa visão geral da presente dissertação, segue-se o Capítulo 2, que é voltado à base teórica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta parte do texto apresenta o arcabouço teórico que embasa esta pesquisa, buscando compreender os fundamentos críticos, linguísticos e pedagógicos que dialogam com a proposta decolonial no ensino de língua inglesa. Pretendemos discutir diversos aspectos que contribuem para uma visão mais abrangente e crítica da língua, da educação e da prática docente. Pretendemos também discutir a evolução da Linguística Aplicada, suas transformações epistemológicas e sua guinada em direção a perspectivas críticas e interdisciplinares. Para isso, faremos referência a autores como Paulo Freire, Henry Giroux, Quijano, Leffa, Pennycook, Moita Lopes, Rajagopalan, entre outros que defendem uma prática pedagógica voltada para a leitura crítica do mundo e para a ação transformadora. O texto conclui refletindo sobre a urgência de descolonizar o ensino de línguas, questionando epistemologias eurocêntricas e defendendo práticas pedagógicas que valorizem o conhecimento localizado, as múltiplas vozes e as identidades marginalizadas.

2.1 Da Linguística Aplicada à crítica decolonial: reconfigurações epistemológicas em curso

A LA se constitui como um campo vasto que procura criar “inteligibilidades” (MOITA LOPES, 2006, p. 20) em problemas reais relacionados à linguagem, bem como valorizar os conhecimentos que os próprios falantes têm sobre suas práticas linguísticas, tornando o processo de ensino e aprendizagem significativo. “Parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história” (MOITA LOPES, 2006, p. 96). Isso significa que pesquisas à luz da LA consideram os contextos sociais concretos, isso porque a linguagem está intrinsecamente ligada a relações de poder, identidades e práticas culturais. Em seu consenso atual, ela traz a perspectiva de “identificar problemas discursivos em sala de aula que, solucionados, podem contribuir para a construção dos conhecimentos das vozes, do dialogismo e dos discursos em sala de aula” (ROJO, 2006, p. 258). Nesse sentido, ela é mediadora de conflitos, superando a visão de que apenas descrições teóricas externas são válidas.

Os debates iniciais sobre a LA foram importantes para redesenhar a sua identidade e distanciar da Linguística. Como destaca Cavalcanti (1986), à Linguística Aplicada

interessa, porém, a realização comunicativa da língua natural. Nesse sentido, os resultados de pesquisa da Etnografia da fala (vide Gurperz e Hymes, 1972) são mais relevantes para a LA (CAVALCANTI, 1986, p.6).

Vê-se que Cavalcanti (1986) ressalva a relevância das pesquisas que analisa a língua em situação de comunicação. Segundo Cavalcanti (1986), a crescente demanda por estudos em Linguística Aplicada dedicados ao ensino de línguas impulsionou a criação de diversos programas voltados tanto ao ensino quanto à aprendizagem linguística. A LA constitui-se como um campo que possui objeto de estudo próprio, relacionado diretamente a problemas sociais que envolvem a linguagem. Embora haja uma forte ênfase em pesquisas sobre aquisição de línguas estrangeiras, a atuação da LA não se limita a esse aspecto, uma vez que sua abrangência vai além, envolvendo também questões educacionais, políticas e sociais.

Embora as perspectivas da Linguística Aplicada (LA) tenham se sobreposto ao longo do tempo, sem obedecer a uma ordem linear na história, o quadro abaixo apresenta as diferentes fases da área, evidenciando seu desenvolvimento como um campo de investigação na configuração crítica, interdisciplinar e contextualizado. Segue uma síntese das etapas ou momentos históricos mais relevantes da Linguística Aplicada, conforme os autores Cavalcanti (1986), Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2003), entre outros:

Tabela 1: Comparativo – Fases da Linguística Aplicada

Fase	Período	Características Principais	Visão de Linguagem	Prática de Pesquisa	Autores Representativos
1. LA como aplicação de teorias linguísticas	1950–1970	Aplicação direta de teorias da linguística estrutural e gerativa ao ensino de línguas. Ênfase técnica e instrumental.	Sistema formal e abstrato, desvinculado do contexto social.	Quantitativa, experimental, foco em métodos e eficácia.	Robert Lado, behavioristas, estruturalistas, Chomsky (indiretamente)
2. LA como campo autônomo e interdisciplinar	1980–1990	Reconhecimento da LA como campo independente. Abordagem interdisciplinar. Expansão dos objetos de estudo.	Linguagem como prática situada, em contextos sociais diversos.	Metodologias qualitativas emergentes. Foco em práticas e contextos reais.	Telma Gimenez, Maria Helena Vieira Abrahão, Leila Barbara, Irandé Antunes
3. LA crítica	1990–2010	Perspectiva crítica e política. Análise de discursos, identidades, poder. Rejeição da neutralidade científica.	Prática social, marcada por ideologias e relações de poder.	Qualitativa, interpretativista, etnográfica, colaborativa.	Moita Lopes, Pennycook, Rajagopalan, Canagarajah
4. LA pós-crítica ou indisciplinada	2010 até hoje	Ruptura com categorias fixas. Abertura para epistemologias do Sul, translanguaging,	Fluida, híbrida, performativa, multiepistêmica.	Pesquisas colaborativas, decoloniais, translingues, narrativas.	Walter Mignolo, Suresh Canagarajah, Kumaravadivelu, autores decoloniais, Moita Lopes (fase mais recente)

Fase	Período	Características Principais	Visão de Linguagem	Prática de Pesquisa	Autores Representativos
		decolonialidade. Ênfase na pluralidade de saberes e vozes.			

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cavalcanti (1986), Moita Lopes (2006) e Rajagopalan (2003)

O quadro mostra uma LA, antes tida e considerada, erroneamente, como aplicação de teorias, hoje é vista como problematizadora de questões da língua (MOITA LOPES, 2006). Atualmente, pesquisas no campo da LA migram para novas esferas, considerando o multilinguismo, e têm impulsionado o surgimento de novas áreas de investigação. Com base na linguística crítica, eventos e periódicos surgem com pesquisas desafiando modelos tradicionais, que basicamente se classifica como ensino pautado na memorização e repetição. Atualmente, no escopo teórico da LA, surgem movimentos intensamente discutidos, incorporando perspectivas críticas socioculturais e decoloniais. São debatidos conhecimentos situados relativamente à escuta de vozes historicamente silenciadas. Nesse contexto, a LA assume-se autônoma.

Moita Lopes, assim, não espera que investigações da LA se voltem apenas para a resolução de problemas da língua: ele defende a “problematização dos ideais modernistas, que têm implicações de natureza epistemológica” (MOITA LOPES, 2006, p. 15).

Diante da amplitude da LA como diversidade múltipla, tal qual os problemas da língua, os estudiosos e pesquisadores não são os únicos capazes de propor soluções ou problematizar situações para os desafios sociais, culturais ou linguísticos. Não se espera uma resposta pronta.

Enfim, a Tabela 1: Comparativo - Fases da Linguística Aplicada, expõe a LA flexível, com uma capacidade em se adaptar. À luz de Celani (1992) é versátil por natureza (p.21).

A Tabela 2 apresenta a visão de Celani sobre a LA, traçando um panorama do que pode ser compreendido a respeito dessa área de investigação, ao reunir os diferentes sentidos a ela atribuídos.

Tabela 2: Comparativa dos sentidos a partir de Celani

Sentido de LA	Características principais	Posição de Celani
Aplicação de teorias linguísticas	LA subordinada à linguística teórica	Crítica severa: visão reducionista
Campo interdisciplinar	Diálogo com outras áreas do saber	Apoio e promoção dessa perspectiva
Prática situada e crítica	Envolvimento com contextos sociais e locais	Fortemente engajada

Sentido de LA	Características principais	Posição de Celani
Campo autônomo	Objetos, métodos e finalidades próprias	Defesa da autonomia da LA
Resolução de problemas reais	Intervenção em problemas de linguagem em contextos específicos	Alinhada com essa visão prática e transformadora

Fonte: Elaborado pela autora com base em Celani (1992)

Celani critica a visão da LA como apenas aplicação prática de teorias linguísticas, argumentando que essa concepção reduz o campo e limita seu potencial investigativo. Para a autora, a LA deve ser compreendida como uma área que dialoga com outros campos do saber, analisando como os processos de aprendizagem se constroem enquanto práticas sociais.

Conforme Menezes (2009) afirma, existem três visões para compreender a LA:

Figura 1: As três visões da LA



Fonte: Elaborado pela autora do estudo com base nos escritos de Menezes (2009)

Essas visões evidenciam diferentes modos de compreender as pesquisas em LA: uma perspectiva voltada à língua estrangeira, uma abordagem vinculada à linguística teórica, com ênfase nos aspectos cognitivos e estruturais da aprendizagem, e pesquisas que se concentram nos usos reais da língua, considerando os contextos de interação, bem como questões de identidade, poder e ideologia.

Uma vez esclarecidas essas posições da Linguística Aplicada, este trabalho adota os princípios das investigações que compreendem os estudos da linguagem como prática social, tendo em vista que parte do entendimento de que a linguagem é constituída no viés sociocultural.

Moita Lopes (2006) defende que a LA serve para problematizar a língua em contexto, possibilitando identificar novas alternativas para questões de uso da língua. Nesse sentido, a

linguística aplicada se preocupa com a responsabilidade social. Soma-se a isso a Linguística Aplicada Crítica (LCA) que tem se configurado como um campo voltado ao estudo de fenômenos da vida social, como afirma Rajagopalan (2003), ao destacar que seu foco ultrapassa os limites da estrutura da língua em si para abordar questões mais amplas, contextualizadas e principalmente éticas. Nesse sentido, o autor é um dos principais defensores da Linguística Aplicada Crítica, ele propõe uma abordagem da linguagem com postura ética no trabalho linguístico e educacional. Ele questiona a posição da língua neutra e do estruturalismo do ensino. Signori (2003) resenha o trabalho de Rajgopalan, evidenciando o fato de que

Os estudos linguísticos são relacionados às questões de política linguística (Linguagem e xenofobia; A polêmica sobre os ‘estrangeirismos’ e o papel dos linguistas no Brasil) e de participação social (Por uma linguística crítica; O linguista e o leigo: por um diálogo cada vez mais necessário e urgente) (SIGNORI, 2003, p. 386).

A urgência desse diálogo para a LAC não pode ser apenas nos estudos sobre ensino-aprendizado de língua estrangeira. A LAC precisa ser comprometida com questões sociais. De acordo com Pennycook (2009), a abordagem à Linguística Aplicada (LA) e à noção de ser crítico requer considerações cuidadosas, tanto na Linguística Aplicada quanto em seu escopo na Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2009, p. 3).

No entanto, vale lembrar que tanto a LA quanto a LAC não servem para dar ou trazer um molde perfeito e inacabado de ensino:

Seja qual for a posição que adotarmos, no entanto, fica claro que, em vez de basear a linguística aplicada crítica em uma noção de habilidades de pensamento crítico ensináveis, ou em um distanciamento crítico das relações sociais e políticas, a linguística aplicada crítica precisa ter maneiras de relacionar aspectos da linguística aplicada a domínios sociais, culturais e políticos mais amplos (PENNYCOOK, 2009, p.4).

Assim, devemos nos atentar aos trabalhos chamados de críticos que, no entanto, são superficiais no sentido de ensinar a ser crítico, pois, como bem lembra Paulo Freire (1996), a prática exige uma definição, significa que, para ser crítico, não pode ser neutro, na verdade precisa de uma tomada de posição. Pennycook (2009), em suas palavras, alerta para que os espaços pedagógicos se relacionem com os fatos sociais, pois isso é algo que não deve ser ignorado. Compreende-se que a LAC não desenvolve “um conjunto de habilidades que tornem a prática da linguística aplicada mais rigorosa ou mais objetiva, mas sim de tornar a linguística aplicada mais politicamente responsável” (PENNYCOOK, 2009, p. 6). Nesse sentido, a

Linguística Aplicada Crítica desloca o foco da neutralidade para uma postura ética diante das desigualdades sociais, reconhecendo que todo ensino de língua é também uma prática ideológica.

Duboc (2020) faz um convite para uma LA transdisciplinar e transcultural; dessa forma, é preciso transgredir os espaços da universidade, tornar legítimo o decolonialismo como perspectiva, com a neutralidade.

No que diz respeito à transdisciplinaridade, essa implica transgredir e reinventar os binarismos do pensamento ocidental de modo a trazer para dentro da academia, o “lado negro” de cada par, porque, afinal de contas, o movimento transdisciplinar opera na ideia de trânsito e não de substituição. Pensar de modo transdisciplinar implica reconhecer a ecologia dos saberes ou pluralismo epistêmico segundo Sousa Santos (2007) num movimento que nos levaria a nos “desligarmos” temporariamente de nossos próprios “pontos zeros” na legitimação de verdades e narrativas outras (DUBOC, 2020, p. 153).

Em suma, a LA está preocupada com a responsabilidade social, que reconheçam o lugar do sujeito na construção de sentidos. Esse é espaço para o ensino decolonial, Souza e Duboc (2021) propõe o pluralismo de perspectivas

Não há espaço para essencialismo, substancialismo ou universalismo aqui. Essa ecologia representa, assim, uma cacofonia de culturas, conhecimentos e línguas díspares e conflitantes, cada uma opaca para as outras na pluriversalidade. Para não ser sobrecarregado por um excesso de opacidade, é através da tradução intercultural que a comunicação pode ser estabelecida, e a cacofonia pode ser tornada, minimamente, mutuamente inteligível. (SOUZA & DUBOC, 2021, p. 886)

Movimentos decoloniais surgem como resistência intelectual e política, indo contra as narrativas coloniais e a colonização. Seguindo as postulações de Bhabha (2010), a perspectiva decolonial propõe a desconstrução da ideia de um conhecimento hegemônico e universal, denunciando a permanência das estruturas coloniais enraizadas mesmo após o fim do colonialismo formal e histórico.

Mignolo (2017) afirma que o “colonialismo” é um conceito que foi introduzido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990. Para o autor,

Quijano deu um novo sentido ao legado do termo colonialismo, particularmente como foi conceituado durante a Guerra Fria junto com o conceito de “descolonização” (e as lutas pela libertação na África e na Ásia). A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada (p. 2).

O colonialismo foi a dominação colonial que teve como eixo principal a classificação social baseada na ideia de raça (QUIJANO, 2005, p.117). Esse processo perpetuou o eurocentrismo, que o autor considera ser um padrão de poder mundial e o que hoje é visto como global e moderno. Na verdade este é um processo que começou com a colonização e teve seu eixo principal de dominação a classificação dos povos e culturas baseada em raças, sendo que algumas eram consideradas inferiores e outras eram tidas como modelos a serem seguidos. De acordo com Mignolo, o ideal do moderno, da era do Iluminismo, em que a Europa foi vista como o berço da razão, foi, na verdade, uma construção de narrativa de domínio. O que houve, na verdade, foi a supremacia branca com seu modo de vida, geopolítica/nação agindo e apagando todo os que estavam fora dessa margem de conceito de razão. Uma explicação clara é apresentada no livro *Perspectiva Decoloniais* organizado por Kleber Aparecido da Silva e Paula Cobucci. Veja:

Colonizadores, ao adentrarem um determinado contexto, julgavam ser capazes de conhecê-lo a partir da observação que faziam; acreditavam fortemente na legitimidade de seus conhecimentos (iluministas, racionais) e suas identidades (brancos, europeus) para discernir, julgar, avaliar e, assim, descrever os novos contextos dos quais se apropriavam (QUIJANO, 2005, *apud* SILVA e COBUCCI, 2024, p. 80)

À vista disso, Rajagopalan (2024) faz uma interpretação crítica da história, afirmando que, “de acordo com a cartilha oficial, o Iluminismo salvou a humanidade ao empossar a nova deusa Razão no lugar das ‘falsas’ divindades das religiões ultrapassadas” (p. 10).

Para Mignolo (2017), essa narrativa de controle e dominação representou o lado mais obscuro do colonialismo. Linguistas como Mignolo e Rajagopalan, entre outros, propõem uma reflexão no discurso colonial que há muito tem perdurado no ensino e abrem a proposta do projeto descolonial.

O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias (MIGNOLO, 2017, p.6).

Percebe-se que para Mignolo (2017), é preciso compreender e superar o colonialismo, pois a ideia de dominação ainda continua existindo. Muito se tem falado em agentes, agentivos na ação de interromper traços coloniais no ensino de LI, que esse deixa de ser centrado no monolinguismo e seja pautado na reflexão crítica.

Portanto, a crítica do pensamento decolonial traz uma reconfiguração ao ensino de inglês, interrompendo com o discurso colonial, dessa forma para embasar este discurso o subcapítulo que se segue discute sobre o ensino de inglês no Brasil.

2.2 O Ensino de Língua Inglesa no Brasil

Siqueira (2024) afirma que, desde há muito tempo, “o inglês é a principal LE ministrada nas escolas brasileiras” (p. 106). No entanto, o inglês não foi a primeira língua estrangeira a ser adotada no currículo escolar, mesmo que hoje ela apareça nas normativas oficiais como o único idioma obrigatório.

Frente a isso, surge a necessidade de expor aqui um breve apanhado sobre o ensino de língua inglesa nesse arcabouço institucional, pois, como afirma Leffa (1999), para entender onde estamos, precisamos retornar ao lugar de onde viemos. Para começar, é importante destacar que, de acordo com Leffa (1999), a história do ensino de línguas no Brasil refletia o que se ensinava em outros países, cujas pesquisas científicas eram consideradas representações válidas pelo mundo acadêmico. Mesmo com décadas de atraso, o que se ensina aqui são as concepções de ensino de países europeus e norte-americanos, desde os conteúdos até os métodos de ensino.

As primeiras línguas estrangeiras ensinadas no Brasil foram o latim e o grego, consideradas línguas clássicas. Para a prática de ensinar e aprender esses idiomas, usava-se a forma dedutiva de gramática e a tradução. Esse era o modelo tradicional que se baseava em tradução de textos e de análise de gramática. Atanaka e Aparício (2021) tencionam que essa

[...] Abordagem Tradicional, ou Gramática-Tradução (AGT), define a aprendizagem pelo domínio das formas e regras do idioma, ou seja, segue a mesma concepção defendida até então para o aprendizado de línguas clássicas, como o grego e o latim que foram ensinados na escola até meados do século XX. Por isso, nesse método de aprendizagem, o dicionário e a gramática constituem-se como ferramentas fundamentais para a aprendizagem (ATANAKA; APARÍCIO, 2021, p. 178).

Essa concepção correspondia às necessidades da época, em que o interesse pelo aprendizado estava voltado sobretudo à tradução de textos. Tratava-se do ensino de gramática e da aquisição de vocabulário. Segundo Richards (2014), esse é o método que recebeu inúmeras críticas e, ao mesmo tempo, é o mais usado nas práticas de ensino. No entanto, não há teorias que possam fundamentá-lo em um campo da ciência, “nem que tente relacioná-lo a questões de linguística, psicologia ou teoria educacional” (p. 5).

Somente no século XIX, segundo Leffa (1999), é que as línguas modernas, como o francês, o inglês e o alemão, foram ganhando espaço no currículo. A implementação dessas línguas no sistema curricular tinha um grande problema, que era a falta de método adequado para o ensino de Segunda Língua (L2). Assim, a abordagem para ensinar L2 seguia a mesma usada no ensino das línguas clássicas (LEFFA, 1999, p. 15). Como uma resposta a essa dificuldade, no século XX, surgiram estudos sobre aplicação de ensino de L2, com ênfase na pronúncia, e foi adotado o método direto, que é o contato direto da língua-alvo. “Nesse método, ao invés de propor exercícios sobre regras gramaticais, o professor utiliza atividades que estimulam o uso espontâneo da língua estrangeira e facilitam a compreensão do significado, partindo da demonstração, não da tradução.” (ATANAKA; APARÍCIO, 2021, p. 179). O método direto questionava o modelo tradicional, até então o único utilizado para o ensino de línguas estrangeiras. Assim, ele surgiu como uma oposição ao ensino tradicional.

Enquanto no Brasil se aplicava o método direto, nos Estados Unidos, durante o período da Segunda Guerra Mundial, as pesquisas voltavam-se para uma preocupação urgente, o treinamento de intérpretes, sem se preocupar diretamente com o ensino de línguas. Para isso, o governo americano investiu em estudos que pudessem fornecer uma solução imediata de aquisição de língua. Para tanto, segundo Richards (2014, p. 45), foi criado o método conhecido como “método do exército” ou audiolingual, que, “assim como o Método Direto, derivava mais da intensidade do contato com a língua-alvo do que de uma base metodológica bem estruturada.”

Conforme Richards (2014), o método audiolingual “concebe a linguagem como um comportamento que se aprende mediante condutas” (p. 46), isto é, ele entende a concepção da língua como uma imitação de condutas e de repetições na fala. Era preciso trabalhar as habilidades orais em imitação de comportamento. Após o fim da Segunda Guerra, esse método perdeu força.

De acordo com Almeida Filho (2001), o ensino de línguas no Brasil, na década de 1970, passou a dar destaque à proposta da abordagem comunicativa. Essa abordagem se colocava como crítica ao ensino tradicional e se apresentava como pauta emergente. Os fóruns de estudos e os eventos de Linguística Aplicada, “baseada em funções comunicativas”, representavam uma boa expectativa em oposição ao método tradicional que dava ênfase ao ensino de gramática e tradução e ainda persistia como prática de ensino nas escolas (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 16).

De acordo com Campani (2006), as pesquisas feitas nas escolas, mesmo com o método direto e o audiolingual, que pouco se firmou no Brasil, mostraram que as escolas ainda ressoam

o tradicionalismo focado na palavra, como, por exemplo, o estudante conferindo se a tradução do texto que ele fez está de acordo com a do professor: “dessa forma, o professor desempenhava um papel de ‘tradutor-modelo’ ou ‘supervisor de tradução’” (p. 214).

É relevante destacar que os estudos científicos sobre os métodos considerados adequados para o ensino de línguas estrangeiras, originados em países europeus e norte-americanos, exerceram influência nas resoluções curriculares. Leffa (1999) aponta que o ensino de língua é desenhado pelos currículos, tanto em qual língua é dada ênfase quanto no método e conteúdo a serem ministrados. Veja o que diz Leffa (1999) no recorte abaixo:

A reforma de 1931, a reforma Capanema, com as instruções que a seguiram (Portaria Ministerial 114, de 29 de janeiro de 1943), preocupou-se muito com a questão metodológica. Recomendava-se o uso do método direto, com ênfase em "um ensino pronunciadamente prático", embora deixando claro que o ensino de línguas deve ser orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever) mas também para objetivos educativos ("contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão") e culturais ("conhecimento da civilização estrangeira" e "capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano") (LEFFA, 1999, p. 19).

Fazendo alusão a Leffa (1999), podemos afirmar que os marcos legais definiam o que seria trabalhado no sistema educacional. Eles tinham o papel de instância formadora e orientadora do processo educativo. O currículo da década de 1930 já orientava como o professor devia proceder em suas aulas, indicando qual método a ser usado. Como aponta Leffa (1999), essa ideia de orientar o currículo de linguagem por meio de métodos corretos a serem seguidos foi interrompida com a Lei de Diretrizes e Base (LDB), de 1996, pois a nova lei propiciou a diversidade sem apontar a metodologia e o ensino de língua estrangeira estava baseado no

[...] princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia. (LEFFA, 1999, p. 22).

Dessa forma, conceito de língua passou a ser compreendido como diversidade e uso social. Leffa (2003) questiona as teorias de métodos universalizados sem considerar a localidade e argumenta que as abordagens metodológicas da gramática e tradução, método direto, audiolingual produziram falsas verdades sobre a possibilidade de resolver questões do ensino de língua.

Em outras palavras, essas teorias, por serem genéricas, não contemplavam situações particulares, e isso significa que não existe um método universal. Para Kumaravadivelu (2006), nenhuma abordagem seria universalmente aplicável a todas as realidades educacionais. Assim, as chamadas verdades acabam por convergir sem considerar as especificidades locais. Como complementa Rocha (2021), não existe um método de ensino que possa ser aplicado para todos. Dessa forma, a aplicação dos métodos para ensinar língua no Brasil de forma universal é uma visão colonizadora e que segue os padrões de outros países.

Em se tratando de modelo de ensino, a língua inglesa era baseada na tentativa de assemelhar-se ao modo de pensar, de agir e de se vestir dos falantes norte-americanos ou britânicos. Alencar e Maia (2024, p. 81) alertam que, “quando ensinamos a língua mostrando apenas os países do círculo interno, reforçamos os nativos enquanto modelo de falante.” Essa forma de pensar era representada no material didático e também replicada por métodos de ensino em formações docentes como sendo a forma ideal de comportamento. Mizan (2019) afirma que agir como o falante da língua era a fórmula para o sucesso na aquisição da língua:

No Brasil, na educação linguística em língua estrangeira, era uma prática comum para os professores incentivar os alunos a deixarem se contaminar pela língua do outro e se assimilar pela cultura estrangeira. Do mesmo modo, no passado, nos livros didáticos importados do Reino Unido ou dos Estados Unidos da América, a exposição aos costumes, tradições e crenças dessas culturas fazia parte integral da educação linguística em língua inglesa, nos ensinando sobre os feriados como Halloween – Dias das Bruxas – e *Thanksgiving* – Dia de Ação de Graça. Os assuntos discutidos na sala tinham essas culturas dos países do centro como foco que, implicitamente, eram comparados a culturas locais dos aprendizes, mostrando a severidade da cultura estudada: a pontualidade dos ingleses, a informalidade dos norte-americanos e o valor que esses dão a liberdade individual. Enfim, a esse Outro, ensinavam a língua e a cultura dos países do centro que, representada de forma homogeneizante, buscava se tornar desejo de consumo dessa população que representa a elite financeira na sociedade brasileira (que se considera de origem europeia). Entretanto, a imersão nessa língua revela o desejo implícito de mergulhar numa cultura pertencente a classes sociais “cultivadas” dessas sociedades falantes de língua inglesa que historicamente acreditam na missão civilizatória de sua cultura e que são representadas como comunidades nacionais homogêneas e representativas da cultura da nação (MIZAN, 2019, p. 61).

Ensinar inglês, nesse contexto, é agir com visão homogeneizante, isto é, como se existisse uma única forma legítima de falar inglês e de viver a cultura do inglês dominante, muitas vezes vendida como produto de prestígio, provocando algo inatingível ao estudante de escola pública. Essa forma de ensino leva à crença de que o falante nativo deve ser imitado, com um sotaque desejado como meta a ser alcançada e fluência da língua. Ao valorizar os países de grandes centros, corre-se o risco de implantar o desejo de aproximar-se de uma cultura considerada superior e excluir a identidade local. De acordo com Leffa (1999):

Nesse sentido, a representação autêntica do falante do úbere hegemônico era imitada, digamos que é assim ainda hoje, com a bandeira de dois países representantes do inglês, ao ensinar a língua de apenas dois países, imitando pronúncias, correções delas, embutindo o modo de pensar, de falar, o que comem, o que vestem tudo isso em letramentos em sala de aula com métodos para ensinar inglês (LEFFA, 1999, p. 25).

As aulas de inglês foram vistas como a porta de entrada para um modelo ideal de uma sociedade propagada como a ideal. Por décadas, e ainda hoje em alguns contextos, o material didático, os métodos de ensino e o currículo reforçavam esse tipo de ensino comparando culturas.

A crítica à ciência moderna ocidental e sua pretensão de superioridade epistemológica revelou a necessidade urgente de repensar as práticas e as concepções de conhecimento. O ensino de inglês reforça a marca colonial, que justifica seu uso fundamentado no papel social de empregabilidade e que o defende como meio para que o sujeito seja inserido no mundo global. Isso é questionado e repensado por linguistas que apoiam uma nova perspectiva para o ensino dessa língua. Certamente, o ensino de línguas estrangeiras passou por diversas transformações ao longo dos anos e permanece em contínua discussão, possivelmente em razão de tratar-se de algo dinâmico: as línguas. Assim, houve intensos debates e ainda há discussões acerca da maneira mais eficaz de ensinar um idioma estrangeiro.

O ensino de L2 é o encontro do falante com a nova língua, e isso envolve sua relação identitária com o recente, com a cultura e com a vivência em movimentos entrelaçados entre línguas, importando a função da língua e não a importância dada a ela, ou seja, um ensino que oportuniza ao estudante aprender não apenas a estrutura da língua, mas também a compreensão do valor dado à sua língua e à nova que está aprendendo. Essa visão permite práticas pedagógicas de reflexão crítica da língua e sua função, pois a língua não é apenas um objeto de estudo, mas uma prática social e cultural (JORGE, 2009). O ato de descolonização sugere ter um olhar atento a atos coloniais de supremacia, levando um olhar para a própria cultura do estudante. Nesse sentido, o ensino de línguas envolve relações identitárias, respeitando a cultura local e a própria vivência (KUMARAVADIVELU, 2012).

Ressalta-se, assim, a importância do ensino de língua inglesa, trazendo um olhar para fora da escola, olhando ao redor, conforme Alencar e Maia (2024):

Este debate, apesar de parecer esgotado, ainda é visível, sobretudo no contexto local onde ensinamos: região norte do país. Há ainda certa veneração e admiração pelo uso do inglês dos Estados Unidos e da Inglaterra, assim como a busca pela imitação de

seus sotaques que, muitas vezes, resultam na frustração e sensação de que não há possibilidade de aprendizagem (ALENCAR; MAIA, 2024, p. 82-83).

Alencar e Maia (2024) afirmam que ainda persiste, no ensino de inglês, uma valorização e prestígio atribuídos à língua inglesa. Usar esses meios de ensino para alcançar a língua-alvo pode gerar frustração no processo de aprendizagem. Conhecer o passado fortalece o posicionamento crítico e reflexivo sobre as atitudes e posturas ao ensinar L2, e espera-se que ela não seja almejada como forma de adquirir superioridade. Para Leffa (2003), ensinar, nos dias atuais, é mais do que conhecer o passado para replicá-lo, pois

se no antigo Egito, era possível educar a criança, simplesmente ensinando o ofício do pai ou da mãe, porque o futuro era previsível, de certo modo igual ao presente, hoje isso não é mais possível. A educação não pode mais se restringir ao conhecimento da geração anterior; se ficar apenas na transmissão de conhecimento, sem criá-lo, corre o risco de transmitir um conhecimento inútil (LEFFA, 2003, p. 226).

Nesse mesmo movimento, é necessário provocar o estudante, mudando sua percepção de mundo e sentimento de insignificância diante de relações de poder ou crenças sobre a língua. Buscar suas identidades, transformando a sensação de que eles não podem ou não conseguem aprender inglês. Essa observação evidencia que, na situação atual do sistema educacional, existe uma demanda significativa por iniciativas que promovam o engajamento com metodologias que sejam tanto críticas quanto interculturais. Essa necessidade se torna ainda mais evidente à medida que se busca a formação de um ambiente educativo mais inclusivo e consciente das diversas culturas e perspectivas que compõem a sociedade contemporânea.

Portanto, é fundamental que haja um incentivo a práticas pedagógicas que estimulem a reflexão crítica e a valorização da diversidade cultural no processo de ensino-aprendizagem. Diante do cenário atual, torna-se imprescindível encontrar alternativas ao modelo de ensino tradicional que tem sido amplamente utilizado, a fim de promover práticas educativas que incentivem engajamento social e comunicativo do estudante. Essa mudança é necessária para que possamos adaptar as metodologias de ensino e torná-las mais interativas e engajadoras, possibilitando que os estudantes se sintam verdadeiramente envolvidos no processo de aprendizagem. Portanto, a urgência dessa transição se justifica pela busca de formas mais eficazes de educar, que vão além do que tem sido praticado até agora. As metodologias propostas têm como objetivo não apenas disseminar conhecimento, mas também oferecem uma oportunidade de reflexão sobre a própria estrutura do poder político vigente. Assim, ao engajar-

se nessas práticas, os indivíduos são convidados a analisar criticamente as relações e as dinâmicas de poder que influenciam a sociedade.

O objetivo é ir além da mera transmissão de conteúdo, com a apresentação de atividades críticas decoloniais que indiquem um ensino em contextos de multiletramentos, que responda diretamente às necessidades e às vivências específicas de cada grupo, conectados às práticas sociais concretas. Esse convite rompe com o modelo eurocêntrico de ensino historicamente consolidado no Brasil. Revisitando as memórias, novamente, é preciso lembrar que o ensino de línguas, desde seus primórdios, esteve vinculado a um processo de aniquilação das culturas indígenas e deu continuidade ao apagamento de povos africanos com narrativa de supremacia, deixando até hoje ideias persistentes de soberania branca.

Duboc (2020) convida os agentes pedagógicos a ressignificarem o currículo, indo além do que ele sugere, ou aproveitando os espaços que não são dados ao educador, mas que existem lá e só basta olhar um pouco mais. Com o suporte da LAC no ensino de língua, principalmente o idioma da língua inglesa na perspectiva decolonial, é possível agir nas brechas, especialmente por meio de uma Linguística Aplicada de caráter transgressor, com sua abordagem investigativa, situada, comprometida com a transformação social e com a escuta dos indivíduos em seus contextos autênticos de utilização da linguagem. No entanto, faz-se necessário tomar sempre cuidado com o conceito, de práxis ao pensar que o educador salvará almas, incluindo a “cultura” aos que são considerados sem ela (DUBOC, 2020, p. 15). Enfim, o ensino do inglês pode ser um espaço de resistência, crítica e reconstrução de significados, contribuindo para uma educação mais justa e emancipadora.

Diante disso, é preciso tirar as raízes coloniais ainda presente no ensino. Outrossim, esperamos um ensino pautado na reflexão crítica da língua do ensino crítico. O subcapítulo seguinte traz abordagem a respeito da construção de ideologia dentro do ensino de língua apontando para uma conscientização linguística.

2.3 Ensino Crítico de Língua

A abordagem crítica do ensino de língua fundamenta-se na concepção de que a linguagem não possui neutralidade, mas está entrelaçada em relações de poder, ideologias e na construção de significados. Dessa maneira, a instrução e o ensino de línguas de maneira crítica implicam fomentar a leitura e a produção textual com uma conscientização linguística, social e

política, conduzindo o discente a refletir sobre a realidade e a atuar em relação a ela. Logo, o ensino crítico da língua propõe que os sujeitos possam problematizar as práticas discursivas que naturalizam desigualdades, permitindo que se posicionem criticamente diante delas (MOITA LOPES, 2006).

Dentre os diversos aspectos abordados na pedagogia dos letramentos críticos de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), destaca-se o pensamento crítico, que representa os estudantes como agentes sociais. Essa abordagem discute questões de relevância local e pessoal, bem como globais e públicas, incentivando o indivíduo a agir com o intuito de identificar problemas e desafios contemporâneos, promovendo, assim, a prática de hábitos reflexivos tanto no pensamento quanto na ação. O pensamento crítico é caracterizado pela habilidade de avaliar diferentes perspectivas, evitando a aceitação inquestionável das afirmações contidas em diversos tipos de textos como verdadeiras e absolutas, bem como promovendo a reflexão e a identificação dos variados interesses sociais explicados nos documentos.

Segundo Freire (2005), o senso comum representa o âmbito em que os significados são considerados naturais ou já fixados e, por isso, não estão sujeitos a questionamentos. As formas ingênuas de compreender o mundo fundamentam-se no senso comum. Analogamente, Cervetti, Pardales e Damico (2001) afirmam que o conhecimento é “sempre baseado nas regras discursivas de uma comunidade específica, e assim é ideológico” (s. p.), ao invés de ser natural ou neutro. Dessa maneira, conforme Freire (2005), é imprescindível uma reflexão crítica ou, de acordo com Fairclough (1995), o aprimoramento de uma consciência crítica a respeito da língua. Isso é necessário para que se torne viável a identificação de elementos de seu funcionamento social que não são aparentes, isto é, que não estão claros nos textos. Nesse contexto, ‘crítico’, conforme a definição de Hawkins e Norton (2009), “diz respeito a um enfoque sobre como as ideologias predominantes na sociedade influenciam a formação das compreensões e significados, favorecendo determinados grupos enquanto marginalizam outros” (p. 2).

Para Duboc (2018), é preciso humanizar a formação do sujeito crítico, “o que implica lançar um novo olhar ao humanismo, em um exercício de análise não mais interessado no que é o sujeito, mas no modo como o sujeito se torna no mundo” (DUBOC, 2018, p. 20). Esse convite sincero reforça e retoma acepções de décadas do patrono da educação:

Nessa perspectiva, ensinar não é simplesmente transferir, depositar, oferecer conhecimento, mais que isso, é criar possibilidades para a produção e a (re)construção de saberes. É contribuir para a formação de sujeitos autônomos, livres, criativos, protagonistas de sua aprendizagem (FREIRE, 1999, p. 54).

Paulo Freire (1999) nos ensina que ser crítico é questão de postura, o que ele chama de pensar certo. Assim, uma educação que estimula a reflexão pode, consequentemente, fomentar cidadãos analíticos. Para isso, é preciso que seja baseada no diálogo e na análise da realidade, dando abertura, assim, para perceber problemas reais, pensar sobre a situação e agir, modificando comportamentos naturalizados e coloniais. Dessa forma, ser crítico em seus papéis sociais, tanto como aluno quanto como cidadão, implica interpretar e transformar. Ou seja, envolve uma análise ideológica das condições e contextos, a partir dos quais se deve atuar. É necessário, portanto, que tenhamos consciência de que nossas ideologias são orientadas pelo contexto social e cultural em que estamos inseridos, e que tanto somos influenciados quanto influenciamos essas ideologias, por conseguinte, é nossa responsabilidade questioná-las e (des)construí-las.

É possível estabelecer uma educação crítica que instiga e desconstrói convenções frequentemente estabelecidas pelo próprio Estado (BARRY, 2011). Trata-se de uma busca pela emancipação linguística: a oportunidade de adquirir, neste contexto, o conhecimento da língua inglesa.

Concluimos esse subcapítulo asseverando que uma perspectiva crítica é aquela que possibilita reflexões, debates e mudanças nas narrativas e nas realidades sociais, visando à construção de uma sociedade mais equitativa e tolerante e, nesse sentido, tal como Pennycook (2001), é possível afirmar que não estamos apenas tratando de uma proposta pedagógica, mas sim de um estilo de vida. Nesse processo, respalda-se o ensino de inglês sob uma perspectiva crítica, destacando a importância de uma visão de língua com caráter global, que considera seu tratamento como língua franca. Essa visão de Inglês como Língua Franca (ILF) é uma sugestão proposta para o ensino de inglês dentro dos currículos. Tal ponto tenciona e enfatiza a importância da conscientização social, linguística e política no processo de aprender e ensinar esse idioma. Nesse sentido, o capítulo seguinte aponta para debates sobre o ensino da Língua Inglesa (LI) na perspectiva de língua franca.

2.4 A Língua Inglesa como Língua Franca no Currículo

As repercussões associadas ao Ensino de Língua Inglesa (ELI), em virtude de sua função como língua franca, foram destacadas em diversos estudos da área do Inglês como Língua Franca (ILF) em distintas regiões do globo. No que tange às investigações nesse domínio no

Brasil, Bordini e Gimenez (2014) assinalam um aumento considerável de estudos acadêmicos que tratam da temática do ILF em nosso contexto. É possível notar que as pesquisas têm se materializado dentro de um arcabouço de preocupações pedagógicas.

Sifakis e Tsantila (2019) apontam que, ao longo das últimas duas décadas, a compreensão acerca do que constitui ILF sofria profundas alterações. De maneira simplificada, o conceito de ILF diz respeito à função do inglês como língua de mediação em interações entre falantes de inglês oriundos de distintos contextos linguísticos e culturais, nos quais cada interlocutor utiliza a variedade da língua-inglesa com a qual possui maior afinidade e conforto, adotando diversas estratégias para se comunicar de maneira eficaz. Ainda que tais interações incluam, predominantemente, indivíduos que não são falantes nativos da língua inglesa, é pertinente salientar que o usuário nativo não está excluído desse tipo de comunicação, mas em tais circunstâncias, ambos se encontram em uma situação de negociação de sentido ou significado.

O poder atrativo do inglês (Rosa, Duboc e Siqueira, 2023), dominante em todas as nações, faz dessa língua o idioma mais estudado no mundo, “fazendo jus à sua condição de língua de grande poder e penetração” (Rosa, Duboc e Siqueira, 2023, p. 03). Devido à sua vasta expansão, o inglês se consolidou como Língua Franca (ILF), língua usada para interação no ato da comunicação entre diferentes falantes em que o inglês não é a língua oficial. Entretanto, estudiosos afirmam que seu conceito é “escorregadio” (Siqueira, 2024, p. 84). Desde 2014, após um evento acadêmico na Grécia, pesquisas a respeito têm se intensificado mais sobre o ILF. Siqueira (2024) propõe um inglês sem as amarras coloniais, no qual diferentes visões de mundo se interagem.

Veja como Siqueira (2024) aponta, a partir de diversos autores, um conceito acerca da ILF:

Uma definição clássica do termo é trazida por Seidlholfer (2011, p7) quando ela afirma que ILF refere-se a “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes primeiras línguas para quem o inglês é o meio de comunicação de escolha e, geralmente, a única opção”. De forma semelhante, Cogo (2015, p 2) define ILF como “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes primeiras línguas e diferentes backgrounds linguístico-culturais”. Para esta autora, o ILF é um meio de comunicação flexível, co-construído pelos interaguintes e, portanto, variável. Por outra ótica, Sifakis (2019, p. 289) compreende o ILF como “o discurso produzido em interações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas”, sendo que, desta forma, o ILF “opera tipicamente em contextos multilíngues e multiculturais e se distancia das normas cultural e historicamente associadas ao Inglês Padrão”. Finalmente, numa tentativa de ampliar o escopo conceitual e ideológico do termo, concebo o ILF como um fenômeno *sui generis*, de caráter decolonial, o qual, longe de ser um espaço de interação supostamente neutro, no fundo, trata-se de uma arena transcultural de poder (SIQUEIRA 2018 apud SIQUEIRA, 2024, p. 108 e109).

De acordo com Alencar e Maia (2024), o conceito de Inglês como Língua Franca pode ser compreendido a partir de três noções distintas que estão interrelacionadas e que, de maneira geral, têm em comum o fato de que todos eles "focam nos usuários" dessa língua. Dessa forma, é possível perceber que a abordagem proposta por esses autores se concentra prioritariamente nas pessoas que utilizam o inglês como meio de comunicação, independentemente de suas origens ou contexto.

Cook (199, p.12) afirma se tratar de “uma língua que se adapta às necessidades globais de seus usuários”. Friedrich (2010, p.21), por outro lado, a define enquanto “uma língua adotada como língua comum entre falantes cujas línguas nativas são diferentes, alertando que não é um advento do século XXI”. Seidlhofer (2004, p.46), por sua vez, menciona ser “um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas”. Podemos observar que os três conceitos focam nos usuários da língua como protagonistas (ALENCAR e MAIA, 2024, p.79).

Duboc (2019, p. 11) enfatiza que a intrincada rede de significados que se desprende do conceito de ILF “[...] ora inclina-se para uma certa idealização ingênua do termo, ora inclina-se para uma compreensão mais politizada”. Entretanto, é fundamental considerar, conforme mencionado anteriormente, que a noção de ILF, embora incorpore, como ressalta Duboc (2019), o impacto de sua definição originária, não se mantém inalterada para os investigadores da área, e requer que os estudiosos estejam dispostos a reavaliar suas definições do fenômeno em função de novas evidências empíricas (JENKINS, 2015, p. 12). Da mesma forma, cada vez mais, estudiosos do ILF estão levando em conta conceituações e achados empíricos de outros domínios de pesquisa que se relacionem com o ILF.

Conforme é possível verificar, como salientam Jordão e Marques (2018, p. 55), a concepção de ILF não deve mais ser entendida como uma variante da LI, mas, sim, como um contexto distinto de utilização da língua. Isso gera formas linguísticas e modos de interação e comunicação bastante diversos daqueles antecipados em interações tradicionais, nas quais o modelo do falante nativo é considerado uma referência incontestável. Assim,

as maneiras como usamos a língua são dependentes do contexto, contexto aqui compreendido como um determinante muito mais amplo do que o conceito tradicional de contexto como “situação de uso”. Contexto, portanto, indica não apenas um espaço físico ou graus de formalidade de culturas particulares, mas também indica dimensões afetivas, históricas, cognitivas, espaciais, perceptivas, materiais, representacionais de nossas ontologias e epistemologias, de como interlocutores compreendem e, portanto, têm as práticas interacionais deles construídas (JORDÃO; MARQUES, 2018, p. 55).

A difusão do idioma inglês ao redor do mundo, assim, propõe circunstâncias que possibilitam a observação de novas perspectivas sobre o que caracteriza uma língua, além disso oferece novas oportunidades para refletirmos sobre o que compreendemos como contexto em uma situação de interação ocorrida na Língua Inglesa (LI) entre usuários de diversas línguas e culturas. Contudo, persiste, no âmbito do ensino de línguas, uma concepção das línguas como entidades, como sistemas essencializados e autônomos destinados à expressão do pensamento, que supostamente operam como códigos relativamente transparentes (JORDÃO; MARQUES, 2018, p. 56).

Em relação aos impactos dessas investigações no contexto educacional brasileiro, destacamos a utilização do termo ILF para se referir ao componente LI na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que determina o conjunto integrado e progressivo de aprendizagens fundamentais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 7).

Em relação à Língua Inglesa, a Base Nacional Comum Curricular apresenta a informação a seguir:

Alguns conceitos parecem já não atender as perspectivas de compreensão de uma língua que “viralizou” e se tornou “miscigenada”, como é o caso do conceito de língua estrangeira, fortemente criticado por seu viés eurocêntrico. Outras terminologias, mais recentemente propostas, também provocam um intenso debate no campo, tais como inglês como língua internacional, como língua global, como língua adicional, como língua franca, dentre outras. Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p. 241).

Compreendemos que a introdução do conceito de ILF na atual BNCC, além das diversas melhorias que o documento requer para, de fato, contestar as práticas tradicionais de ensino desse idioma (DUBOC, 2019; SZUNDY, 2019), simboliza o reconhecimento da importância e da relevância das pesquisas realizadas no âmbito do ILF. Igualmente, indica a necessidade de incluir debates sobre o que se compreende por ensinar a Língua Inglesa (LI) sob a perspectiva de língua franca nos programas de formação de professores.

Siqueira (2024) defende o ILF na proposta de ensino voltado para a perspectiva decolonial, pois esse é um idioma sem território, com características multiculturais. A interculturalidade, que reconhece as diferenças, é fundamental para a compreensão das diversas práticas sociais linguísticas. “Ao assumir o viés da língua franca, nos é permitido desenhar um

currículo para o ensino de língua inglesa em uma perspectiva decolonial” (PEDROSA e RIBEIRO, 2022, p. 415) e esse é o grande passo dado. Entretanto, com cautela, Kumaravadivelu (2006) alerta aos fazedores da disciplina sobre o risco de monopólio que a característica global pode provocar, como, por exemplo, a valorização de saberes externos em detrimento do local; dessa forma, corre-se o risco de anular identidades locais. O saber considerado como universal pode ser uma imposição “que contribui com a marginalização ou o desprestígio do saber dito local” (ROCHA, 2021, p. 405). A inserção do indivíduo no contexto global não deve implicar o abandono de sua identidade. Para exemplificar melhor uma característica de ILF no âmbito global, citando Andreotti (2014), para ela, o inglês com característica global apresenta um interesse restrito de uma nação que é expandida. Nesse sentido, Kumaravadivellu (2006) adverte que

Ao preparar sua disciplina acadêmica para enfrentar o mundo globalizado, aqueles que fazem LA têm uma responsabilidade especial por que, em grande parte, lidam com uma língua que têm tanto características globais como coloniais. “Uma língua alcança um *status* verdadeiramente global”, observa Crystal (1997: 2), “quando desenvolve um papel especial reconhecido em todos os países”. Claramente, o inglês alcançou tal papel. Tornou-se a *língua franca* do mundo [...] Da mesma forma que temos que lidar com o uso global da língua inglesa, também temos de tratar de sua colonialidade (KUMARAVADIVELLU, 2006, p. 135).

Diante do exposto acima, caso a abordagem de língua franca seja marcada pelo discurso da globalização, focando nas necessidades práticas e estruturais do sistema linguístico e não na crítica do pensamento reflexivo, corre o risco de propagar ou manter o domínio de influências externas sem olhar para o local. Essa prática contribui para a sustentabilidade da homogeneização cultural, semelhante ao colonialismo, pois implica que uma língua é considerada mais valiosa que outra, ou que o ensino desse idioma é promovido como chave para abrir portas para o mercado, sem a devida reflexão ou problematização das questões sociais relacionadas à língua. A sala de aula de Língua Estrangeira deve funcionar como um ambiente propício para a discussão e acesso a questões ligadas à esperança, à paz, à cidadania, aos direitos humanos, às condutas, aos valores, às crenças e aos comportamentos, isso torna o processo significativo para todos os envolvidos.

Portanto, é fundamental analisar criticamente as relações sociais e as maneiras pelas quais elas foram estabelecidas ao longo do tempo. No contexto do ensino de línguas, é mais benéfico promover um diálogo enriquecedor entre diferentes culturas, no qual todos os elementos estejam interligados e as trocas culturais sejam valorizadas. Dessa forma, a aprendizagem se torna mais abrangente e significativa, proporcionando uma compreensão mais

profunda das nuances e contextos que envolvem as diferentes formas de expressão linguística (SIQUEIRA, 2024, p. 125). Ou seja, é preciso ter a noção de que a forma de pensar mudou (MOITA LOPES, 2006), e a ideia de globalização também tem outro formato (KUMARAVADIVELU, 2006). Na atualidade, é preciso pensar no sujeito que compõe a escola contemporânea e em quais teorias são acessíveis com práticas sociais no mundo globalizado (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 146). Lembrando que a concepção de global que se tem hoje não é a mesma na era colonial. Hoje, com a tecnologia digital, a vida está mais interativa. Nesse sentido, os espaços, a distância e as fronteiras estão diminuindo e desaparecendo (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131). Pessoas se comunicam e se misturam, em uma “bricolagem” (MOITA LOPES, 2006, p. 101).

Conclui-se aqui, retomando a afirmativa de Siqueira (2018), que o inglês como língua franca não deve ser compreendido como um meio de comunicação neutro ou desprovido de implicações sociais e políticas. Ao contrário, trata-se de um espaço de interação transcultural, no qual diferentes identidades, valores e experiências se encontram, se tensionam e se renegociam continuamente. Nessa perspectiva, o uso do inglês ultrapassa a lógica da normatividade linguística centrada em modelos nativos e passa a evidenciar práticas plurais e situadas. Tal compreensão confere ao ILF um caráter decolonial, uma vez que questiona hierarquias linguísticas historicamente constituídas, problematiza a centralidade do inglês anglo-americano e legitima a apropriação da língua por sujeitos e contextos diversos, especialmente aqueles situados à margem dos centros hegemônicos. O subcapítulo seguinte abre espaço para essa reflexão, fazendo um chamado para descolonizar pensamentos, atitudes, ainda tão coloniais no ensino de inglês.

2.5 Um Chamado para Descolonizar

Tendo em vista que, para colonizar, foi implantada a ideia geopolítica de estado-nação (países de centro global disseminaram a ideia de que eram os únicos que receberam a luz da razão, da ciência, do conhecimento) em uma narrativa dada para justificar o apagamento de corpos e culturas (MIGNOLO, 2017), é preciso agora quebrar essa configuração de narrativa dada como natural e aceita como se de fato o sul global não fosse um corpo autêntico com sua língua, religião, culturas. Mignolo (2017) fala que descolonizar o conhecimento consiste em “construir opções descoloniais nas ruínas do conhecimento imperial” (p. 6).

Recentemente, muitos linguistas clamam por uma ruptura com o pensamento colonial ainda presente nos países que tiveram suas histórias marcadas por colonizadores, para tanto, surge a perspectiva decolonial que vai contra o poderio da colonização ainda fortemente marcado. A perspectiva decolonial propõe a desconstrução da ideia de um sujeito superior, questionando, assim, a centralidade do saber. Rajagopalan (2024) observa que essa é uma tentativa de intelectuais latino-americanos de romper com a marca colonial o que o autor chama de ‘herança maldita’ para construir um novo caminho (p. 8).

O clamor para abraçar uma postura decolonial precisa ser encarado, por conseguinte, não só como um esforço, mais do que urgente e necessário, de livrar-nos das garras da colonialidade que tanto nos oprime e impede de agir livremente, mas também como uma nova epistemologia, nova forma de vislumbrar o mundo diante dos nossos olhos e a nossa própria condição e atuação nele (RAJAGOPALAN, 2024, p.8).

Suas palavras defendem uma perspectiva de descolonizar condutas ainda colonizadoras. Esse chamado, enfatiza a valorização dos saberes locais, indígenas e populares que foram historicamente marginalizados pelos sistemas coloniais e neocoloniais. Essa abordagem defende a necessidade do reconhecimento de uma pluralidade de conhecimentos e a descolonização das mentes e estruturas sociais (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020, p. 240). Mastella-de-Andrade (2020) afirma que o chamado para descolonizar é a manifestação de um olhar sensível, que busca trazer “elementos historicamente negligenciados na educação e merecedores de atenção aos olhos decoloniais” (p.173).

Apesar de o ensino e aprendizado de uma segunda língua ou língua materna ter sofrido transformações, ele ainda carrega características desse período colonial, como, por exemplo, quando atos são efetivados em ações de preconceitos e exclusões, valorizando um ser em detrimento de outros. Os espaços de modificação, como a faculdade, “[...] deverá fomentar esses momentos de interrupção para além de episódios brutais descritos em textos acadêmicos ou documentos curriculares” (DUBOC, 2018, p. 68-69). Para Ferraz (2024), é preciso que o ensino de LI seja espaço para “realizar um trabalho crítico que focalize a produção de conhecimentos/construção de sentidos” (p. 111).

Mizan (2024) indica a necessidade de colocar a discussão linguística nas questões de injustiça social. Em suma, para uma educação linguística na perspectiva decolonial, é necessário retirar das sombras da história os negros, os indígenas, os que estão fora da linha abissal e lutar para que suas identidades e seus saberes tenham valor cultural. Ou seja, é

fundamental olhar, especialmente para aqueles historicamente marginalizados, com o intuito de reconhecer que nenhum saber é superior a outro.

A esse respeito, Alencar e Ferreira (2016) afirmam que, descolonizar não é só negar o passado ou apenas tentar incluir os excluídos, mas é um passo tomado para “reagir, ativar corpos-políticos que falam como sujeitos concretos” (p. 62). O que implica que, ao fazer linguística decolonial, “é preciso perceber como a existência de muitos grupos sociais excluídos foi negada. A teoria decolonial busca trazer esses excluídos de volta à visibilidade e de volta à existência” (SOUZA, 2019, p. 11).

O ensino de inglês decolonial sugere transpor caminhos adversos ao ensino de segunda língua. Caminhos que priorizem os modelos idealizados, tomados como a figura do falante autêntico, geralmente associado a nações hegemônicas como os Estados Unidos ou o Reino Unido (MIZAN, 2024). Essa abordagem reconhece o pluralismo linguístico e valoriza as diversas formas de uso da linguagem, o que equivale dizer que não se pode negar o passado, como afirma Rajagopalan (2024). Como aponta Mizan (2024),

Acreditamos que o componente cultural deve ser trabalhado na sala de aula com o propósito de refletir criticamente sobre questões linguísticas que entrelaçam língua e cultura. Para tal, precisamos romper com abordagens de ensino de línguas que dependem das terminologias, das metodologias, das epistemologias e da competência cultural dos países que são considerados “donos” das línguas (MIZAN, 2024, p. 60).

Moita Lopes (2006) afirma que o tempo atual é de ebulição, de mistura linguística, causada principalmente pelo avanço tecnológico que influencia como as pessoas se comunicam (MOITA LOPES, 2006, p. 104). A partir dessa perspectiva, linguistas propõem um engajamento com a abordagem decolonial, considerada por ele mesmo como o principal projeto político da atualidade, destacando a necessidade de questionar os ideais de modernidade. Pensar em outras formas de sociabilidade implica romper com “a manutenção das estruturas coloniais mesmo após o fim do colonialismo” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020, p. 30). É preciso implementar ações fortalecidas para promover novas formas de sociabilidade

Para começar a efetivar essa ruptura, a comunidade subalterna precisa descongelar e ativar sua capacidade agente latente, e se esforçar para derivar um conjunto de ações

concertadas, coordenadas e coletivas, baseadas não na lógica da colonialidade, mas em uma gramática da decolonialidade (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 15).¹

Kumaravadivelu, aponta para uma conscientização de classe. Espera-se que a descontinuidade colonial parte do próprio subordinado em uma consciência crítica alcançada no coletivo. Dessa forma, o ensino decolonial traz um novo olhar para o ensino de inglês, ao possibilitar que o professor privilegie falantes historicamente marginalizados, muitas vezes ausentes das práticas ou representados de forma limitada, com apenas duas variantes linguísticas consideradas corretas. Ao trazer tais propostas, ele rompe com o ensino que se evidenciam apenas tradições e culturas britânicas e norte-americanas. Assim, permite e sugere também que as aulas incluam atividades pedagógicas voltadas para o inglês crítico, enfatizando sua função social e expandindo o aprendizado para além dos dois países mais famosos falantes do inglês. Nesse sentido, é importante trazer pautas sociais para discussões pedagógicas dentro dessa proposta.

Entretanto, como já apontado, toda ideia de reconstrução de conhecimentos consagrados implica persistências e descontinuidades, pois, ao longo da nossa história, quebras de moldes e derretimento de grilhões tendem a coexistir com cânones, às vezes revestidos de outras roupagens, configurando um território multifacetado no qual convivem múltiplas vozes (FABRICIO, 2006, p.49).

Como alerta Fabrício, essa é uma tarefa de persistência, vai além de resistir, como também insurgir. Em suma, é um posicionamento diante a colonialidade. Em se tratando ao ensino de L2, o ato é refletir sobre como se estabelecem as relações com a língua, a formação docente e os processos de avaliação, bem como repensar as práticas que sustentam essas dimensões.

Em síntese, o ensino de inglês sob uma perspectiva decolonial propõe ultrapassar abordagens tradicionais do ensino de segunda língua. Nessa direção, linguistas defendem o engajamento com a abordagem decolonial, compreendida como um dos principais projetos políticos da contemporaneidade, ao enfatizar a necessidade de problematizar os ideais de modernidade. Para tanto, torna-se fundamental a implementação de ações consistentes que promovam novas formas de sociabilidade, sendo a reformulação da formação de professores

¹ In order to begin to effect this rupture, the subaltern community has to unfreeze and activate its latent agentive capacity, and strive to derive a set of concerted, coordinated, and collective actions based not on the logic of coloniality but on a grammar of decoloniality (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 15).

apontada como um caminho central para o fortalecimento de uma formação acadêmica alinhada a esse viés.

2.6 Formação de Professores na Perspectivas Decolonial

As formações iniciais ou continuadas, incluindo as provenientes de departamentos governamentais como as secretarias de educação, reproduziam os estudos científicos de ensino que eram baseados em sucessivos métodos para aprender inglês. Esse fato contribuiu para um pensamento ainda vigente para a maioria dos professores e professoras. De acordo com Souza e Duboc (2021), em nossa discussão,

problematizamos o diálogo e o diálogo intercultural em relação às pedagogias. Ao assumir que i) muitos de nós que ensinamos idiomas ainda estamos hipnotizados pelo fetiche do método que historicamente marcou a maioria das abordagens de ensino de idiomas e; ii) a decolonialidade cresceu rapidamente em popularidade na Linguística Aplicada Brasileira, pedimos uma consciência atenta e crítica em relação às interseções entre a decolonialidade (SOUZA e DUBOC, 2021, p. 877).

O professor de inglês, nesse caso, era um mero replicador dos métodos e eles foram formados segundo uma “visão de formação enquanto treinamento, no sentido behaviorista - estímulo-resposta - que, a meu ver, considera professores e alunos como seres passíveis de automatização” (ROCHA, 2008, p.24). Dessa forma, durante muito tempo, nas formações, o professor foi visto como executor de tarefas pedagógicas, ou seja, suas ações replicavam as técnicas determinadas por instituições especialistas.

A formação inicial docente é de cunho acadêmico, que corresponde à preparação universitária com desenvolvimento de competências e habilidades específicas para o desenvolvimento profissional (BRASIL, 2019). As aprendizagens necessárias para fomentar o conhecimento dos novos graduandos são fundamentadas a partir da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores. (BRASIL, 2019, p.20).

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), para o exercício docente na área de linguagem, especificamente para lecionar inglês, é preciso ter licenciatura em Letras-Inglês. A meta 15, inclusive, estabelece como objetivo a garantia de formação específica de nível superior (BRASIL, 2014).

A formação continuada para professores, segundo Libâneo *et al.*, (2022), ocorre durante a jornada docente, quando o professor busca se especializar em sua área de atuação, além de participar de formações direcionadas e oferecidas por secretarias educacionais ou pela própria escola. Ou seja, é um saber técnico de conhecimento científico necessário para atuação docente.

Os objetivos das formações das secretarias do Tocantins são fazer valer o marco legal, normativo e referencial do Estado, o DCT. Nele compreende-se que o professor e sua prática docente são o diferencial para o funcionamento do currículo do Estado (Palmas, 2019). Na perspectiva de formação continuada para docentes do Tocantins, a orientação formativa é proporcionada pela Seduc de acordo com o documento guia. Esse documento guia, denominado Guia de Implementação do Documento Curricular do Tocantins, orienta as funções escolares e de secretaria. Nele, é registrado um profissional responsável por orientar a comunidade escolar com formações sobre a implementação do DCT. Cabe ao formador-multiplicador do DCT

fomentar a articulação, principalmente com as instituições de ensino superior e com os formadores multiplicadores do âmbito local e regional, para estabelecimento de diálogo e integração, fortalecendo as práticas pedagógicas e o processo democrático essencial para o aprimoramento das ações (TOCANTINS, 2018, slide.8).

Percebe-se que, quando foi implementado o DCT, foi também criado um corpo formador para orientação do documento. No entanto, de acordo com Jordão (2018), o papel do professor nessa formação nunca foi rediscutido.

Em muitos contextos no Brasil, formação significa alinhar-se com os moldes da educação tradicional: o professor é quem sabe e o aluno é quem aprende. Os currículos, as práticas pedagógicas e as avaliações são determinadas pelos professores, nunca negociada ou discutida com os alunos. Assim, a práxis da formação docente se reduz a metodologias, métodos e livros didáticos (p.164).

Assim, percebe-se que o professor ainda hoje recebe tal formação guiada por currículos, o que nem sempre coaduna com as necessidades ou realidades das escolas e estudantes. Por isso, ainda precisamos muito reforçar a ideologia freiriana de autonomia (1996), que hoje clama pelo professor agente (LANDIM, 2024) e por rupturas nos currículos (DUBOC, 2022). Precisamos também discutir e ressignificar a ideia do professor-herói solitário em um mundo adverso: “um professor que fosse capaz de ‘resolver’ os problemas inerentes à sua prática

cotidiana” (LANDIM, 2024, p. 20), pois os agentes pedagógicos não são capazes de mudar o mundo sozinhos nem de abarcar todas as responsabilidades sociais do ensino. No entanto, isso não significa abandonar o objetivo maior da educação e tampouco dizer que professores deveriam ser treinados para cumprir determinadas funções, somente aquelas que estejam ao seu “alcance”. Nas palavras de Freire,

reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também dá quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia (FREIRE, 2002, p.15).

Em síntese, a formação de professores no Brasil oscila entre projetos de natureza crítica e emancipadora e modelos prescritivos e tecnicistas, revelando disputas em torno do papel da educação e do professor na sociedade. Segundo Freire (1979) para modificar uma realidade primeiro é preciso posicionamento crítico diante dela, entre ações oscilantes é preferível tomar uma decisão. Para além desse mecanismo, Freire reitera que ensinar é um “ato de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 122). Nesse sentido, visa-se uma formação do professor inicial ou continuada no viés crítico.

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele é capaz de fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo, provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (FREIRE, 1979, p. 40).

Ser crítico no sentido freiriano (1979) exige entender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, é saber escutar, é uma tomada de consciência e ser comprometido com questões sociais e éticas. Completando essa visão, Pennycook (2009) afirma que é preciso ter um comprometimento ético em ações que são naturalizadas pelo poder político e social no ensino. Para ele, todo trabalho é autorreflexivo.

Proporcionar uma perspectiva como essa na formação de professores de inglês, tanto inicial quanto continuada, implica o desafio de desconstruir a visão de língua promovida pelas instâncias oficiais, como os documentos curriculares. Além disso, é necessário reconhecer, conforme afirmam Makoni e Meinhof (2006), a importância das realidades locais. Nesse sentido, é fundamental questionar como os currículos e as normativas educacionais moldam a compreensão do inglês na escola. Esse idioma é apresentado apenas como uma ferramenta para inserção no mercado de trabalho? Ou leva em conta as experiências reais dos estudantes com a

língua em diferentes contextos? De acordo com esses mesmos autores, há várias formas de se compreender uma língua e nem sempre a ideia tradicional que a define como um conjunto homogêneo pertencente a uma nação é a representação autêntica do falante. As definições padrões governamentais nem sempre contemplam as múltiplas práticas e usos linguísticos reais.

Os autores Makoni e Meinhof (2006) propõem uma visão de língua como prática e a LA pode ser mediadora desse processo; veja como eles apontam:

Uma avaliação das percepções sobre linguagem é também necessária de toda intervenção social pretende atingir resultados. Uma vez que há modos múltiplos e, às vezes, conflitantes de construir uma língua, toda intervenção tem de considerar os modos múltiplos como essas comunidades a compreendem. Tal abordagem requer muita “mediação” da parte da LA (MAKONI E MEINHOF, 2006, p.210).

Kumaravadivelu (2006) discute a temática da formação de docentes e apresenta a proposta de que a abordagem decolonial deve se valer das diversas línguas disponíveis como uma ferramenta essencial para a criação de estratégias que possibilitem a ação efetiva nesse contexto.

Logo uma formação docente pautada na pedagogia da interrupção como pré-condição para uma educação inclusiva e humana; um humanismo que deverá transbordar-se para além do currículo; um humanismo de dentro para fora, por assim dizer (JORDÃO, 2018).

Nessa direção, Ferraz (2024) complementa a importância da formação acadêmica do professor de “língua/linguagem”, terminologia que ele prefere usar, pois questiona a expressão ensino e aprendizagem de língua. Para Ferraz (2024), é preciso

engajar os professores-pesquisadores de língua inglesa para além dos muros das universidades e os demais professores para dentro dela. Assim, o importante é que, agindo localmente, possamos gradativamente agir em grande escala, fazendo com que diferentes conhecimentos sejam compartilhados e valorizados (FERRAZ, 2024, p.149).

Para Ferraz (2024), a tendência crescente na formação do que ele chama de ‘Outro’ com letra maiúscula pode ser uma resposta positiva na transformação da educação. Ele ressalta a crítica aos métodos que se baseiam no professor como detentor do saber absoluto, aquele que tudo conhece e que está preso ao material didático e ao currículo, em contraste com uma formação que prioriza o diálogo e o respeito.

Essa abordagem representa uma forma de resistência às normas estabelecidas, pois uma formação do professor pautada na decolonialidade do saber é uma estratégia crítica para agir contra o que foi imposto e nunca questionado, sendo considerado normal.

A escassez de formação continuada já provoca debates, uma vez que a educação lida com seres vivos que se encontram em constante movimento e transformação. Todavia, este trabalho propõe-se a uma abordagem criativa na formação continuada de educadores no contexto da Educação Básica, que permeia a perspectiva decolonial. Dessa forma, um processo educacional não pode permanecer estagnado, deve progredir conforme as transformações da sociedade e do mundo.

Seguindo essa mesma linha, Duboc (2019) ressalta que, para o ensino de uma língua de tamanha expansão e uso como é o inglês, antes de tomar qualquer uma postura pedagógica, é preciso ter primeiro uma reflexão crítica.

“[...]o uso e a expansão de línguas tidas como globais, além das visões de mundo veiculadas por tal movimento que, no caso específico do ensino e aprendizagem de línguas, tornam premente uma avaliação crítica a partir de várias frentes, impondo outros olhares, por exemplo, para certas posturas pedagógicas consideradas intocáveis, processos avaliativos, a concepção de cursos e currículos, além da confecção de novos materiais e estratégias didáticas” (DUBOC, 2019, p.20).

A autora sugere que mudanças devem ser feitas no campo das universidades, assim como, também, nas políticas educacionais como nos currículos e na preparação do espaço das escolas, e que essas mudanças sejam com base no diálogo. Vale ressaltar que o papel de formador não é técnico, à luz de Coracini (2003), e sim político e crítico. O trecho a seguir evidencia a necessidade de superar o modelo tradicional de formação docente centrado na mera transmissão de conhecimentos:

pressupomos, enquanto linguistas e formadores, que podemos levar os professores e alunos a atingir um grau de monitoramento e autonomia acerca dos processos envolvidos no ensino e na aprendizagem capazes de torná-los imunes ao peso das “múltiplas influências num mundo atravessado pela ideologia da globalização, pela tecnologia que reduz os espaços e o tempo, acelerando as relações e os impactos sociais” (CORACINI, 2003, p. 111).

É preciso promover práticas pedagógicas que problematizem a linguagem como prática social, que valorizem os repertórios dos estudantes. Ferraz (2024) chama atenção para uma LA que possa descolonizar posturas, levar questões problematizadoras do social para a universidade na formação de professores. “E como uma de nossas áreas mães, a Linguística Aplicada,

poderia ser decolonial?” (Ferraz, 2024, p. 42). Como afirma Ferraz (2024), “tais estudos, definitivamente, contribuem para o entendimento da diversidade, da heterogeneidade e, portanto, da necessidade de equidade nas relações, por meio da linguagem/língua” (FERRAZ, 2024, p. 43).

Considerando todas essas perspectivas, é importante ressaltar a formação do professor nesse viés. “não se trata de ensinar a língua com um fim em si mesma, mas de compreender seus usos sociais e políticos” (DUBOC, 2020, p. 62). Essa é uma luta pelo respeito à diversidade, questões que contribuem para a formação de professor. Ainda é importante lembrar que o preconceito racial está sempre entrelaçado aos preconceitos sociais; nessa linha de pensamento, é fundamental desenvolver pautas linguísticas que sejam mais plurais e contextualizadas de acordo com as realidades locais. É preciso formação continuada organizada pelo corpo formador das secretarias do governo que trazem e “permeiam possibilidades de uma ruptura com pensamentos hegemônicos e transmitem ideais decoloniais” (DUBOC, 2018, p. 69).

Tenciona-se aqui uma proposta para uma formação inicial ou continuada que pode se ater ao pensamento de Landim (2024), quando a autora promove o professor como agente transformador. Ainda à luz de Landim (2024), tenciona-se para formação universitária mudanças que provoquem os novos professores de inglês a “considerar seus alunos não isoladamente, mas como parte do mundo, para pensar suas salas de aula como parte do mundo” (LANDIM, 2024, p. 6). Esse professor agentivo carrega um olhar perceptivo de que o aluno faz parte do mundo e não é sujeito isolado. Na verdade, também se completa uma proposta de modalidade de formação, tanto inicial quanto continuada, que contempla a construção de uma consciência reflexiva, indo além da simples instrumentalização pedagógica e abordando como ser humano na terra e as relações humanas, sempre relembrando Freire.

Em síntese, a fundamentação teórica construída neste trabalho possibilitou delinear o arcabouço conceitual que sustenta a análise proposta, articulando contribuições da Linguística Aplicada crítica, da perspectiva decolonial e dos estudos sobre o ensino de língua inglesa no contexto brasileiro. Partiu-se do entendimento de que os documentos curriculares estaduais orientam e normatizam as práticas educacionais, embora não estejam isentos de lacunas, silenciamentos e tensões, o que justifica a necessidade de investigação crítica acerca de seus pressupostos e orientações.

No subcapítulo 2.1, discutiu-se o percurso da Linguística Aplicada e suas reconfigurações epistemológicas, evidenciando sua guinada crítica e interdisciplinar,

especialmente ao problematizar concepções homogêneas de língua e ao se aproximar de perspectivas decoloniais. Em seguida, no subcapítulo 2.2, abordou-se o ensino de língua inglesa no Brasil, destacando a permanência de heranças coloniais que ainda orientam políticas, currículos e práticas pedagógicas, o que reforça a necessidade de tensionar tais bases. Na sequência, o subcapítulo 2.3 trouxe o debate sobre o Inglês como Língua Franca (ILF), compreendido, conforme Siqueira (2018), como um espaço transcultural e não neutro, que legitima usos plurais da língua e rompe com a centralidade de modelos normativos nativos, assumindo, assim, um caráter decolonial. Por fim, o subcapítulo 2.4 configurou-se como um chamado para descolonizar o ensino de inglês, defendendo a superação de abordagens tradicionais e a implementação de práticas pedagógicas comprometidas com novas formas de sociabilidade, justiça epistemológica e valorização de saberes localizados. Nesse movimento, ressaltou-se a centralidade da formação de professores como eixo fundamental para a consolidação de uma proposta de ensino alinhada ao viés decolonial.

Dessa forma, a fundamentação teórica não apenas sustenta conceitualmente esta pesquisa, mas também orienta o olhar analítico lançado sobre o documento curricular investigado, servindo de base para as escolhas metodológicas e para a análise dos dados apresentada nos capítulos subsequentes.

Diante do arcabouço teórico apresentado, torna-se necessário explicitar os caminhos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa. Assim, no Capítulo 3 – Metodologia, são apresentados os fundamentos metodológicos da pesquisa, bem como sua natureza e abordagem, justificando-se os métodos selecionados em consonância com os objetivos do estudo. Desse modo, o capítulo explicita os caminhos percorridos pela pesquisa, demonstrando como as decisões metodológicas dialogam com a perspectiva crítica e decolonial que orienta este trabalho e viabilizam a análise empreendida no capítulo seguinte.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os fundamentos metodológicos que orientam esta pesquisa, organizados inicialmente de acordo com suas características, o que valida a escolha dos métodos utilizados. Os subcapítulos foram organizados para apresentar os caminhos que esta pesquisa seguiu.

O primeiro subcapítulo, intitulado “3.1 Caracterização da pesquisa”, traz a característica da pesquisa com a abordagem escolhida, estabelecendo o tipo de pesquisa que foi realizada, como foi a coleta de dados e a análise. A parte seguinte, 3.2, intitulada: “A escolha da pesquisa qualitativa”, mostra as motivações que levaram à adoção dos métodos, seguidos por definições e conceitos teóricos a respeito dos procedimentos utilizados e os passos que foram escolhidos para este estudo. Os subcapítulos posteriores apresentam informações sobre as justificativas acerca de algumas ações e fornecem dados com base no material teórico que fortaleceu a busca dos dados. Como, por exemplo, no 3.3, sob o ponto de vista dos procedimentos: Pesquisa documental, nesse subcapítulo será abordado o procedimento metodológico da análise documental, destacando sua pertinência e operacionalização no contexto desta pesquisa. No subcapítulo 3.4 – Etapas da pesquisa, será apresentada a descrição sistematizada do percurso metodológico que orientou o desenvolvimento desta investigação científica. Nesse segmento, serão abordados: o desenho do processo investigativo; a identificação e organização do corpus da pesquisa; a descrição da etapa de coleta de dados e dos dados obtidos; bem como os procedimentos de leitura exploratória, flutuante e analítica dos documentos. E, por fim, no subcapítulo 3.6 – Procedimentos de Análise dos Dados, será detalhada a forma como os dados foram examinados, organizados e interpretados, explicitando os critérios analíticos e teóricos que sustentaram a leitura crítica dos documentos curriculares.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Este estudo emprega uma abordagem qualitativa de cunho interpretativista, baseado em análise documental do DCT e da BNCC e em literatura de apoio. Assim, o núcleo desta pesquisa é composto por documentos educacionais oficiais do Estado do Tocantins, principalmente o Documento Curricular do Tocantins (DCT) para o ensino fundamental e a Base Curricular Nacional Comum (BNCC), que orientam as práticas de ensino e os princípios curriculares em diversos sistemas educacionais. A seleção desses documentos foi importante porque eles

desempenham um papel fundamental no estabelecimento de diretrizes educacionais e na formação de educadores e alunos.

Dentro desse cenário, adotamos uma análise interpretativa desses documentos, visando entender as ideias pedagógicas, metodológicas e formativas que estão evidentes neles, assim como as consequências para o trabalho dos educadores. A pesquisa buscou enfatizar a compreensão das interpretações contidas nos textos oficiais, associando-as aos princípios teóricos que sustentam a área da educação e as políticas curriculares. Portanto, a investigação foi além da simples descrição dos conteúdos, abrangendo uma interpretação crítica e reflexiva das diretrizes que moldam a prática educacional.

Assim, esta pesquisa assume uma natureza científica, porque adere a princípios metodológicos que são organizados e sustentados teoricamente. Os métodos utilizados seguem as fases do trabalho científico, assegurando uma harmonização entre as metas definidas e as técnicas utilizadas. Nas seções a seguir, serão expostas as fundamentações que guiam este estudo, conectando-as à sua essência, para proporcionar uma perspectiva coesa e completa do processo de investigação.

3.2 A escolha da pesquisa qualitativa

Sob o ponto de vista de sua natureza, este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa. E quanto aos seus objetivos, ela se caracteriza como exploratória e interpretativa. Isso se explica, pois foi feita uma análise do discurso presente nos documentos oficiais DCT e BNCC.

A pesquisa interpretativista é descrita pelas autoras Gerhardt e Silveira (2009) como aquela que tem enfoque na interpretação e na relevância do contexto do objeto estudado. Para Severino (2013), interpretar é ler o que não está escrito e requer diálogo do texto com o leitor. Uma pesquisa de cunho interpretativista segue etapas próprias do seu perfil. Após ter contato com o tema, o pesquisador se posiciona perante ele, depois precisa ir além das intenções das mensagens que aparecem. Entre esses passos, o mais difícil, segundo Severino (2013, p. 51), é que “os riscos de interferência da subjetividade do leitor são maiores, além de pressupor outros instrumentos culturais e formação específica”.

Conforme Marconi e Lakatos (2017, p. 267) na pesquisa qualitativa, os resultados levantados devem ser persuasivos e os dados são transcritos para sua confirmação ou refutação.

Em consonância, Godoy (1995, p. 63) afirma que “quando se busca o entendimento dos fenômenos”, essa abordagem é qualitativa.

A escolha da abordagem qualitativa para esta pesquisa decorreu do problema identificado e da definição dos objetivos. Esse problema emergiu de observações empíricas realizadas pela pesquisadora a partir de suas experiências em sala de aula, momento em que foi possível perceber alguns resultados negativos no aprendizado de língua inglesa. Tal constatação impulsionou a realização de leituras teóricas fundamentadas na Linguística Aplicada, área que oferece importantes subsídios sobre o ensino de línguas. A partir dessas leituras, compreendeu-se que determinadas práticas, enraizadas em heranças coloniais, podem prejudicar o processo de aprendizagem, e foi com base nessa premissa que o objetivo da pesquisa foi elaborado. Além disso, considerando que as escolas devem seguir o referencial curricular estabelecido, delimitei o objetivo do estudo e defini o perfil metodológico mais adequado, de natureza qualitativa interpretativista.

Nos termos de Godoy (1995), uma pesquisa dessa natureza toma o real e social como fonte direta de dados, e o pesquisador é o seu principal instrumento. Ludke e André (2012) ressaltam a importância de o pesquisador estar imerso no ambiente ou na situação de estudo para análise dos dados. Segundo as autoras, o que caracteriza uma pesquisa qualitativa é essa observação direta do analista com o fato analisado.

No entanto, ao fazer a interpretação dos dados, é preciso ter cautela e

estar atento para alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa, tais como: excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados (SILVEIRA, 2009, p.34).

Percebe-se que a segurança em excesso por parte do pesquisador pode causar falsa dominação dos resultados e isso pode alterar as conclusões dos dados. É preciso ter cuidado com o que Cavalcanti (2006, p. 234) chama de “armadilha” dentro da visão interpretativista dos termos preconcebidos, das crenças adquiridas pelo pesquisador. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), é importante salientar que o pesquisador precisa ter cuidado com ideias preconcebidas por crenças que podem prejudicar os resultados na pesquisa qualitativa, pois “o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas” (GERHARDT E SILVEIRA,

2009, p. 34). Percebe-se a margem de risco que uma abordagem qualitativa interpretativista pode apresentar; influências externas e internas são passíveis de contribuir para os resultados. É preciso ficar atento para compreensões sem bases sólidas. Nota-se a necessidade de estar em alerta ao adotar um procedimento qualitativo interpretativista, pois, conforme afirma Pereira (2018, p. 67), em pesquisas como essa, o cientista com “suas opiniões diante do fenômeno estudado é o mais importante”.

Nesse sentido, para a compreensão e qualificação dos resultados desta pesquisa, tem-se a pesquisadora como seu principal instrumento, no entanto, com olhar atento nas nuances que possam aparecer. Dessa forma, ao analisar os ditos e não ditos no currículo, a autora deste trabalho usa a abordagem qualitativa interpretativista. Isso significa que, ao observar os dados, procura-se entender toda a essência que ele pode oferecer. A escolha desse método de pesquisa para este trabalho parte do entendimento de que as estruturas discursivas coloniais seguem impactando as políticas relacionadas à língua, condicionando o ensino, a aprendizagem e a valorização linguística em variados contextos.

De acordo com Cardano (2017), há dois aspectos importantes na abordagem da pesquisa qualitativa:

o itinerário – o prenúncio do caminho que o pesquisador deve seguir para fornecer uma resposta experiente para a questão de origem da pesquisa; e a reconstrução lógica da história natural – da sequência que conduzirá aos resultados do estudo. A descrição de antecipação, nomeada pelo autor de prefiguração e reconstrução na pesquisa qualitativa, consiste em apresentar um argumento persuasivo capaz de convencer a comunidade científica das razões e do interesse sobre a questão que deseja conhecer (seu significado teórico, sua relevância pragmática), sobre os procedimentos metodológicos adotados e ativados para construir a resposta à questão de pesquisa. (CARDANO, 2017, p.8)

Nesse caso, os caminhos escolhidos e percorridos em direção aos dados foram importantes para fornecer respostas experientes à pesquisadora. O contexto em que o Documento Curricular do Tocantins foi dado e os dizeres que permeiam o ensino formam o enfoque nesse objeto de estudo, procurando compreender o fenômeno analisado. Ou seja, a escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de averiguar os dizeres do Documento Curricular do Tocantins (DCT) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobretudo em que medida eles favorecem o ensino de inglês decolonial.

De acordo com Godoy (1995), quando o objetivo da pesquisa “for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações” (GODOY, 1995, p. 63) o uso da pesquisa qualitativa pode ser mais adequado aos dados. Nessa perspectiva,

ao analisar as normativas oficiais da educação do Tocantins, é fundamental compreender e interpretar seus discursos, verificando se há espaço para a construção de saberes decoloniais. Assim, o uso da pesquisa qualitativa, torna-se importante na interpretação dos fenômenos. A qualificação dos dados está na compreensão e na interpretação dos sentidos presentes no currículo, observando se estes permitem ensino de inglês na abordagem crítica decolonial. Nesse caso, ao observar os documentos oficiais e explorar as leituras teóricas, a intenção não é quantificar os dados e, sim, examinar os dizeres contidos no documento curricular do ensino fundamental II do estado.

Gerhardt e Silveira (2009) descrevem que a pesquisa qualitativa não faz mensura dos resultados em números ao invés disso ela busca entender os significados. De acordo com as autoras, o foco está nos sentidos que as relações sociais constroem, ou seja, enquanto a pesquisa quantitativa computa os dados contábeis, a qualitativa procura entender a complexidade das relações humanas.

3.3 Sob o ponto de vista dos procedimentos: Pesquisa documental

A pesquisa qualitativa oferece variados caminhos para obtenção dos dados, e, para o contexto específico desta investigação, o mais adequado e escolhido foi o procedimento de análise documental. O desenvolvimento da abordagem documental é uma técnica importante dentro da pesquisa qualitativa. Conforme afirmam Ludke e André (2012), ela pode ampliar a compreensão do objeto de estudo e

pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE E ANDRÉ, 2012, p.38).

Esse tipo de pesquisa busca informações concretas e evidências dentro do documento como fonte rica de informações. Alinhadas a esse pensamento, as autoras Marconi e Lakatos (2017) sustentam que a principal característica de uma pesquisa como essa é a análise de documento como sua fonte primária, pois é por meio dela que o pesquisador conseguirá acessar e extrair os dados necessários para a sua pesquisa. Gil (2008, p. 51) ressalta que “a pesquisa documental se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Segundo Godoy (1995), a pesquisa documental se caracteriza pela atenção a três aspectos fundamentais: a seleção dos documentos, o acesso a eles e a sua análise (p. 24). Em se

tratando da escolha do documento deve-se atentar ao material utilizado. Esse tipo de exploração considera documentos que são campos férteis para a investigação. Severino (2013) sustenta que, no caso da pesquisa documental:

tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2013, p. 107).

Gil (2008) também esclarece quais tipos de documentos podem ser usados nesse tipo de pesquisa, que pode incluir não apenas documentos físicos ou disponibilizados virtualmente, mas também sites, blogs e redes sociais, conforme necessário.

No que se refere à escolha do documento como matéria-prima, a abordagem documental, como método deste trabalho, é apropriada, pois tem como seu objeto de estudo documentos oficiais, formulados como sua fonte principal. Ou seja, com base nos resultados brutos, a pesquisa se constitui em documental, tendo como principal corpus o Documento Curricular do Tocantins (DCT) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois estes são os documentos basilares dos currículos. O documento é analisado enquanto produto discursivo e político, de modo a subsidiar a reflexão crítica proposta nesta pesquisa. Nesse sentido, os documentos escolhidos para esta análise se constituem em materiais escritos importantes aos dados. Analisar diretrizes dessa natureza possibilita um vasto campo de investigação, tendo em vista que são elas que normatizam os currículos pedagógicos. Como afirmam Pedrosa e Ribeiro (2022), “é a partir da formação das diretrizes curriculares que se define quais saberes serão constituídos ou não” (p. 408).

Dessa forma, o procedimento adotado é documental, pois busca-se examinar as orientações prescritas nesses documentos a fim de observar de que modo direcionam o ensino de língua inglesa e em que medida possibilitam a construção de práticas mais críticas e contextualizadas. A escolha pelo DCT como material de investigação justifica-se por seu papel regulador: tanto a formação de professores quanto o ensino nas escolas são orientados por diretrizes e normativas oficiais, que definem concepções de ensino e aprendizagem. Ao realizar uma leitura atenta dos documentos da base curricular do ensino fundamental na área de linguagem, especificamente no componente de língua inglesa, foi possível identificar como o inglês é tratado, o que despertou interesse para investigação. Dessa forma, ao examinar documentos oficiais como o DCT e a BNCC, este estudo visou não só revisitar informações já organizadas, ele também buscou dar uma nova interpretação com base nos objetivos

estabelecidos, ajudando a gerar novas considerações sobre as políticas de educação e o currículo no cenário tocantinense.

3.4 Etapas da Pesquisa

Nesse subtópico, será desenhado o processo de formação que consolidou este trabalho de investigação científica.

Ao abordar o desenho da pesquisa qualitativa o autor destaca dois aspectos: o itinerário o prenúncio do caminho que o pesquisador deve seguir para fornecer uma resposta experiente para a questão de origem da pesquisa; e a reconstrução lógica da história natural da sequência que conduzirá aos resultados do estudo (CARDANO E CONILL, 2017, p.12).

Nesse sentido, para se obter uma análise qualificada da pesquisa, foram realizados estudos, anotações e análises das normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular do Tocantins (DCT), tendo em vista que essa etapa de identificação do material constitui um passo fundamental na compreensão dos fatos e conhecimento mais específicos e profundos sobre as diretrizes que orientam o ensino, especialmente no que se refere à área de Língua Inglesa.

Tendo em vista que “a coleta de dados é a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas” (MARCONI e LAKATOS, 2017, p. 197), para este trabalho procedi com a verificação dos documentos normativos. Em seguida, houve a separação e arquivamento do material em pastas eletrônicas. Em outra parte, foi feita a leitura dos conteúdos para fichamento, anotação de citações e elaboração de uma análise crítica voltada à interpretação dos dados. Após esse processo, foi realizada a compilação das informações coletadas.

Durante os anos de 2023 e 2024, as leituras foram expandidas para a base teórica do mestrado, com ênfase em obras da Linguística Aplicada, especialmente no livro *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, coordenado por Luiz Carlos de Moita Lopes. As leituras foram realizadas, em média, uma a duas vezes para cada texto, incluindo a escolha manual de palavras-chave, destaque em livros físicos e criação de anotações e fichas digitais. Durante o primeiro semestre de 2024, aconteceram quatro leituras exploratórias e flutuantes da mesma obra, que foram seguidas por leituras consecutivas do DCT e da BNCC, com o intuito de entender a disposição e a constituição desses documentos.

Desde outubro de 2024 até o decorrer de 2025, as análises passaram a ser frequentes, com ênfase no e-book *Perspectivas Decoloniais nos Estudos da Linguagem*, coordenado por Kleber Aparecido da Silva e Paula Cobucci. No primeiro semestre de 2025, as atenções foram direcionadas para a interpretação dos documentos oficiais e a investigação inicial da BNCC–Formação, com o objetivo de entender o processo de formação de professores. Em cada fase, foram empregadas ferramentas como o Word, marcadores e cartões eletrônicos, com registros de elementos importantes para futura análise e organização das informações.

3.5 Procedimentos de Análise dos dados

A análise dos dados foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, focando na interpretação crítica do Documento Curricular do Tocantins para os Anos Finais do Ensino Fundamental, especialmente no que diz respeito às orientações para o ensino de Língua Inglesa.

O processo analítico seguiu as etapas da Análise de Conteúdo propostas por Bardin (2011), que se estruturam em três momentos principais: (i) pré-análise, primeira fase do processo, que envolve a leitura do documento em questão, com a reflexão sobre os trechos importantes, referentes à língua, cultura e educação; (ii) exploração do material, segunda fase do processo, que envolveu uma categorização dos trechos selecionados em temas, estes foram considerados em relação às questões de pesquisa e ao referencial teórico empregado, (iii) na terceira etapa da análise, foi feita a organização e interpretação dos dados que foram classificados, relacionando tudo ao referencial teórico. Nesse momento, procuramos entender o significado dos conteúdos e suas possíveis implicações. As conclusões que tiramos ajudaram a fazer uma leitura mais crítica sobre as ideias de língua, cultura e educação presentes nos documentos que analisamos.

As categorias de análise não são sistemáticas, mas sim desenvolvidas por meio da comunicação direta com a literatura crítico-decolonial (MIGNOLO, 2003; WALSH, 2009). Esses gêneros fortalecem aspectos como: (a) a concepção da língua inglesa (instrumental, hegemônica, prática social). (b) Abordagens culturais (a valorização da diversidade, a centralidade das culturas anglófonas, o reconhecimento do conhecimento local). (c) Abordagens educacionais (o foco da instrução, o mercado de trabalho, a formação crítica do sujeito). E (d) a presença ou ausência de perspectivas decoloniais (resistência à colonização, intercessão crítica, a valorização do conhecimento local).

A análise interpretativa foi conduzida conforme as diretrizes da Análise do Discurso, que possui uma abordagem crítica (FAIRCLOUGH, 2001). O texto em questão não foi visto apenas como uma peça escrita, mas também como uma atividade social que reflete e (re)forma ideologias. Assim, cada parte escolhida foi avaliada sob três ângulos: o que o documento torna evidente, o que ele encobre e de que modo ele sustenta ou contesta os fundamentos da colonialidade.

Finalmente, os resultados foram estruturados em eixos temáticos com base na triangulação entre o documento, a literatura especializada e o contexto educacional dos estados brasileiros e tocaninense. Com isso, procurei destacar as tensões, contradições e oportunidades de resistência decolonial no ensino de Língua Inglesa estabelecido pelo Documento Curricular do Tocantins.

Conforme pudemos constatar, o Capítulo 3 apresentou os fundamentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa, descrevendo a abordagem qualitativa de cunho interpretativista, os procedimentos da pesquisa documental, as etapas do percurso investigativo e os critérios adotados para a análise dos dados. A explicitação dessas escolhas metodológicas permitiu assegurar coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos propostos e os caminhos analíticos trilhados, garantindo rigor e sistematicidade ao processo investigativo. Com base nesses fundamentos, passa-se, no Capítulo 4 – Análise dos Dados, ao exame detalhado do corpus da pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo é destinado à análise dos dados. É a parte do estudo em que parti para a averiguação dos dizeres presentes na BNCC e no DCT e suas perspectivas de abordagens para o ensino de língua inglesa. Ele encontra-se dividido em três partes. O subcapítulo 4.1 trata acerca dos currículos com bases na BNCC e DCT, bem como sua organização e contextos. No 4.2 temos BNCC e DCT: Uma análise das permanências coloniais - este capítulo começa explorando as atitudes coloniais inerentes ao sistema legalmente estabelecido de padronização do conhecimento e visa a estimular a discussão dessas diretrizes e investigar se elas fornecem aos educadores o suporte necessário para resistir às tendências coloniais, dado que os professores são os verdadeiros implementadores em sala de aula, e as diretrizes que recebem são essencialmente manuais de ensino, a segunda seção explorará a definição de métodos de ensino da língua inglesa. A terceira seção, baseada na linguística aplicada, descreve as possíveis mudanças que a incorporação de uma perspectiva de descolonização em documentos relevantes poderia trazer.

4.1 Os currículos em contexto: BNCC e DCT

A educação escolar movimenta-se, a princípio, com base nas normativas curriculares. O objetivo de educar crianças, jovens e adultos move a escola e, para a regulação da formação plena do estudante, é-lhe dado o currículo (SAVIANI, 2016). É o currículo que organiza a vida escolar, desde quais conteúdos serão dados, projetos políticos, formações de professores e outros. Ou seja, ainda aludindo a Saviani (2016), o currículo é a organização sistemática de conhecimentos considerados necessários à educação.

Por décadas, cada estado brasileiro elaborava seu próprio currículo, seguindo as orientações gerais da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) de 1996. Desde 2018, a Educação Básica no Brasil passa a ter uma diretriz comum aos estados, com o objetivo de promover a educação integral unificada. No entanto, a ideia de ter uma base comum nacional é uma discussão antiga. Saviani (2016) esclarece que

A noção de uma base comum nacional emergiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores. Esse movimento começou a se articular no final dos anos de 1970, materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, ocasião em que foi criado o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura” que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional

pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores” (CONARCFE). Esta, por sua vez, deu origem, em 1990, à atual ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Nos eventos realizados pelo referido movimento do campo educacional a ideia da “base comum nacional” foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação (SAVIANI, 2016, p. 71 e 72).

Percebe-se, em registros de movimento sobre formação de professores, que foi colocado a articulação a respeito de um conteúdo único nacional, o qual tinha uma certa aceitabilidade. Como essa questão recorrente, em 2015 essa pauta ganha certa prioridade na agenda da educação, criando um documento que regulasse o ensino único no país.

De fato, quando o ministro da Educação Cid Gomes, em 2015, torna-se titular do MEC, efetivou o passo inicial para inscrever como prioridade na agenda nacional da educação a definição de uma base nacional comum curricular, sob o argumento de cumprir o PNE e outras legislações educacionais, a despeito da oposição pelas principais citações científicas da área, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e Associação Brasileira de Currículo (ABdC), que se contrapunham à padronização e homogeneização de um currículo nacional para a educação básica (AGUIAR, 2019, p.34).

Vê-se que associações acadêmicas e pesquisas acadêmicas e científicas aparecem em oposição à ideia de um documento que serviria de base comum à educação nacional. Mesmo com essa contraposição à padronização do currículo, o Ministério da Educação deu continuidade à agenda e

Após vários estudos e seminários realizados, entre 2015 e 2016, foram elaboradas versões da BNCC e, em 2017, o MEC entregou o documento final ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 2018, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e, no mesmo ano, a versão referente ao Ensino Médio. (FERREIRA & COSTA, 2023, p.115)

Foi em dezembro do ano de 2017 que o Ministério da Educação (MEC) homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), concluída, como afirma o próprio documento, “após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil” (Brasil, 2018, p. 05) e criada com base na Lei de 1988 da LDB e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que já falavam sobre a importância de uma base comum em todo o país para garantir que todos os estudantes tenham aprendizagens mínimas. Ela foi oficialmente consolidada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio. Mas só no ano de 2019 que entrou em vigor nas escolas. Assim, essa normativa, seguindo mudanças na legislação que alteraram os

currículos do país, teve como seu objetivo principal criar um padrão que assegure direitos básicos de aprendizagem essenciais

em todas as escolas do Brasil, ajudando a diminuir as diferenças entre as redes estadual, municipal e privada (FREITAS, 2018).

O que levou a escolha do documento normativo BNCC foi seu poder de “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p.8).

A estrutura do Currículo Nacional Comum (BNCC) consiste em várias partes, incluindo uma visão geral, componentes divididos em domínios do conhecimento e definições dos objetivos básicos de aprendizagem a serem alcançados em cada etapa da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). A BNCC estabelece dez competências universais que todos os alunos devem desenvolver ao longo de sua educação básica, independentemente do domínio curricular que estudam. Essas competências não correspondem a "disciplinas" específicas, mas devem ser desenvolvidas de forma abrangente e interdisciplinar em todos os domínios curriculares. Além disso, a BNCC define competências e habilidades específicas para cada área de conhecimento (e, quando aplicável, para cada componente do curso), ou seja, decompõe as competências gerais em experiências de aprendizagem mais específicas, adaptadas ao conteúdo específico daquela área. Essas habilidades incorporam “habilidades de conhecimento”: o conhecimento, os procedimentos, as atitudes e os valores que os alunos devem dominar (MACEDO, 2018).

A BNCC possui 600 páginas. Para fundamentação desta pesquisa foi lido o texto de apresentação, que se inicia na página 5 e foi escrito por Rossieli Soares da Silva, então Ministro da Educação. Em seguida, foram analisadas as páginas 7 a 34, que correspondem à introdução do documento, em que são apresentados os marcos legais que o estruturam, os objetivos de sua implementação, bem como seus alinhamentos, fundamentos e parte da sua organização interna. Essa seção é considerada importante para observar os dizeres que revelam como o documento é formulado e quais são seus objetivos. Posteriormente, a análise se concentrou na etapa do ensino fundamental, especificamente entre as páginas 57 e 63, em que é apresentada a área de Linguagens, estruturada no item 4.1 e subdividida em subtítulos. Por fim, foi dada atenção à seção 4.1.4, entre as páginas 241 e 263, dedicada à Língua Inglesa no Ensino Fundamental – Anos Finais.

A imagem seguinte é recorte do sumário na parte referente à paginação do componente Língua Inglesa:

Figura 2: Sumário da BNCC

4.1.4. Língua Inglesa.....	241
* Competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental	246
4.1.4.1. Língua Inglesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	247

Fonte: organizada pela autora referente ao sumário da BNCC (Brasil, 2018)

À vista disso, a BNCC se configura, no cenário nacional, como uma influência para o Brasil, cabendo aos Estados a criação de seus currículos, tendo essa normativa como base comum para todos. Além disso, esse marco regulatório contribui, também, para as diretrizes de ensino de formação docente, bem como para a articulação do currículo e políticas educacionais. Isso é, todos devem estar referendados com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso está de acordo com as Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, do portal do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2019).

Além dos estados, a BNCC é marco teórico, também, para formulação dos currículos do

Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p.8)

De fato, a BNCC, elaborada pelo Ministério da Educação, é hoje o marco regulador de referências para a organização política educacional nacional. Dessa forma, com a homologação da BNCC, os estados do Brasil abriram discussões para elaboração de seus currículos.

O Tocantins, no ano de 2015, como os demais estados brasileiros, também participou das discussões da Base Nacional Comum Curricular, o que culminou na elaboração do Documento Curricular do Tocantins, em regime de colaboração com seus 139 municípios que, por meio da Resolução nº 24, de 14 de março de 2019, foi aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação do Tocantins (FERREIRA & COSTA, 2023, p.115).

Com território vasto, suas particularidades e diversidade cultural, o Estado do Tocantins tem o desafio de orientar um currículo que articule diretrizes comuns com propostas

pedagógicas sensíveis às realidades locais e considerando as especificidades socioculturais de cada região. À vista disso, o DCT foi organizado e fundamentado a partir da BNCC e de acordo com o artigo 76 da Resolução CEE-TO/CP Nº 024/2019. As dez competências gerais constantes na BNCC dialogam com as competências específicas das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares, presentes no DCT.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2017, referente à educação infantil e ensino fundamental, iniciou-se seu processo de implementação por meio do regime de colaboração entre o Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselhos Estaduais de Educação e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), que se uniram para o processo de elaboração dos currículos alinhados a tal instrumento. Assim foi desenvolvido o Documento Curricular do Tocantins (DCT) (TOCANTINS, 2019, p. 10).

Conforme o que se pode ler na página 11, o DCT contou com a participação expressiva de membros da sociedade tocaninense, embora não seja explicitada de que forma ou sob quais condições ocorreu essa participação. Segundo o documento, o DCT

teve a participação, com enriquecedoras contribuições, de uma equipe diversa, composta por professores da rede municipal, estadual, de universidades do Tocantins, técnicos educacionais, orientadores, supervisores e gestores e pais (TOCANTINS, 2019, p.11).

Em relação à organização e apresentação do DCT, essa diretriz é organizada por área de conhecimento e dividida em quatro cadernos voltados às duas primeiras fases: Educação infantil e ensino fundamental.

O Documento Curricular do Tocantins divide-se em quatro cadernos destinados às duas primeiras etapas da educação básica, sendo um da educação infantil, organizado em cinco capítulos, a saber: Educação infantil como política; Diversidade e identidade cultural do Tocantins; os profissionais e formação docente; Organização do trabalho pedagógico; os direitos de aprendizagem e as experiências cotidianas. Os demais cadernos destinam-se ao ensino fundamental, estruturados por competências e habilidades e organizados por área de conhecimento: Linguagens; Ciências Humanas e Ensino Religioso; Ciências da Natureza e Matemática (TOCANTINS, 2019, p.11).

O Documento Curricular do Tocantins (DCT), como já foi mencionado, é o principal corpus desta pesquisa, especialmente a parte em que se trata do componente da língua inglesa. O DCT foi homologado em 2019 com a Resolução nº 24 de 14 de março, conforme anunciado no próprio Portal da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC-TO). Esse documento se apresenta específico para a etapa do ensino fundamental, é dividido em 4

cadernos; um desses é voltado para a educação infantil e os outros cadernos são organizados por área de conhecimento. As áreas são: Ciência da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Ensino Religioso e Linguagens. Essa última citada é o objeto de pesquisa. Esse documento tem 396 páginas e é organizado em Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. O foco deste estudo é o Componente de Língua Inglesa. O componente Língua Inglesa aparece da seguinte forma no sumário:

Figura 3: Sumário do DCT

LÍNGUA INGLESA	220
INTRODUÇÃO	220
ANOS INICIAIS	220
ANOS FINAIS	221
ORGANIZADOR CURRICULAR	223

Fonte: organizada pela autora é um recorte do sumário do DCT (Palmas, 2019, p. 13)

Para atender aos objetivos desta pesquisa, dentre as 396 páginas do documento, foram analisadas as seções iniciais, da apresentação até a página 16, e a página 220, que traz um discurso sobre o formato do texto, seus interesses e a organização da área. Além dessas, foram lidas também as páginas 242 a 274, que são as que apresentam a organização curricular do sexto ao nono anos.

Prosseguindo com a análise, o formato do DCT é organizado com eixos temáticos, unidades temáticas, habilidades, objetos de conhecimento e sugestões com auxílio que orientam o professor na elaboração das aulas.

A organização do documento de Língua Inglesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental está disposta da seguinte maneira: EIXO E UNIDADE TEMÁTICA – HABILIDADES – OBJETOS DE CONHECIMENTOS – SUGESTÕES PEDAGÓGICAS. Os cinco Eixos dispostos no documento são: DIMENSÃO INTERCULTURAL – ORALIDADE – LEITURA – ESCRITA – CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS. (PALMAS, 2019, p. 221)

O foco de estudo dessa pesquisa, é a análise dos dizeres presentes nos documentos curriculares do ensino de LI na etapa do ensino fundamental anos finais. Nesta etapa, tanto a BNCC quanto o DCT são organizados por área de conhecimento e percebe-se que o inglês aparece como a única língua adicional obrigatória. Historicamente, o ensino de inglês no Brasil esteve restrito às elites econômicas, que viam o idioma como símbolo de status social e acesso a culturas consideradas superiores (Leffa, 1999, p. 18). Foi apenas com a promulgação da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) que as línguas estrangeiras passaram a ser incorporadas de forma mais ampla no currículo da educação básica (EB), priorizando o inglês.

Os currículos, como afirma Saviani (2016), são a escola em movimento, funcionando em função da formação integral do estudante, “isto é, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (p. 57) de dar a condição humana de educar. Os currículos trazem em seus discursos o foco em formação de ensino reflexivo e crítico. No entanto, apesar de que nos currículos mais recentes tenha havido avanços significativos em relação aos documentos regulatórios anteriores, como afirma Duboc (2021), pensar criticamente sobre expressões no currículo exige uma postura de análise. A essa questão, Duboc (2021, p. 62) afirma que, ao mesmo tempo que passos são dados para frente, retrocessos podem ocorrer, apesar

[...] de que as ideias-chave circulantes em tantos documentos reguladores como “formar cidadãos críticos”, “educação crítica e ética” requer uma atitude sobre este currículo para além de aspectos linguísticos (DUBOC, 2021, p. 62).

Adotar uma postura crítica no ensino do inglês implica motivar os alunos a se posicionarem de maneira consciente em relação ao seu aprendizado, examinando e questionando as crenças, mitos e representações que historicamente influenciam essa prática educacional. Essa abordagem transcende os métodos estruturalistas, que tendem a simplificar a língua a estruturas rígidas ou a sequências gramaticais. Em vez disso, envolve a consideração das particularidades de cada ambiente educacional, reconhecendo os alunos como agentes sociais e culturais. Dessa forma, o ensino se transforma em um espaço que problematiza situações reais de comunicação, analisando os usos sociais da língua que se relacionam com as experiências dos estudantes e que os encorajam a interpretar, criticar e atuar linguisticamente no cotidiano.

Em contraste, os documentos curriculares regionais (como os Documentos Curriculares Regionais, DCRs) são desenvolvidos por cada estado (ou território) com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para adaptar o currículo nacional às características culturais, geográficas, econômicas e sociais locais. Por exemplo, o documento curricular regional do Tocantins foi desenvolvido em colaboração por especialistas municipais e estaduais, professores universitários e agências federais, e aprovado pelo conselho estadual de educação. Os documentos curriculares regionais orientam a implementação dos padrões curriculares nacionais no âmbito estadual, especificando a organização das áreas de conhecimento e etapas na educação básica, respeitando a diversidade local e dando especial

atenção às características regionais, à diversidade cultural e às necessidades da comunidade (MACEDO, 2018).

Em relação à aceitação: Muitos acreditam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um passo crucial para garantir que a educação básica atenda aos padrões nacionais mínimos, ajudando a reduzir as desigualdades entre regiões e sistemas escolares. Por outro lado, também existem críticas: alguns acadêmicos e educadores apontam que currículos "padronizados" podem ignorar a diversidade regional, cultural e contextual, e que modelos baseados em competências, especialmente aqueles que enfatizam o mercado de trabalho, podem prejudicar a educação escolar, priorizar necessidades externas aos programas educacionais e reduzir o espaço para reflexão crítica ou autonomia cultural. Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), embora visem equilibrar os padrões nacionais com as realidades locais, seu sucesso depende da adaptação efetiva às características regionais e da implementação fiel e consciente dessas diretrizes pelos sistemas escolares, o que nem sempre é uniforme (FREITAS, 2018).

A partir do percurso apresentado, foi possível compreender como a BNCC atua como regulatório nos currículos regionais, orientando não apenas a elaboração dos currículos estaduais e municipais, mas também as políticas de formação docente, de avaliação e de produção de materiais didáticos. Nesse caso, o DCT alinha-se majoritariamente à essa diretriz.

No subcapítulo seguinte em que se aborda sobre a permanência coloniais, traz uma análise se aprofunda nos dizeres do componente de LI no currículo.

4.2 BNCC e DCT: Uma análise das permanências coloniais

A BNCC é o eixo norteador da educação brasileira. Aguiar e Dourado (2018) afirmam que ela “impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, a formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino” (p. 7). Como foi exposto no capítulo anterior deste trabalho, esse marco regulatório propõe competências, habilidades e objetos de conhecimento considerados pelo seu corpo formador como necessários aos estudantes de todo o Brasil. O excerto a seguir evidencia como a BNCC se efetiva epistemologicamente:

BNCC – Excerto 01 (p. 7) A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus

direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)² (BRASIL, 2018, p. 07).

A BNCC é um documento norteador, portanto, os currículos estaduais devem alinhar-se a ela. Nela são apontados saberes destacados como essenciais a todos os alunos da Educação Básica. Nesse sentido, a presente análise busca compreender como um documento padrão ou modelo, como é esse documento de caráter normativo, pode ser interpretado.

Conforme destaca Duboc (2023), a BNCC busca universalizar o ensino, ao indicar quais aprendizagens são consideradas essenciais para todos. Kumaravadevelu (2016) pontua que as teorias, materiais, métodos e formas de ensinar universais, que vêm dos "centros" do poder, podem fixar ou manter a ideia de que só essas teorias ou modelos são válidos e, assim, sustentar a posição de subordinação das outras formas de conhecimento. É possível ver aspectos relacionados ao currículo escolar inerentes ao pensamento colonial. Como mencionado no capítulo “Ensino de Língua Inglesa” apresentado neste trabalho, as pesquisas científicas sobre os métodos tidos como apropriados para o ensino de línguas estrangeiras, desenvolvidas em contextos europeus e norte-americanos, tiveram impacto direto nas definições curriculares.

É importante salientar que a ideia de uma forma de conhecimento universal revela uma perspectiva colonizadora, uma vez que se apoia em padrões definidos por outros países. Nesse sentido, o ensino de inglês passa a representar uma prática orientada por uma visão homogeneizadora. Ser um marco regulador unificado reforça a ideia da burguesia hegemônica de dominação (SAVIANI, 2016). No excerto abaixo percebe-se a confirmação objetiva dessa diretriz em ser a única articulação educacional do Brasil:

BNCC - Excerto 02 (p.12) Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo **comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los** (BRASIL, 2018, p.12).

Por isso, essa proposta de uma organização curricular padronizada pode ser entendida como uma ação hegemônica. A uniformização dos conhecimentos, à semelhança da “racionalidade eurocêntrica” (QUIJANO, 2005, p. 117), retoma a lógica do Iluminismo, em que todo saber válido era centrado na Europa. Considerando seus próprios conhecimentos como superiores e legitimados. A esse respeito, Quijano (2005) destaca que, após o fim da

colonização, naturalizou-se, nas antigas colônias, a ideia fixa de que há um único conhecimento válido, e isso permanece enraizado nos dias atuais. Mignolo (2017) reitera que atitudes opressivas e imperiais de países dominantes foram minimizadas. Ambos defendem que há uma obscura e tenebrosa herança colonial.

Como pontuado no capítulo “Um Chamado para Descolonizar” deste trabalho, em meados dos anos 90 foi criada por linguistas a palavra descolonização, que é um clamor à ruptura de pensamentos hegemônicos, e “requer uma visão da vida e da sociedade com sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais” (Mignolo, 2017, p. 06). É fundamental considerar a diversidade na constituição do sujeito, sem a imposição e a formação da chamada ‘sociedade correta’. Ou seja, de caráter único para compactar saberes e pensamento colonial. Isso revela a necessidade urgente de repensar as concepções de conhecimento cosmopolita. Esse modo de pensar está em consonância com Pedrosa e Ribeiro (2022), cujas afirmações se fundamentam na concepção de um currículo marcado por traços coloniais.

Por muitas vezes no currículo, valorizam-se os conhecimentos legitimados pelas culturas hegemônicas e que, em um país que foi colônia, ainda se pauta em padrões eurocêntricos, com uma maior valorização dos conhecimentos de lá oriundos (PEDROSA E RIBEIRO, 2022, p.408).

Dessa forma, descrever metodologias a serem ensinadas equivale à postura dos colonizadores, que julgavam seus saberes como superiores. Como mencionado no capítulo intitulado “Ensino de Língua Inglesa”, o ensino de segunda língua no Brasil foi traçado pelo currículo, que orienta o modo de pensar e de agir, além de definir qual língua deve ser estudada e quais metodologias utilizar para alcançar os objetivos propostos. Pedrosa e Dourado (2018) listam uma série de preceitos provocados pela BNCC que devem ser relevantes ao analisá-lo,

De modo geral, a BNCC indica ainda: a) ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes; b) entendimento restrito e conteudista da Base Nacional Curricular, visto como currículo único nacional com relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades); c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação; d) enfoque curricular tecnicista, centrado em objetivos de aprendizagem e aferição de aprendizagens baseadas em competências; e) ausência de articulação com as demais modalidades da educação nacional que compõe a Educação Básica, como a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica; f) falta de articulação no tocante à concepção e

diretrizes da Educação Básica, tendo em vista a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão, capaz de influir nos rumos políticos e econômicos do país, capaz de criar novos conhecimentos, de criar novas direções para o nosso futuro comum (PEDROSA E DOURADO, 2018, p.40).

À luz de Pedrosa e Dourado (2018), ao observar a BNCC, precisamos ficar atentos à sua organização tecnicista, conteudista e de controle do trabalho do educador. Por isso, Pedrosa e Ribeiro (2022) abordam que é preciso discutir o currículo para não correr o risco de saberes impostos serem vistos como naturais pelos estudantes e toda a comunidade escolar.

Outro fator representativo de raiz colonial no currículo é a sua estrutura linear. No Componente Curricular implementado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o inglês aparece como ensino obrigatório a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em sua organização, “a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa.” (Brasil, 2018, p. 60).

O currículo de inglês no DCT apresenta seis eixos que direcionam o aprendizado para a Língua Inglesa, quais sejam:

DCT Excerto 01 (p.21 e 22) 1. **Identificar** o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, **refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado**, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
 2. **Comunicar-se** na língua inglesa, por **meio do uso variado de linguagens** em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
 3. Identificar similaridades e **diferenças entre a língua inglesa** e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
 4. **Elaborar** repertórios linguístico-discursivos da **língua inglesa, usados em diferentes países** e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
 5. **Utilizar novas tecnologias**, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
 6. **Conhecer diferentes patrimônios** culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (TOCANTINS, 2017, p. 21-22).

Aqui podemos ver como se constitui a língua, conforme apresentado no recorte do DCT (excerto 01), que a define como um meio para a reflexão crítica, abrangendo suas múltiplas semioses, multimodalidade e diversidade. É com base nesses eixos que se faz o desenho

metodológico do ensino de inglês. No entanto, na contramão do discurso, esse documento, que tem como base a BNCC, apresenta-se no campo Organização Curricular, uma contradição, de acordo com Siqueira (2024):

O paradoxo, na verdade, se torna visível a partir da constatação de que o que se mantém por trás do componente é, ainda, a forma linear e normativa de ensinar língua, bastando uma simples análise do texto para nos confrontarmos com conteúdos organizados em quadros que trazem elementos linguísticos fixos e hierarquizados, da mesma maneira que vemos em materiais instrucionais de ELI orientados para uma abordagem de ILE, tradicionalmente ancorados em pilares como normatividade, consenso e padronização (SIQUEIRA, 2024, p. 131).

Averiguamos que, apesar dos dizeres vistos no DCT (excerto 01), fundamentados na pedagogia visionária e inovadora, a organização do currículo, como afirma Siqueira (2024), é linear, seguindo as mesmas propostas pedagógicas dos currículos anteriores, fixadas na visão tradicional de ensino de língua. Assim, a formação do sujeito continua padronizada, ou seja, o discurso muda, mas a prática é a mesma.

Nesse sentido, ao comentar os dados que compõem os dispositivos orientadores da educação do Tocantins, o Documento Curricular do Tocantins (DCT) é regulamentado para o ensino fundamental desde 2019. Ele tem como fonte primária a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e é possível observar como determinadas concepções da linguagem ainda apresentam práticas discursivas com perfil hierárquico. Enfim, ao mesmo tempo em que as diretrizes da BNCC e do DCT se apresentam como referências para aprendizagens inclusivas, nelas permanecem marcas coloniais insistentes, sustentadas por dizeres de matriz de centros.

4.3 O ensino de inglês no currículo do 6º ao 9º

Observe que a estrutura do DCT para a disciplina de inglês do Ensino Fundamental Final, conforme mencionado no capítulo anterior, segue em ordem crescente por períodos escolares do 6º ano ao 9º. A organização estrutural apresenta os eixos em: oralidade, práticas de letramentos e dimensão intercultural. A unidade temática proposta para o 6º ano, referente ao primeiro bimestre, apresenta a visão do inglês no mundo sob a dimensão intercultural, enfatizando a interação discursiva na oralidade. A sugestão para essa unidade é descrita como:

DCT - Excerto 02 (p. 242) - Na habilidade 01, interagir em situações de intercâmbio oral significa comunicar-se em **interação verbal**, tendo a oportunidade de **vivência oral com o idioma estrangeiro**. Demonstrar iniciativa para utilizar a língua inglesa, diz respeito a uma série de comportamentos e atitudes que devem ser desenvolvidos,

tais como **arriscar-se no idioma e lidar com a insegurança**. Esta habilidade se constrói com uma **interação totalmente dependente do professor enquanto falante modelo** e, ao longo dos anos, os estudantes vão adquirindo autonomia na interação. O professor deve criar uma rotina de saudações em inglês durante todas as aulas. Na habilidade 03, solicitar esclarecimentos em língua inglesa significa utilizar a língua-alvo para solucionar dúvidas sobre o idioma estrangeiro. Para isso, é importante a apresentação e a sistematização de expressões que abordem essa necessidade, tais como: “What’s the meaning of ‘X’?”, “Could you repeat, please?”, “How do you say ‘X’ in English?”. Essa habilidade pode ser complementada com a habilidade (EF06LI016). (TOCANTINS, 2019, p. 242).

O DCT para o Ensino Fundamental apresenta também habilidades a serem trabalhadas nos anos iniciais do fundamental, ou seja, os alunos que chegam ao sexto ano provavelmente já tiveram contato com esse componente antes. Nessa habilidade inicial apresentada no excerto 02, espera-se que o estudante ainda seja “totalmente dependente do professor enquanto “falante modelo”. Tal situação pode trazer para as escolas o comparativo entre habilidade do professor, qual é mais habilitado para ministrar o idioma de LI. Para Kumaravadevelu (2016), é irrelevante a comparação de melhor pronúncia entre professores para saber qual está preparado para lecionar o inglês. Mesmo porque há variações do idioma. Nesse caso, o educador pode apresentar os países falantes de inglês para que os estudantes conheçam diferentes pronúncias não como comparativo ou como modelo a ser seguido.

Observe no excerto abaixo como a habilidade (EF06LI18) do DCT, voltada para estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental, a ser trabalhada no segundo bimestre, é descrita e como é indicada a sua proposta pedagógica.

DCT – Excerto 03 (p.247) - (EF06LI18) Reconhecer **semelhanças e diferenças** na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou **outras línguas** conhecidas (TOCANTINS, 2019, p.247).

Nessa habilidade, embora o documento enfatize o reconhecimento de outras línguas, ele apresenta perfil hierárquico, pois a língua inglesa é delimitada como padrão. Na mesma linha dessa habilidade, é exposto o objeto de conhecimento, que é o seguinte:

DCT – Excerto 04 (p.247) Pronúncia. Valorização do conceito de **língua franca**. (TOCANTINS, 2019, p.247)

Considerando que o objeto a ser trabalhado é a pronúncia, com a intenção de valorizar o conceito de língua franca, a proposição do trabalho, no entanto, contraria essa proposta. Observe que, no mesmo documento, logo após a proposta, que indica qual objeto de estudo

deve ser trabalhado, apresenta-se a descrição de como essa questão precisa ser introduzida. Ou seja, ele indica a seguinte sugestão pedagógica:

DCT – Excerto 05 (p.247) Reconhecer pressupõe assimilar **semelhanças e diferenças na pronúncia das palavras nas diferentes línguas**, como, por exemplo, o som do ‘th’ em inglês, que não existe na língua portuguesa. Essa habilidade pode contar com a seleção de escuta e análise de material oral (vídeos, músicas, áudios) oriundo de falantes de inglês que não tenham essa língua como materna ou que sejam provenientes de países não hegemônicos (TOCANTINS, 2019, p.247).

A explicação da sugestão de atividade para a habilidade de “reconhecer” e para o objeto de conhecimento “valorização da língua franca” aparece limitada ao aspecto fonológico e a um tratamento superficial da língua. A sugestão pedagógica do DCT se resume a comparar sons, focando em diferenças e semelhanças entre palavras. Nesse sentido, a proposta anula o conceito de ILF. Como foi abordado no capítulo anterior deste trabalho, o termo ILF é incorreto (Siqueira, 2024), mas a própria BNCC o define pela função social e política da língua. Dessa forma, essa sugestão pedagógica do DCT (excerto 04) para abordagem ILF DCT (excerto 05) não condiz com o sentido plurilíngue do inglês.

Os autores Xavier e Silva (2024), organizadores do livro “BNCC em Ação: Teorias e Práticas para o Componente Língua Inglesa”, diante das propostas orientadoras da BNCC, trazem sugestões para o ensino de inglês baseado “na Educação da Linguística Crítica e práticas que propiciam reflexões sobre hierarquizações” (MONTE MOR, 2024, p. 16). As propostas apresentadas são contribuições significativas, unindo teoria e prática. É interessante observar como as alternativas apresentadas por linguistas nesse livro envolvem o uso consciente da língua e práticas situadas de linguagem, que fazem sentido ao contexto dos estudantes, em uma perspectiva decolonial. Um exemplo disso é a ideia de contexto, explicada como experiências pessoais e subjetivas do estudante, ou seja, ato da comunicação e uso da língua nas intenções da fala.

Essas situações podem ser criadas em sala de aula por meio de tarefas (tasks). O ensino baseado em tarefas (task-based language teaching) consiste em prover contextos sociais ou de situação específica para o estudante realizar ações comunicativas com a língua/linguagem. Por consequência, uma tarefa deve definir um propósito comunicativo para a ação do compreender e/ou do dizer na língua estrangeira, como por exemplo: (1) “ler um cardápio para escolher o que comer e beber e fazer o pedido, considerando uma determinada quantia de dinheiro” e (2) “criar um cardápio para um bar noturno para atrair clientes adolescentes”. [...] O pedido do que comer/beber e a confecção de um cardápio são as produções textuais geradas (outcome) a partir do propósito comunicativo estabelecido nas situações criadas (XAVIER, GESSER E KRIESER, 2024, p. 28).

O que se espera, nesse caso, é compreender que a atividade citada anteriormente, enquanto exemplo teórico de como proceder em uma aula de inglês, evidencia que o aluno pode “construir o seu próprio sistema linguístico” (XAVIER, GESSER E KRIESER, 2024, p. 28). Nota-se como essa proposta se articula de maneira mais adequada ao objeto de estudo ‘pronúncia’, destacado no DCT (excerto 04). Isso ocorre uma vez que reconhece a importância do que se aprende e aponta que o trabalho com esse conteúdo pode resultar em um uso comunicativo da língua.

Ao abordar o inglês como língua franca e o ensino pautado na diversidade comunicativa, a BNCC mostra apoiar-se nos estudos linguísticos da Linguística Aplicada (LA), campo vasto de pesquisa que abrange o ensino de línguas estrangeiras e contribui para a identificação de problemas discursivos e suas possíveis soluções (ROJO, 2006). Contudo, ao mesmo tempo em que se ancora nesse campo, a BNCC reforça uma atitude colonial normatizada, pois ora recorre ao discurso da diversidade, ora se contradiz ao adotar propostas de caráter colonizador, como visto anteriormente. Para Paulo Freire (2002), atitude como essa nada vale se não for aliada à prática, pois “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável às mudanças” (p. 11). Observe-se que o DCT apresenta uma proposta sobre o ensino de línguas, mostrando abordagem de ensino crítico e apontamento para o tratamento da LI como ILF.

DCT Excerto 06 (p. 220) - De acordo com Trickey e Topping (2004), referenciais curriculares em vários países mostraram **menor ênfase no conhecimento de conteúdo e maior ênfase em habilidades transferíveis, como pensamento crítico e criativo**. O termo “pensamento crítico” é considerado uma das principais habilidades para qualquer aprendiz e aparece cada vez mais no cenário da educação e do ensino de idiomas (TOCANTINS, 2019, p.220).

Percebe-se que a busca por resoluções para questões do ensino de inglês, como, por exemplo, o fato de a diretriz inserir o conceito de ILF e não o consolidar, pode revelar-se vazia e solucionista ao não proporcionar “formação crítica na compreensão sobre os modos pelos quais as línguas e linguagens funcionam na prática” (MONTE MOR, 2024, p. 08). Ação assim pode levar à repetição do que já foi vivenciado ao longo da história do ensino de línguas no Brasil: a imitação de pesquisas estrangeiras e a aplicação de metodologias desconsiderando o contexto local, assim como modularam os currículos brasileiros. Como afirma Leffa (2003), essa repetição funciona como um ‘refluxo’, em analogia ao movimento de um pêndulo, que vai e volta incessantemente. Do mesmo modo, a história do ensino de línguas se repete na procura por um método considerado mais adequado, embora não exista um método aplicável de forma universal (LEFFA, 1999).

Pedrosa e Ribeiro (2012) assinalam que “o currículo pretende transformar o sujeito” (p. 411) e questionam que sujeito seria esse. Ressalvam que ele deve ser cognoscente. O objeto de conhecimento indicado a ser trabalhado no 1º bimestre para a 7ª série se mostra preocupado com a questão global, com ênfase na valorização local, o que é importante ao se tratar da língua inglesa: **“DCT Excerto 07 (p. 252) - A língua inglesa como língua global na sociedade contemporânea e sua influência no contexto local (TOCANTINS, 2019, p.252)”**. Vê-se que também há questões decoloniais presente na BNCC e no DCT. Observe-se que a competência 1 da BNCC, é destacada a “inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 244). Veja abaixo:

BNCC Excerto 03. (p.244) - COMPETÊNCIA 1 :Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo **plurilíngue e multicultural**, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a **inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho** (BRASIL, 2017, p. 244 – grifo nosso).

Ao enfatizar o termo “inclusive” o excerto 03 da BNCC mostra que, apesar que a língua inglesa é apresentada majoritariamente sob uma perspectiva funcional, vinculada à preparação para o mercado de trabalho, o inglês é compreendido, nessa perspectiva, como prática de interação situada, vinculada a contextos reais de uso. Essa abordagem abre uma brecha para compreender a língua como ferramenta social, passível de ser mobilizada para diferentes finalidades e contextos, e não restrita a usos abstratos ou descontextualizados. O DCT também reafirma essa abordagem:

DCT - Excerto 08 (p.221) - A coluna de SUGESTÕES PEDAGÓGICAS, nos Anos Finais, apresenta uma breve explicação das habilidades propostas para cada ano, que poderá auxiliar o professor na elaboração de suas aulas. No ciclo dos Anos Iniciais, as competências propostas evidenciaram a aprendizagem relacionada às experiências do universo infantil. Nos Anos Finais essas competências são ampliadas, a saber: 1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa **contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho**. (TOCANTINS, 2019, p. 221 – grifo nosso).

No entanto, cabe refletir sobre de que maneira o inglês contribui para o mundo do trabalho de acordo com a BNCC e o DCT. É preciso ter cuidado ao abordar o Componente Curricular de Língua Inglesa e não associar com postura colonial, pois essa funcionalidade, atribuída à língua, corre o risco de reforçar atitudes que legitimam a hegemonia linguística e os valores do capitalismo estrutural, promovendo a língua inglesa como um símbolo de poder e de

sucesso econômico, em detrimento de uma abordagem crítica. Reforçando que um ponto positivo da BNCC é a defesa da “inserção do sujeito no mundo globalizado”, ao reconhecer a importância do uso da língua inglesa inclusive para o mundo do trabalho e ao mesmo tempo é também um alerta para ações implícitas coloniais. Atitude como essa pode distanciar o estudante periférico do aprendizado do inglês, fazendo com que ele não se sinta pertencente à aquisição dessa língua. Segundo Mastrella-de-Andrade (2020),

[...] a exploração do trabalho, seus recursos e produtos, uma vez que articulou todas as estruturas de controle de trabalho historicamente conhecidas com as bases do capital e do mercado mundial. Isso significa dizer que, além da atribuição de salários, dentre as formas de controle do trabalho, estavam também a escravidão e a servidão, sendo que todas elas eram consideradas novas formas de controle, principalmente em virtude do fato de que, historicamente, tais formas não existiam antes do estabelecimento das colônias mundo afora, tendo sido organizadas, portanto, a fim de viabilizar a produção de mercadorias para o mercado mundial. Assim sendo, o novo modelo de poder estabelecido pelo processo colonial se configurava em forma de totalidade, uma vez que possuía, subordinadas a si, todas as formas de trabalho e de controle deste (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020, p. 244).

A necessidade do ensino de inglês nas escolas não deve se limitar a argumentos de ordem empregatícia ou ao prestígio social associado à língua. Embora esses aspectos sejam frequentemente utilizados como justificativa, é importante ampliar o debate para além do seu uso instrumental.

Conforme afirma Jorge (2009), é muito comum encontrarmos argumentações em favor do ensino de inglês na escola baseadas em seus usos práticos. No entanto, conforme discute a autora, a justificativa deve partir do caráter educativo que essa língua pode ter para a promoção de uma formação mais significativa de nossos/as alunos/as. Tal perspectiva é mais respeitosa com os/as alunos, uma vez que não tenta apagar suas realidades sociais dizendo que o inglês lhes será útil em suas viagens, trabalho ou leituras (MASTRELLA-DE- ANDRADE, 2020, p. 96).

Em se tratando do caráter educativo do inglês, um exemplo disso ocorre quando o professor utiliza manuais de fertilizantes escritos em língua inglesa, por exemplo, como recurso pedagógico em sala de aula, dialogando com a realidade de estudantes trabalhadores rurais.

Outro fator perceptivo na BNCC é que a língua inglesa aparece como a única sugestão de língua adicional, contrariando qualquer ato democrático. Segundo Siqueira (2024), nessa questão há dois pontos de discussão teórica mais crítica, definidos em: “de um lado, reconhecer o avanço de se adotar o conceito de ILF na BNCC e, de outro, ampliar a discussão sobre a língua única obrigatória na política linguística nacional” (p. 115). Aceitar essa imposição como algo natural é uma submissão diante de uma supremacia.

Sem a diversidade linguística, o documento segue propagando o discurso de um idioma capaz de engajar o estudante na vida plural e global:

BNCC Excerto 04. 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, 2017, p. 242 – grifo nosso).

A BNCC (excerto 04) apresenta uma complexidade quando menciona o interesse relacionado ao aprendizado de inglês como ‘pessoais’, ‘locais’, ‘regionais’, ‘nacionais’ e ‘transnacionais’ e, ao mesmo tempo, afirma que estão ‘difusos e contraditórios’. Estão ‘contraditórios’ a quem? Ou seja, essa é uma abordagem confusa, pois a perspectiva é de interesse de uma educação ‘crítica’ e ‘consciente’ para o engajamento do estudante no mundo social e global por meio da língua. Entretanto, a BNCC relaciona o aprendizado de inglês com a justificativa de que os interesses das fronteiras estão difusos e contraditórios. Assim, deixa um ponto interrogativo sobre a visão do que seria contraditório. A visão do inglês para o estudante como participação do mundo multicultural nessa difusão é válida. Compreender criticamente a ‘difusão’ seria questionar a cultura de outras línguas ou posicionar-se com respeito no âmbito de engajamento pessoal e social. Pennycook (2006) alerta para o uso de discurso disfarçado de crítico que, na verdade, é uma opressão:

Ao analisar e promover abordagens críticas da LA, devemos ter cuidado para que os próprios termos e conceitos que usamos não estejam ao mesmo tempo sendo prejudiciais às próprias comunidades com que estamos trabalhando. Assim, ao mesmo tempo em que estamos preocupados com inter-relacionamento entre diferença, domínio, disparidade e desejo, precisamos ser sensíveis à natureza contingente de nossas terminologias (PENNYCOOK, 2006, p. 71).

Não basta tencionar uma abordagem crítica e as soluções relacionadas ao discurso da língua estarão findadas. Esse alerta de Pennycook (2006) diz respeito às escolhas terminológicas e faz um convite à sensibilidade ao usá-las. No entanto, ao analisar essa diretriz, percebemos que há uma retórica voltada para a globalização e pouco espaço é reservado à valorização local. Com o mundo cada vez mais globalizado, é importante que o

professor possa atuar com valores locais, compreendendo a nova língua e suas práticas sociais. Esse discurso normativo não abre espaço para a valorização do local. O ensino crítico mencionado no DCT (excerto 08) e na BNCC (excerto 04) corre o risco de ser crítico na postura de não aceitar o que é contrário à sua visão de mundo ou, nesse caso, ao poder político, econômico e cultural da língua. Visto que “o saber global tende a ser considerado como imposto, advindo de contextos exteriores e que contribui para a marginalização ou o desprestígio do saber dito local” (ROCHA, 2021, p. 405).

Uma oportunidade de agir nas brechas de Duboc (2012) é aproveitar o próprio currículo. No DCT, os estudantes do oitavo ano têm oportunidade de conhecer textos literários no viés crítico.

Exceto DCT 09 (EF08LI06) Appreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como **forma de valorizar o patrimônio cultural** (TOCANTINS, 2019, p.264– grifo nosso).

A sugestão para trabalhar essa habilidade é

Exceto DCT 10 - Appreciar implica estimar uma produção literária, reconhecendo-a como um patrimônio cultural da língua estrangeira. Essa habilidade favorece a prática de leitura e o exercício da fruição. Pode-se valer de seleção **de autores oriundos de países não hegemônicos**, os quais permitam o acesso a **diferentes repertórios linguísticos e culturais** da língua inglesa. (TOCANTINS, 2019, p. 264– grifo nosso)

Em busca de soluções para o desafio em associar teoria e a prática Lima e Cardoso (2024) propõe contribuição intervenção sob a ótica da LAC e afirma que

Por falar de uso prático da língua, é útil lembrar que, para alcançar seu patamar de língua franca (Rajagopalan 2003, 2004, 2009, 2011), o inglês se tornou a língua do contexto da globalização e se faz fronteira nas relações humanas ao redor do mundo. Por conta disso, ela é considerada multicultural e atravessada por outras línguas, isto é, por várias representações culturais (LIMA E CARDOSO, 2024, p. 213).

De acordo com os autores, o inglês é a língua da ressignificação. Pensar na inserção do indivíduo no contexto global não implica que ele deva abandonar sua identidade para se encaixar no outro. Essa ideia abre espaço para comportamentos do homem moderno, onde o estudante aprende que, para aprender inglês, precisa mergulhar no universo do outro para ser aceito, muitas vezes sem valorizar sua própria cultura ou identidade; essa abordagem não existe na perspectiva decolonial e deve ser evitada. Ao se falar da língua no contexto, os autores ressaltam também a importância de um ensino que permita o uso da língua, e, para

isso, sugerem uma visão da literatura e do processo de leitura crítica “como uma oportunidade de apreciação crítica; por isso deve ser esmiuçado” (LIMA & CARDOSO, 2024, p.235). 235).

Tal constatação reforça a necessidade de examinar o caráter de língua franca dentro da BNCC e como ela repercute no DCT.

DCT Excerto 11. O ensino da Língua Inglesa (LI) como **língua estrangeira amplia-se considerando seu status de língua franca** – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais. Nesse contexto, compreende-se a língua como um instrumento de comunicação com o mundo, relacionada a interações com falantes nativos e estrangeiros. Ou seja, uma língua de comunicação entre diferentes povos, de diferentes culturas e que falam, cada um, uma língua diferente, mas que adotam uma língua, intencionalmente, para se comunicar uns com os outros (TOCANTINS, 2019, p. 220 – grifo nosso).

Como visto nos capítulos anteriores, é atribuído ao inglês o conceito de língua franca, entendida esta como uma língua que transita em todos os meios de comunicação, por falantes diferentes. Nesse sentido, o ensino de inglês tem o desafio de promover o aprendizado fluido dessa língua. Veja como a BNCC evidencia tal afirmação: “**BNCC Excerto 05.** O inglês tem três implicações: o de **língua franca**, o pluralismo das multiseioses e a abordagem de ensino” (BRASIL, 2017, p. 239 – grifo nosso).

O componente de Língua Inglesa, na normativa da BNCC focaliza na,

BNCC Excerto 06. [...] função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, **o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos** Mais ainda, **o tratamento do inglês como língua franca** o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2017, p. 241- 242 – grifo nosso).

Rosa, Duboc e Siqueira (2023) destacam que os redatores da BNCC conceituam o *Intercultural Language Framework* (ILF) sem oferecer a devida referência bibliográfica,

considerando (importante destacar) que essa pesquisa não é resultado de uma iniciativa da BNCC. Além disso, mencionam que diversas outras investigações foram disseminadas globalmente, indicando que o termo em questão não foi originado pela BNCC, mas, possivelmente, deriva de um referencial anterior. Ao adotar essa postura, a BNCC assume o perfil de partir do ponto zero em um ponto de vista acima de todos os outros, pretendendo-se neutra, objetiva e universal. Tal interpretação parece coerente com a própria natureza da BNCC, cujo objetivo é buscar ser justamente o ponto de partida, o ponto zero para toda a educação nacional (ROSA; DUBOC; SIQUEIRA, 2023, p. 15-16). Conforme Siqueira (2024):

Assim, consciente dessa tarefa, tomei como base o ILF da forma que foi introduzido na BNCC, considerando positiva a sua inclusão, porém chamando a atenção para o conflito epistemológico que emerge da proposta. O paradoxo, na verdade, se torna visível a partir da constatação de que o que se mantém por trás do componente é, ainda, a forma linear e normativa de ensinar língua, bastando uma simples análise do texto para no confrontarmos com conteúdo organizados em quadros que trazem elementos linguísticos fixos e hierarquizados, da mesma maneira que vemos em materiais tradicionalmente ancorados em pilares como normatividade, consenso e padronização (SIQUEIRA, 2024, p. 131).

Siqueira (2024) alerta que a visão do termo do ILF é um avanço, mas ao mesmo tempo a BNCC mantém a estrutura tradicional conteudista. Há uma simulação, uma espécie de ensaio do termo decolonial. Veja como aparece, na BNCC, a língua como proposta contra-colonial:

BNCC Excerto 07. Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e **conhecimentos tidos como universais** e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (BRASIL, 2017, p. 61 – grifo nosso).

Ainda que a BNCC e o DCT oportunizem o ensino de saberes outros da língua que não sejam apenas os grandes polos centrais, eles se contradizem ao afirmar que a língua inglesa é comum e internacional. “[O inglês é] uma língua de comunicação entre diferentes povos, de diferentes culturas e que falam, cada um, uma língua diferente, mas que adotam uma língua, intencionalmente, para se comunicar uns com os outros” (PALMAS, 2019, p. 220). O que as normativas não consideram é a dimensão comunicacional dos falantes na translíngua, termo esse usado e defendido por linguistas como Rajagopalan (2006) e outros para definir um mix entre língua principalmente em território de fronteiras ou sem fronteiras como em semioses virtuais. É importante conhecer como diversos falantes do inglês se comunicam,

como também vale estar atento às transformações e aos atravessamentos linguísticos causados pelo efeito global.

Estabelecer as “competências comuns” mostra uma tentativa de unificar e, ao mesmo tempo, pode ser considerado excludente. A tentativa da BNCC de levar aos currículos a autonomia de uma língua múltipla é falida, considerando que não há igualdade entre sujeitos, e o que deve ser valorizado são as diferenças, segundo Mastrella-de-Andrade (2020). A autora assevera que o

objetivo de que todos cheguem ao mesmo lugar não é possível nem razoável. Não é razoável (nem desejável) cogitar que todos tenham aprendido e tido as mesmas experiências ao terminar a Educação Básica. As aulas e os processos de formação nas escolas são únicos para cada sujeito e nunca comuns a todos (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020, p. 67).

Assim, repensar o papel da Língua Inglesa na escola pública exige estratégias pedagógicas mais críticas e inclusivas. Ao analisar o DCT para os anos finais do Ensino Fundamental, observamos que o ensino de inglês, por exemplo, é orientado por habilidades chamadas de “transferíveis”, com ênfase no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Sobre o pensamento crítico, o DCT pauta as habilidades transferíveis, reforçando a importância do pensamento crítico e criativo (PALMAS, 2018, 220). Há contradições aqui, pois ele promove a reflexão crítica, em teoria, mas mantém uma abordagem instrumental na descrição das habilidades.

Apesar disso, a proposta parece abrir espaço para uma formação mais ampla, na qual a língua estrangeira seja vista como uma ferramenta para o engajamento em diversas esferas da vida social. No entanto, apesar de mencionar o pensamento crítico, o currículo não explicita quais diálogos são considerados legítimos nesse processo. Além disso, o DCT reduz as habilidades nas matrizes que não favorecem esse trabalho. Apesar desse processo de mudança, ainda é preciso considerar questões que propiciam ações excludentes. Para Duboc (2018):

Posso ilustrar tais gestos com os dizeres de uma participante de pesquisa na ocasião de minha pesquisa de doutoramento (DUBOC, 2012). Ao tratar das diferentes configurações familiares para além da convencional família nuclear, ouvi de uma aluna do curso de Letras o seguinte comentário à pergunta “*Is this a family?*” diante da foto de um casal de homossexuais segurando um bebê: “É... agora é né? Tem que falar que é! A gente é obrigado a dizer que é” (DUBOC, 2018, p. 58).

A autora alerta para diferentes concepções e significados de família, o currículo precisa se ater às mudanças sociais ao propor sugestões de atividades em sala de aula. Duboc consegue

ver, na imposição de normativas alguma forma de transgredir. Há a imposição de documentos orientadores que os professores são obrigados a utilizar; no entanto, Duboc (2018) chama para transgredir esses espaços. Pois, há também as brechas que podem ser usadas para contemplar as habilidades dos alunos e para readequar o ensino à realidade da escola ou da sala de aula. Trabalhar nas brechas significa ter a consciência de que o documento normativo existe e deve ser seguido para, posteriormente, pensar sobre quais seriam as atividades possíveis a serem trabalhadas no letramento decolonial.

O que seria aproveitar os espaços que o currículo permite? No DCT, há um eixo temático intitulado *letramento e dimensão intercultural* que propõe habilidades orais e de escrita, possibilitando ao professor problematizar questões da língua a partir do aspecto crítico. Observe a série do nono ano as habilidades para o 1º bimestre:

DCT Excerto 12 - Dimensão Intercultural: Comunicação intercultural/ (EF09LI19)
 Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de **construção de identidades no mundo globalizado** e no contexto local (onde moro, trabalho, estudo). Sugestões Pedagógicas: Por **discutir**, subentende-se estudar para, posteriormente, debater de que modo a língua inglesa viabiliza a comunicação intercultural e como ela afeta a **valorização pessoal e a construção de identidade ao redor do mundo**. (TOCANTINS, 2019, p. 267– grifo nosso).

O documento também traz a ideia de letramento como comunicação no texto, incentivando atividades pedagógicas com temas geradores. Em uma atividade como exemplo de letramento crítico, a professora Duboc (2018) relatou uma situação de exclusão: uma aluna da universidade com idade mais avançada do que os demais estavam sendo excluída pelos colegas mais novos. Ao ouvir o relato da aluna, a professora, em uma autoanálise, em um “exercício de ler-se lendo” (DUBOC, 2018, p. 59), percebeu que talvez ela mesma estivesse sendo omissa nessa situação de discriminação. Com uma atividade de letramento crítico utilizando poesia, ela fez uso do poema *Brutal Kindness*, de Andreotti, para provocar os estudantes com um convite à autocritica, com pensamentos reflexivos “com o intuito de verificar se, após a atividade com o poema, os alunos seriam capazes de, primeiramente, reconhecer indícios de discriminações de todo tipo' no cotidiano acadêmico” (DUBOC, 2018, p. 66). O poema fala de uma brutalidade disfarçada, sendo uma gentileza nada gentil em que o sujeito, para ser aceito, deve se ‘vestir’ tal qual o opressor. Nesse sentido, a constante vigilância visa a romper com raízes coloniais insistentes em nossas práticas.

4.4 Mudanças e caminhos possíveis

Por que ainda é tão difícil legitimar, no espaço escolar e nos documentos curriculares, discussões pautadas pelo respeito e pela sensibilidade à diversidade humana? Por que resistimos a abordagens que incluam, de maneira ética e crítica, grupos historicamente marginalizados? É difícil, mas é possível, as respostas à essas perguntas podem vir de mudanças de condutas. Quando comecei com as leituras e fichamento sobre a perspectiva decolonial, notei a intrincada situação que as instituições de ensino se deparam ao tentar implementar a aprendizagem de uma segunda língua. Essa complexidade abrange desde a seleção dos materiais didáticos adequados até as diversas questões políticas que estão inseridas nos documentos oficiais relacionados a essa temática. Percebi também, como Técnica de Currículo, que a minha voz poderia ecoar não apenas nas quatro paredes da sala de aula, mas nas formações que poderiam ser dadas. Poder oportunizar sugestões pedagógicas sob viés crítico a partir do currículo.

Duboc (2019) propõe uma atuação nas brechas do currículo, e Rajagopalan (2003) argumenta sobre a necessidade da postura decolonial. Zolin-Vesz (2024) chama para romper com o discurso monolíngue nas aulas de inglês, entre outros linguistas que fazem um convite à descolonização, e isso é possível no cotidiano escolar, a partir de pequenas insurgências.

Embora a abordagem do DCT não seja clara para a ação de descolonizar, ele se define como flexível, dessa forma pode-se fazer alusão à Duboc (2018) em aproveitar nas brechas. Veja, por exemplo:

DCT Excerto 12. A **flexibilidade** é um dos aspectos marcantes deste Documento Curricular, pois possibilita que o **professor se aproprie dos elementos que julgar essenciais para as aprendizagens** subsequentes e adequadas ao tempo real que os estudantes dispõem à exposição da língua. Assim, considerando a limitação de tempo da carga horária semanal para o ensino da LI, é imprescindível um planejamento criterioso, que possibilite o desenvolvimento paralelo de habilidades diversas que estejam direcionadas para o aprendizado dos cinco Eixos. (TOCANTINS, 2019, p. 222 – grifo nosso).

Eis o que diz Pennycook (2003): “as disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de conhecimento aos quais pedimos emprestados construtos teóricos, mas são elas mesmas domínios dinâmicos de conhecimento” (p. 73) e, nessa seara, por que não proporcionar um ensino no aspecto crítico decolonial? Acrescenta-se a isso a afirmativa de que os currículos também são flexíveis, ele se apresenta assim. Além disso, a necessidade de acabar com a postura colonial é urgente e para tanto precisa-se levar essa pauta para reflexão nas unidades escolares, sair das universidades e ir para o berço das aulas de inglês. Há estudos na LA apontando para

esse movimento. Liberalli *et al.* (2024) ressaltam a importância de professores engajados que devem intervir no mundo. Isso quer dizer que o ensino de línguas não remete apenas a questões estruturais; a visão crítica de posicionamento diante de fatos e situações reais que envolvem o falante deve ser abordada. Ser professor de línguas é criar espaço provocativo de inquietude e constante procura do saber. É preciso ter consciência da função provocativa que uma aula de inglês pode promover, oferecendo ao estudante a oportunidade de refletir criticamente sobre a sociedade e de se situar e posicionar como agente na comunidade. Deve-se pensar no poder e na ideologia que uma língua tem.

Embora a organização curricular tenha traços coloniais, o professor pode e deve preparar suas aulas de forma planejada na visão reflexiva e com problematização social. Esse é o sentido de professor observar, refletir e agir, em posição do ser que cria “as possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 2003, p. 21). Atividades estimulantes para o pensamento crítico nos estudantes permitem um olhar amplo do ambiente escolar, trazendo o meio em que o estudante vive, levando-o a se questionar e a questionar o mundo. Em uma atividade meramente mecânica, as ‘brechas’ de Duboc (2012) podem estar presentes.

DCI Excerto 13. Identificar significa **tornar visível a presença da língua inglesa na comunidade local** (por exemplo, em nomes de lojas, em propagandas da mídia, em expressões cotidianas, etc). **Essa habilidade favorece a reflexão do alcance e dos efeitos da língua inglesa na sociedade brasileira.** Recomenda-se que essa habilidade seja consolidada pelas práticas sociais de uso, **análise e reflexão da língua e que o estudante possa reconhecer, nas situações do dia a dia, usos do inglês no nosso país**, como em gírias (brother, crush), estrangeirismos consolidados (*shopping, mouse, fashion*) etc. Uma estratégia que pode ajudar é a elaboração de projetos e/ou sequências didáticas que possibilitem a articulação da habilidade com textos orais e escritos sugeridos para o ano. Outra sugestão seria desenvolver a habilidade com outros componentes curriculares em projetos interdisciplinares. (TOCANTINS, 2019, p. 245 – grifo nosso).

A proposta é que o estudante de inglês reconheça o estrangeirismo da língua. O professor pode apresentar atividades que tentem mostrar o caráter reflexivo e visões do mundo globalizado e valores dados a uma língua que deixa marca na comunidade local. Isso os levará a perceber quais situações são pensamentos coloniais, o que está apenas replicando pensamentos eurocêntricos e posicionados como verdades para a vida social, política e histórica. É importante que as aulas não sejam um reflexo de uma única fala ecoando, mas de diferentes vozes e maneiras de pensar. A escola é o espaço por onde os conhecimentos ecoam para a promoção dessas reflexões. Mesmo que em muitas situações da escola o professor não tenha esse espaço de implicação, é preciso observar os espaços permitidos pelo currículo. “Sabemos que estes exercícios de rompimento não são fáceis, pois requer o/a professor/a esteja

atento/a e sensível aos contextos atuais e ao perfil de seus alunos/as. Requer, ainda, prover diversidade linguística existente nos mais diversos locais em que convivemos” (ALENCAR; MAIA, 2024, p. 101).

Como nos ensina Paulo Freire (1996), o pensamento crítico vai além da simples descrição de situações problemáticas: ele implica uma mudança de postura frente a essas realidades, exigindo do professor uma atuação questionadora. Sempre haverá olhares atravessados para o professor que questiona relações de poder na fala e que levanta questões sobre situações de exclusão. Para Andreotti (2014), educar para o mundo global é provocar reflexão sobre o ser humano e sobre o ser cidadão, que é um ser ético e político. Para ela,

A Educação para a Cidadania Global é uma resposta alternativa para pensar sobre estas questões, uma vez que procura a ação comprometida dos cidadãos no sentido da transformação social, tendo por base valores como a solidariedade, a justiça social e a equidade. [...] esta nova abordagem à Educação para a Cidadania Global procura capacitar os indivíduos para a reflexão crítica e para a responsabilização sobre as suas decisões e ações, para que o compromisso assumido seja informado, responsável e orientado para uma ação ética (ANDREOTTI, 2014, p. 57).

A conscientização de ser e viver em um país de histórico colonial é saber que raízes insistentes coloniais persistem na forma de como agimos, muitas vezes ainda, na aula de inglês nós professores podemos correr o risco de nos posicionarmos como inferiores e exaltar certa nação por serem falantes da nativos da língua inglesa. Nesse sentido, a perspectiva decolonial passa a ser uma abordagem necessária, pois é tempo de pensar e agir diferente, ir contra posturas, dizeres coloniais e ser agente de uma história autêntica.

Para Kumaravadivelu (2016) a solução não deve partir do centro, na verdade deve partir dos subalternos. Assim, faz mais sentido, porque eles podem trazer sua própria visão de mundos, e para isso é preciso agir contra a ação colonial, pois

Pode surgir, afirma Gramsci, apenas quando os subalternos alcançam consciência crítica e a vontade coletiva de agir. A consciência crítica e a vontade de agir podem ser alcançadas através da educação. “Toda relação de hegemonia,” diz Gramsci (1971), “é necessariamente uma relação educativa” (p. 44). Portanto, o papel do intelectual dentro de uma comunidade subalterna torna-se crucial. (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 06)²

² It can come, asserts Gramsci, only when the subalterns achieve critical consciousness and the collective will to act. Critical consciousness and the will to act can be achieved through education. “Every relationship of hegemony,” says Gramsci (1971), “is necessarily an educational relationship” (p. 44). Therefore, the role of the intellectual within a subaltern community becomes crucial.

Essa é uma forma de agência e, de acordo com Kumaravadivelu (2016), de nada vale o discurso se não tem ação. Mignolo (2017) concorda com esse pensamento, afirmando que estudiosos e intelectuais decoloniais não podem dizer aos que tiveram suas histórias apagadas. Como mencionado anteriormente neste trabalho, e de acordo com Mignolo (2017), foi através de narrativas que construíram a civilização ocidental, para obter o domínio de classe. E para esse autor, a saída possível será através do domínio do conhecimento, a mudança de narrativa, a consciência sobre a história. Ele afirma que “há mais lugar neste mundo para uma e apenas uma trajetória reinar sobre as outras (MIGNOLO, 2017, p.13) e para ele, pensar em mundo global em que reina uma única opção não é global.

Dessa forma, espera-se que este trabalho possa, de alguma forma, contribuir para a formação continuada de professores, promovendo uma ação decolonial que não se limite a uma única história ou narrativa, mas que celebre a multidiversidade de saberes, respeitando os corpos, suas línguas, culturas e outros aspectos. As teorias decoloniais me incentivaram a reconsiderar o ensino de línguas além do ponto de vista dominante, destacando a relevância de uma prática pedagógica que desafie as estruturas de poder, valorize os conhecimentos locais e incentive a valorização de identidades diversas. Em uma sala de aula, há múltiplas vivências e conhecimentos de mundo de cada indivíduo, tanto estudante quanto do professor. Em um ensino é importante considerar a singularidade que cada um traz e sua contribuição. Sinto-me como o subalterno que, conforme Kumaravadivelu (2016), clama para agir nas atitudes críticas no ensino de inglês.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho teve como objetivo principal: analisar as orientações para a educação em Tocantins, com foco no Documento Curricular do Tocantins (DCT), que foi elaborado com fundamento nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nosso objetivo foi entender o que o documento diz sobre o ensino de línguas, especialmente sobre o ensino de língua inglesa, e verificar se ele inclui uma abordagem mais crítica e decolonial. A partir dessa análise, foi possível refletir sobre como o documento expressa concepções de linguagem, cultura e identidade, revelando os caminhos e os desafios para uma prática pedagógica que valorize a diversidade e promova uma educação linguística mais consciente e transformadora.

A partir dos objetivos listados neste trabalho, nós elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa: em que medida os documentos curriculares (DCTs) oferecem subsídios para que o ensino de língua inglesa seja desenvolvido a partir de uma perspectiva crítica, especialmente sob o viés crítico-decolonial? De que forma os documentos normativos, como a BNCC e os DCTs, evidenciam as relações entre língua, linguagem e poder no ensino da língua inglesa? Quais são as lacunas e as potencialidades presentes no documento curricular DCT em relação à aplicação de uma abordagem pedagógica crítica para formação continuada de professores?

O objetivo de abordar essas questões de pesquisa foi analisar de maneira crítica como os currículos, em particular o Documento Curricular do Tocantins (DCT) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), influenciam o ensino de inglês nas escolas do Tocantins. Buscou-se entender se esses documentos fornecem fundamentos teóricos e metodológicos que possam resultar em um ensino que adote uma visão crítica e decolonial, reconhecendo a diversidade cultural e desafiando as dinâmicas de poder existentes no ensino de línguas. Ademais, buscou-se identificar as deficiências e as oportunidades do DCT em relação à capacitação contínua dos educadores, sugerindo direções para uma educação linguística que seja mais reflexiva, inclusiva e engajada com mudanças sociais.

De acordo com os dados levantados, foi possível perceber que, na primeira categoria analisada, *“A BNCC é o eixo norteador da educação brasileira”*, ficou claro que, apesar de os dois documentos serem apresentados como guias educacionais destinados ao desenvolvimento completo do indivíduo e à valorização da diversidade, suas fundações epistemológicas ainda mostram uma forte influência colonial. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao sugerir um conjunto de aprendizagens que considera essenciais para todos os estudantes do país, tenta universalizar o ensino, mas acaba repetindo uma lógica homogeneizadora que desconsidera as particularidades culturais e regionais do Brasil. Essa unificação curricular, apoiada em uma

racionalidade eurocêntrica, reforça a ideia de um único conhecimento válido, o que ajuda a perpetuar relações assimétricas entre língua, cultura e poder na educação.

Ao se afinar com a BNCC, o Documento Curricular do Tocantins (DCT) reflete, de certa forma, essa mesma arquitetura de saberes. Embora traga eixos de aprendizado que brilham na diversidade das linguagens, na crítica afiada e no uso consciente das tecnologias, sua estrutura interna ainda dança em um passo firme e reto, priorizando a hierarquia dos conteúdos e seguindo “receitinhas de bolo” na hora de ensinar. Conforme mencionam Siqueira (2024) e Pedrosa e Dourado (2018), essa estrutura curricular revela a contradição entre os conceitos impressos acerca da modernidade e a realidade do ensino clássico. Ela enfatiza a dominação sobre a atuação dos educadores e relegando o professor a um mero coadjuvante, em vez de um pensador inventivo.

Portanto, chega-se à conclusão de que, apesar do DCT e da BNCC serem como ventos frescos nas políticas educacionais ao almejar uma educação que acolhe e envolve, ainda precisam romper as amarras dos velhos hábitos coloniais. Por muito tempo, esses hábitos desenharam o jeito de ensinar línguas no Brasil. As marcas da colonização que aparecem nessas orientações gritam pela urgência de um currículo que seja de fato decolonial, capaz de ouvir as variadas melodias e conhecimentos regionais. É preciso dar palco tanto aos professores quanto aos alunos, celebrando a diversidade cultural como o coração pulsante da formação em linguagem e cidadania.

Outro aspecto levantado foi: “*O ensino de inglês no currículo do 6º ao 9º*”. Percebeu-se que a avaliação do ensino de inglês no programado 6º ao 9º ano, conforme detalhado no Documento Curricular Tocantinense (DCT), demonstra uma organização que visa abranger aspectos como a fala, as atividades de leitura/escrita e a intercomunicação cultural. Contudo, apesar da inclusão da noção de inglês como língua comum (ILC) e da estima por métodos comunicativos, as sugestões didáticas mostradas conservam um foco majoritariamente estrutural e sonoro, afastado de um ponto de vista verdadeiramente crítico. Nota-se, por exemplo, que o destaque dado a identificar ruídos e distinções de sotaque entre o inglês e o português restringe a assimilação a um plano técnico, anulando o potencial cultural e variado do idioma. Tal disparidade expõe a dificuldade em harmonizar teoria e execução num ensino que transcenda o caráter formal do idioma e fomente uma educação linguística relevante e reflexiva.

Ademais, tanto o DCT quanto a BNCC exibem contradições ao atrelar o aprendizado do inglês a propósitos funcionais e financeiros, como a preparação para o universo laboral,

enquanto, ao mesmo tempo, defendem o aprimoramento de habilidades críticas e interculturais. Essa orientação acaba por reforçar um preconceito colonial e restritivo, ao encarar o inglês como marco de prestígio e domínio, em vez de um aprendizado focado na libertação e no apreço das culturas regionais. Essa fricção é notória na carência de diretrizes linguísticas mais justas e plurais, dado que a BNCC sugere somente o inglês como idioma estrangeiro compulsório. Especialistas como Siqueira (2024) e Mastrella-de-Andrade (2020) alertam para essa inconsistência. Eles sustentam que a instrução do idioma deve visar à formação de indivíduos perspicazes e cientes de seu papel nas interações verbais mundiais e regionais e não meramente à perpetuação de estruturas sociais e linguísticas.

Por último, repensar a maneira como o inglês é ensinado nos níveis finais do Ensino Fundamental requer que o professor atue de forma proativa e analítica, utilizando as falhas nos documentos oficiais para incentivar práticas de letramento decolonial e intercultural. Atividades que destacam a literatura, a discussão e a introspecção sobre identidades e desigualdades linguísticas mostram possibilidades para uma educação mais libertadora. Sob essa ótica, o inglês deixa de ser um instrumento de opressão e se transforma em um meio para o diálogo, a valorização cultural e a criação de novas maneiras de pertencimento. Desse modo, o ensino do inglês pode ser um espaço de resistência e mudança, ajudando na formação de indivíduos que se veem como agentes críticos e participativos tanto no cenário global quanto no local.

O último aspecto analisado foi o seguinte: *“Mudanças e caminhos possíveis”*. Percebemos que a análise realizada neste capítulo possibilitou uma reflexão sobre os obstáculos e as oportunidades de validar, no ambiente escolar e nos documentos de currículos, um ensino de inglês que esteja alinhado com a diversidade e a decolonização. As leituras feitas e a vivência como técnica de currículo demonstraram que as práticas educacionais ainda estão profundamente ligadas a estruturas coloniais que complicam a adoção de abordagens críticas e inclusivas. No entanto, também se mostrou claro que existem possibilidades de atuação nas lacunas do currículo, conforme a sugestão de Duboc (2019), transformando breves espaços de resistência em oportunidades para implementar mudanças significativas. A flexibilidade do DCT, reconhecida no documento em si, possibilita ao educador desenvolver práticas que sejam reflexivas e adaptadas ao contexto, promovendo um aprendizado que transcenda o conteúdo linguístico e que valorize o pensamento crítico e a diversidade cultural.

Nesse contexto, autores como Pennycook (2003), Mignolo (2017) e Kumaravadivelu (2016) destacam que o ensino de línguas deve ser visto como um campo dinâmico, influenciado por diferentes ideologias, identidades e relações de poder. Dessa forma, o professor tem um

papel fundamental como agente de transformação, capaz de desafiar a linearidade e o foco técnico do currículo ao propor práticas pedagógicas que se conectem com a realidade dos estudantes e questionem o discurso dominante. O ensino de inglês pode e deve se tornar um espaço para reflexão e ação, em que se reconhece o aspecto político e ideológico da língua, levando o aluno a pensar sobre sua posição no mundo e sobre os impactos da colonialidade na sociedade. Inspirados por Paulo Freire (1996) e Andreotti (2014), esses movimentos educativos representam, sobretudo, um exercício ético e político voltado à formação cidadã, buscando desenvolver uma consciência crítica e um engajamento social.

Para concluir, enxergar-se como um agente atuante em uma nação com heranças coloniais é entender a necessidade premente de uma abordagem decolonial que valorize os conhecimentos locais, as diversas identidades e as variadas formas de saber. A formação contínua de educadores, nesse contexto, deve facilitar não somente a competência técnica, mas também a conscientização crítica e a capacidade de agir contra atitudes coloniais que ainda são vistas como normais. Com base nas reflexões de Kumaravadivelu (2016) e Mignolo (2017), este estudo argumenta que as mudanças no ensino da língua inglesa devem surgir dos próprios contextos marginalizados, quebrando com a homogeneidade do pensamento e com as estruturas impostas pelos centros de poder. Dessa forma, o ensino de línguas se tornará mais do que apenas ensinar regras, será instigar o pensamento, criar oportunidades para diálogo e reconhecer que a sala de aula é um espaço fértil para diversas vozes, saberes e formas de resistência.

O presente estudo mostra como pontos positivos as importantes teorias e aspectos sociais ao fazer uma análise dos documentos curriculares do Tocantins, especialmente do DCT, mostrando como é possível mudar a forma de ensinar inglês para dar mais valor à cultura diversa, linguística e identitária. O problema identificado é que o alcance prático do estudo é pequeno, pois a análise se concentra mais nos documentos do que nos reais atos em sala de aula, o que poderia ajudar a entender melhor como as ideias decoloniais são ou não aplicadas. Ainda assim, acredito que o estudo contribuiu com algumas reflexões sobre o papel do professor e dos currículos na promoção de um ensino crítico e transformador.

Espero que este estudo tenha respondido minimamente às questões propostas. Ao analisar o Documento Curricular Estadual do Tocantins (DCT) e o Currículo Nacional Comum dos Estados Unidos (BNCC), o estudo demonstrou que, embora o DCT apresente flexibilidade e abertura, permitindo a integração de práticas pedagógicas crítica. Ele ainda não propõe explicitamente uma abordagem descolonizada para o ensino de inglês. A análise indica que, embora o documento reconheça a importância do contexto sociocultural e das práticas de uso

da língua, ele tende a replicar estruturas pedagógicas tradicionais, até mesmo em certa medida coloniais. Sobre as conexões entre linguagem, linguística e poder, a investigação revelou que esses aspectos são implícitos e carecem de maior aprofundamento ou problematização. Em última análise, foram identificadas lacunas na formação de professores e falta de normas que orientem suas ações.

Em resumo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCT) e o Currículo Nacional Comum (BNCC) não podem ser simplesmente categorizados como puramente bons ou ruins, mas sim como documentos ambíguos e passíveis de interpretação. Ambos representam um progresso ao proporem uma base comum e reconhecerem a diversidade de culturas e línguas nacionais, o que abre possibilidades para práticas de ensino mais críticas e contextualizadas. No entanto, ainda conservam traços de pensamento colonial e eurocêntrico, particularmente na priorização de modelos de ensino da língua inglesa que se conformam a padrões hegemônicos e globais, negligenciando vozes locais e perspectivas de descolonização. Portanto, o valor desses documentos depende em grande parte da orientação fornecida aos professores. Isso inclui sua capacidade de “compreender profundamente” as “lacunas” no currículo (como Dubock propôs em 2018). Além disso, é importante traduzir as diretrizes oficiais em ações pedagógicas que questionem as relações de poder e promovam a justiça social. Assim, o DCT e a BNCC não são fins em si mesmos, mas sim ferramentas que podem adquirir novo significado ao se dedicarem a práticas de ensino libertadoras, críticas e reflexivas na educação.

Em virtude das descobertas deste trabalho e das questões que não pude dar conta, é sugerido que sejam realizadas investigações complementares, centradas em visões críticas e decoloniais na avaliação de documentos do currículo e métodos de ensino de línguas. Estudos futuros podem explorar de maneira mais profunda como educadores do Tocantins e de outros ambientes educacionais brasileiros entendem e implementam os princípios que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCT) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em suas atividades cotidianas. A ênfase na promoção de práticas pedagógicas críticas e que envolvam a sociedade. Ademais, é aconselhável que sejam feitos levantamentos de materiais didáticos para avaliar se estes apoiam uma visão decolonial ou se perpetuam discursos colonialistas e excludentes. Outra abordagem importante seria investigar as formações continuadas disponíveis para os professores de inglês, examinando até que ponto elas incluem debates sobre linguagem, poder e identidade. Dessa forma, futuras investigações poderão auxiliar na construção de um movimento educacional que respeite e valorize os conhecimentos

regionais, favorecendo uma educação linguística que seja mais crítica, diversificada e libertadora.

REFERÊNCIAS

A TANAKA, Alessandra Haro; APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. **Metodologias de ensino de língua estrangeira na escola: contribuições para a reflexão e a prática docente**. Revista Humanidades e Inovação, v. 8, n. 38, p. 1-16, maio 2024. DOI: 10.47820/recima21.v5i5.5271. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5036> . Acesso em: 20 ago. 2025.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. **BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33–37, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>. Acesso em: 20 março 2025.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora?** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/KLv9R7DrXHTXKYNVvmrsPpx/?lang=pt>. Acesso em: 4 ago. 2025.

ANDREOTTI, V. O. **Educação para a cidadania global– soft versus crítica**. Sinergias– diálogos educativos para a transformação social, dezembro 2014. Disponível em < https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2014/11/04vanessa_andreotti.pdf>. Acesso em: 7 de maio de 2024.

BATISTA, Ferreira, Geny; PINHEIRO da Costa; REIJANE, Telma. **Da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ao Documento Curricular do Território do Tocantins – DCT: uma análise da formação de professores prevista no Plano Estadual de Educação – PEE/TO**. Revista Humanidades e Inovação, Palmas (TO), v. 9, n. 22, 2022. ISSN 2358-8322. Disponível em: 8155-Texto do artigo-27649-1-10-20230206.pdf. Acesso em 15 de jan. de 2025.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Avila Emana Lourenço de Lama Reis Gúucia Renar e Gonçalves 5' Reimpressão. Disponível em < <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/988/o/bhabha-homi-k-o-local-da-cultura.pdf> >. Acesso em: 12 de maio de 2024.

BORDINI, M.; GIMENEZ, T. **Estudos sobre inglês como língua franca no Brasil (2005 2012): uma metassíntese qualitativa**. Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 17, n. 1, p. 17-43, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Versão Final**. Brasília: MEC, SEB, 2017. BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1–7, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 7 abril. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Seção 1, p. 28442-28444. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 agosto de 2024.

CAMPANI, Daiana. **Reflexões sobre ensino de línguas materna e estrangeira no Brasil: aproximações, distanciamentos e contradições.** *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 201-221, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15644>. Acesso em 29 de agosto de 2025.

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa A contribuição da teoria da argumentação.** Tradução de Elisabeth da Rosa Conill. Editora Vozes. 2017
CARILHO, Alessandra Ferreira Braga. **A formação de professores no Plano Nacional de Educação 2014/2024.** SEMED: Campo Grande - MS, 2020.

CAVALCANTI, Marilda C. **A propósito de linguística aplicada.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.º 7, 1986. Páginas 5-12. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639020>. Acesso em: 17 de mai. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

COSTA, Alan Ricardo. **A propósito de Linguística Aplicada (LA).** 2023. 15min. Disponível em: A propósito de Linguística Aplicada... . Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Qy_4FXy8x7Q. Acesso em: 20 abril. 2025.
DIAS, Maria Helena Moreira; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. **O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos.** *Polifonia*, Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 107-128, 2006. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1073>. Acesso em: 9 ago. 2025.

DUBOC, A. P. M. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. In: MASTRELLA-DE ANDRADE, Mariana Rosa (org.). **Decolonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. 272p. Disponível em: https://www.academia.edu/44910789/_De_Colonialidades_na_rela%C3%A7%C3%A3o_Escola_Universidade_para_a_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professoras_es_de_L%C3%ADnguas. Acesso em 20 de out de 2024.

DUBOC, A. P. M. **Falando Francamente:** uma leitura bakhtiniana do conceito de “Inglês como Língua Franca” no componente curricular Língua Inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*, v.1, n.º 48, p. 10-22, 2019.

DUBOC, A. P. M. Letramentocrítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Novos letramentos em terra de Paulo Freire.** São Paulo: Pontes, 2014, p. 209-229.

DUBOC, Ana Paula. Gentilezas brutas acolá... e aqui! Por uma pedagogia da interrupção na formação docente. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (orgs.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

EBERHARD, D.; SIMONS, G.; FENNIG, C. (eds.). **Ethnologue: Languages of the World**. 23 ed. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>, 2020. FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERRAZ, Daniel de Melo; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (Orgs.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. Disponível em https://www.academia.edu/39696162/Bate_Papo_com_educadores_lingu%C3%ADsticos_letramentos_forma%C3%A7%C3%A3o_docente_e_criticidade. Acesso em 20 de agosto de 2025.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. Disponível em <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-pr%C3%A1tica-da-liberdade.pdf>. Acesso em 10 de out 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FURLAN, C. C.; BIAZOTTO, A. D. **Inglês e o silenciamento dos povos**. In: BOLOGNINI, C. Z. (Org.) **Discurso e ensino: A língua inglesa na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 43-48.

GODOY, A. S. **Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa**. Revista Eletrônica de Gestão Organizacional, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaoorg/article/view/21573/18267>. Acesso em: 10 de ago. 2025.

JENKINS, J. **Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca**. Englishes in Practice, Vol. 2, No. 3, p. 49-85, 2015.

JORDÃO, C. M.; MARQUES, A. N. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: shaking off some “good old” habits. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.). **English as lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018, p. 53-68.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria (orgs.). **Letramento em prática na formação inicial de professores de inglês/ Clarissa Menezes Jordão/ Juliana Zeggio Martinez/ Walkyria Monte Mór (Orgs)- Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.**

JORGE, Miriam. **Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública**. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KOHN, K. **Towards the reconciliation of ELF and EFL: theoretical issues and pedagogical challenges.** In: SIFAKIS, N.; TSANTILA, N. (ed.). *English as a lingua franca for EFL context.* Bristol: Multilingual Matters, 2019. p. 32–49.

KUMARAVADIVELU, Bala. **"Identidade individual, globalização cultural e ensino de inglês como língua internacional: O caso para uma ruptura epistêmica."** *Principles and practices for teaching English as an international language.* Routledge, 2012. 9-27.

KUMARAVADIVELU, B. **"The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act?"** *TESOL Quarterly*, vol. 50, no. 1, 2016, pp. 66–85. *JSTOR*, <https://www.jstor.org/stable/43893803>. Accessed 19 Oct. 2025.

LANDIM, Denise. **Can the Teacher Act? Agency the Teacher Language Education.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V. 24 nº 2, 2024. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbla/a/jbLtM83VN8QrVrYLPTfyGTg/?format=html&lang=en>. Acesso em 5 de abril de 2025.

LEFFA, V. J. O Ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C.; CUNHA, M. J. C. (Org.). **Caminhos e colheitas no ensino de inglês no Brasil.** Brasília: Editora da UnB, 2003. <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12680410/o-ensino-do-ingles-no-futuro-da-dicotomia-vilson-j-leffa>. Acesso em 12 de abril de 2025.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** *Contexturas, APLIESP*, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/38741474/O_ensino_das_l%C3%ADnguas_estrangeiras_no_conte_xto_nacional. Acesso em: 5 maio 2025.

LIBÂNEO, José Carlos *et al.* (org.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais** [e-book]. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. 200 p. il. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/688/o/Didatica_e_formacao_de_professores.pdf. Acesso em: 7 jul. 2025.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum Curricular: a falsa neutralidade do currículo.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso em 17 de jul. 2025.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. *Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos.* In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em <https://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>. Acesso em: 07 de maio de 2025.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Tradução de Marco Oliveira. **COLONIALIDADE O lado mais escuro da modernidade.** *Revista Brasileira de Ciências Sociais* - 94 RBCS Vol. 32 nº 94

junho/2017: e329402. Disponível em
<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em 15 de set. 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279p.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração**. Catalão-GO: Autor, 2011. Disponível em:
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

PEDROSA, Arthur Bruno Rodrigues; RIBEIRO, Andrea da Silva Marques. **Por um currículo escolar decolonial: uma conversa entre a BNCC e a língua inglesa**. *Revista Desenredo*, Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 18, n. 2, p. 407-419, maio/ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5335/rdes.v18i2.13666>. Acesso em 10 de mar. 2025.

PEREIRA, Adriana Soares; SHITSUKA, Dorlivete Moreira; PARREIRA, Fábio José; SHITSUKA, Ricardo. **Metodologia da pesquisa científica [e-book]**. Santa Maria, RS: Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 jul. 2025.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.

RICHARDS, J. C; RODGERS, T. S. (2014). **Abordagens e Métodos no Ensino de Línguas** (3ª ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024532>.
 ROCHA, Daniella Corcioli Azevedo de. **Desafios da formação docente: o que pensam os futuros professores de LI**. *Revista Humanidades e Inovação* v.8, n.40. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3507>. Acesso em: 18 de mai. de 2024.

ROSA, Gabriela da Costa; DUBOC, Ana Paula; SIQUEIRA, Sávio. **Inglês como Língua Franca (ILF) em campo: reflexos e refrações na BNCC**. *Perspectiva*, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 1–25, 2023. DOI: 10.5007/2175-795X.2023.e92461. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/92461>. Acesso em: 30 jun. 2025.
 SALLES, M. R.; GIMENEZ, T. **Globalização e políticas educacionais: uma reflexão sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro**. *Revista Entretexos*, v. 8, p.150-160, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. *Movimento – Revista de Educação*, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016. DOI: 10.22409/mov.v0i4.296. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em 18 ago. 2025.

SIFAKIS, N. C.; TSANTILA, N. (Ed.). **English as a langue franca for ELF contexts**. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2019.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de; DUBOC, Ana Paula Martinez. **De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies**. *Gragoatá*, Niterói, v. 26, n. 56, p. 876-911, set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51599>.
SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a Lógica Neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p.121-151.

TOCANTINS. Secretaria Estadual da Educação, Juventude e Esportes. **Documento Curricular do Tocantins [Ensino Fundamental]**. Palmas, 2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.