


O perigo de uma língua única: algumas reflexões acerca da BNCC a partir da perspectiva dos multiletramentos


The danger of a single language: reflections upon BNCC from the perspective of multiliteracies

El peligro de una lengua única: algunas reflexiones acerca de la BNCC desde la perspectiva de las multiliteracidades

Raisa Ketzer Porto¹

 0009-0002-3148-5912

Joice Armani Galli²

 0000-0002-1656-2003

RESUMO: A partir da Pedagogia dos Multiletramentos (Grupo Nova Londres, 2021), o presente texto visa demonstrar de que maneira a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) se contradiz ao defender um ensino intercultural de Língua Estrangeira (LE), ao mesmo tempo em que estipula o inglês como única LE obrigatória na Educação Básica (EB). Para tanto, um breve panorama sobre letramentos e multiletramentos, sustentados particularmente em Street (1984, 2014), Soares (2009), Kleiman (1995) e Cope; Kalantzis (2015), será apresentado, com o objetivo de demonstrar que tais noções são incompatíveis com a abordagem monolíngue de ensino de LE proposta pela BNCC. Trata-se, assim, de um texto de cunho expositivo, cujas reflexões são debatidas à luz dos Estudos do Letramento e especialmente do Letramento em Línguas (Camelo; Galli, 2019), já que pressupõem a pertinência do trabalho com e para as línguas de forma diversa, sejam estrangeiras, adicionais, de herança, dos povos originários ou de matriz africana, em uma perspectiva plurilíngue no que tange às políticas públicas linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos; Línguas estrangeiras; BNCC.

ABSTRACT: Drawing from the Pedagogy of Multiliteracies (Grupo Nova Londres, 2021), this text aims to demonstrate how the Brazilian National Curricular Guidelines (Base Nacional Comum Curricular - BNCC) (Brasil, 2018) contradicts itself by advocating for intercultural teaching of Foreign Languages (FL) while stipulating English as the only mandatory FL in

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem. Universidade Federal Fluminense. E-mail: raisa.ketzer@gmail.com

² Pós-doutorado na Université d'Artois/França. Professora Associada IV na Universidade Federal Fluminense. E-mail: joicearmanigalli@gmail.com.

Basic Education (EB). To this end, a brief overview of literacies and multiliteracies particularly supported by Street (1984, 2014), Soares (2009), Kleiman (1995), and Cope; Kalantzis (2015), will be presented, aiming to demonstrate that such notions are incompatible with the monolingual approach to FL teaching proposed by the BNCC. Thus, this is an expository text whose reflections are debated in light of Literacy Studies and especially Languages Literacy (Camelo; Galli, 2019), as they assume the relevance of working with and for languages in a diverse manner, whether they are foreign, additional, heritage, indigenous, or of African descent, from a plurilingual perspective regarding linguistic public policies.

KEYWORDS: Literacies; Foreign languages; BNCC.

RESUMEN: A partir de la Pedagogía de las Multiliteracidades (Grupo Nova Londres, 2021), el presente texto tiene como objetivo demostrar de qué manera la Base Nacional Común Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) se contradice al defender una enseñanza intercultural de Lenguas Extranjeras (LE), al mismo tiempo que estipula el inglés como única LE obligatoria en la Educación Básica (EB). Para ello, se presentará un breve panorama sobre literacidades y multiliteracidades, sustentado particularmente en Street (1984, 2014), Soares (2009), Kleiman (1995) y Cope; Kalantzis (2015), con el objetivo de demostrar que dichas nociones son incompatibles con el enfoque monolingüe de enseñanza de LE propuesto por la BNCC. Se trata, así, de un texto de carácter expositivo, cuyas reflexiones son debatidas a la luz de los Estudios de la Literacidad y especialmente de la Literacidad en Lenguas (Camelo; Galli, 2019), ya que presuponen la pertinencia del trabajo con y para las lenguas de forma diversa, sean extranjeras, adicionales, de herencia, de los pueblos originarios o de matriz africana, en una perspectiva plurilingüe en lo que respecta a las políticas públicas lingüísticas.

PALABRAS CLAVE: Literacidades; Lenguas extranjeras; BNCC.

Introdução

A partir da provocação lançada no título, entendemos que, assim como nos alerta Adichie (2019) sobre o perigo de se contar uma história única, há problemas igualmente em se considerar uma única língua estrangeira ou adicional (LE/Lad)³ como sinônimo do processo complexo e implicado socialmente que é ensinar e aprender línguas na contemporaneidade. Na referida obra, a autora demonstra, a partir de alguns relatos pessoais, como a visão de mundo se restringe toda vez que nos pautamos por uma história única. Um continente com mais de cinquenta países, diverso e tão rico culturalmente como a África, por exemplo, resume-se a "um local de belas paisagens, belos animais, e pessoas incompreensíveis, lutando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e AIDS, incapazes de falar por si mesmas, e esperando serem salvas, por um meigo estrangeiro branco" (Adichie, 2019). Por

³ Ao nos referirmos a documentos oficiais, lançaremos mão da nomenclatura ali registrada, isto é, *língua estrangeira*.

essa razão, Adichie sinaliza a importância de termos aquilo que Achebe (2000) chamou de equilíbrio de histórias, isto é, a ideia de que se dê voz às narrativas daqueles que foram silenciados por séculos em detrimento da História do homem branco europeu.

Para que esse equilíbrio de histórias se concretize, é mister que não nos circunscrevamos à história dos vencedores: aqueles que chamaram invasões de "descobrimento" e o processo de colonização de "missão civilizatória". Em outras palavras, é preciso escovar a história a contrapelo, como nos ensinou Benjamin (1996) para, assim, conseguirmos ouvir aqueles que foram silenciados ao longo dela. Isto posto, partimos do entendimento de que a língua não é apenas o mero instrumento pelo qual essas histórias são contadas, mas também um ente sócio-histórico e ideológico cujos signos são, como defendido pelo Círculo de Bakhtin (2016), a própria arena das lutas de classe. Por esse motivo, acreditamos, como professoras de línguas, que é imprescindível escovar também as políticas linguísticas a contrapelo, o que nos propomos a fazer aqui.

Os retrocessos lançados com o apagamento da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) e reforçados pelo discurso supostamente plurilíngue da BNCC (BRASIL, 2018), que, na prática, fomenta o monolinguismo no ensino de LE, motivaram-nos à escrita deste artigo. Ao lermos as orientações da área de linguagens, mais especificamente a de línguas, percebemos que esse processo de enfraquecimento do plurilinguismo é escamoteado por meio da utilização da ideia ampla de multiletramentos, cujo cerne conta com elementos como a interculturalidade. Tal discurso sugere que o documento seja promotor de uma educação linguística crítica e emancipadora, o que não parece ser o caso. Sendo assim, o objetivo geral deste artigo é o de demonstrar que uma educação intercultural pela perspectiva da pedagogia dos multiletramentos não é convergente com a obrigatoriedade de uma única LE ao longo de toda a Educação Básica (EB). Trata-se de um texto de caráter reflexivo com um recorte realizado em torno da temática em tela. Para tanto, procuraremos, em primeiro lugar, verificar o uso de multiletramentos, assim como noções intrínsecas a esse conceito, como letramentos e interculturalidade, na BNCC em alguns trechos pontuais. Em seguida, explicitaremos o caráter neoliberal do

documento para, finalmente, demonstrarmos o porquê de acreditarmos que a utilização do conceito de multiletramentos não é compatível com a abordagem monolíngue de ensino de LE proposta pela BNCC.

Referencial teórico

A presente seção será dedicada a explicar conceitos centrais para o artigo, a saber: multiletramentos, tendo por característica maior no presente texto, a interculturalidade. Nosso objetivo é oferecer um panorama ao(à) leitor(a) para que, posteriormente, seja travada uma discussão acerca da incompatibilidade dos conceitos com o monolinguismo em LE fomentado pela BNCC.

Multiletramentos

Soares (2009) defende que novos termos são criados ou novos sentidos são atribuídos a termos já existentes para que possamos nomear novos fatos, ideias ou interpretações de fenômenos. No que tange ao conceito de letramento, Kleiman (1995) demonstra que sua emergência no Brasil se justifica na medida em que o sentido hegemônico de alfabetização se restringia às competências individuais na utilização da escrita. Dessa forma, letramento passa a ser utilizado com o intuito de separar o "impacto social da escrita" (Kleiman, 1995, p. 15) dos estudos de alfabetização. A autora ressalta, no entanto, que a conotação freiriana⁴ deste termo diverge da concepção hegemônica, uma vez que aquela prepara o alfabetizando para organizar reflexivamente seu pensamento e o ajuda a desenvolver pensamento crítico, isto é, a alfabetização freiriana já salientava a importância do contexto para o processo de aprendizagem, mostrando-nos que é imprescindível saber ler o mundo para que se possa ler a palavra (Freire, 2017). Não por acaso, Freire foi uma das maiores referências na virada social do conceito de *literacy* (letramento, em inglês) na década de 80 (Gee, 1990).

⁴ Lançamos mão da grafia utilizada pelo Instituto Paulo Freire.

Nesse sentido, é relevante destacar o processo dialógico e dialético pelo qual o conceito de *literacy* passou. O termo data do século XIX, tendo sido encontrado pela primeira vez nos Estados Unidos. A essa altura, fazia referência à aprendizagem da leitura e da escrita como fins em si mesmos. No início da década de 80, pesquisadores como Giroux (1983), Gee (1990), Scribner and Cole (1981), Heath (1983) e Street (1984), influenciados, principalmente, pelo trabalho de Freire (2014 [1968]), desenvolvem importantes estudos que passam a entender a escrita e a leitura como práticas sociais. Tais pesquisas chegam ao Brasil no final da mesma década, dando origem ao conceito de letramento.

Nesses mais de trinta anos de existência do campo de Estudos do Letramento, muitos foram os pesquisadores, brasileiros e estrangeiros, das mais diversas áreas, que desenvolveram pesquisas acerca do tema da leitura e da escrita. Para fins deste texto, destacaremos o trabalho desenvolvido pelo *New London Group* (1996), (Grupo de Nova Londres/GNL, 2021), criadores da abordagem teórico-pedagógica conhecida como multiletramentos.

O conceito em questão foi introduzido em 1996 pelo GNL em um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (Cope; Kalantzis, 2015). Seu surgimento se deve ao fato de os integrantes do GNL defenderem que o termo letramento, no singular, não contemplava as demandas de um mundo globalizado, onde percebemos, principalmente na internet e nas mídias de massa, o surgimento e a disseminação de novos gêneros textuais que integram múltiplos modos de significação que extrapolam o escrito (Cope; Kalantzis, 2015). O ensino exclusivo de modos grafocêntricos não se mostra suficiente e, portanto, outros modos de letramento, como o visual, o espacial, o tátil, o gestual, o sonoro e o oral precisam ser trabalhados por educadores (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Ademais, a capacidade de interagir com as diferenças linguísticas e culturais é primordial, uma vez que os textos variam de acordo com o contexto social, o ambiente cultural, a experiência de vida, o tema, o campo profissional, a identidade de gênero, entre outros fatores (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), ou seja, o letramento vai, então, muito além da capacidade de ler e escrever dentro da norma padrão. Por fim, podemos afirmar que o conceito de multiletramentos expressa dois

aspectos essenciais da nova ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística (GNL, 2021, p. 106).

Ferraz (2017) afirma que os multiletramentos formam um movimento educacional que possui bases ontológicas e epistemológicas capazes de problematizar as transformações sociais deste século, buscando entender de que maneira a educação pode enfrentar tais transformações, tão afetadas pelo mundo digital e pelas multimodalidades. Para esse educador e pesquisador, ainda que os multiletramentos sejam apropriados, por muitos, como mais um produto para o mercado de ensino de línguas, é a formação do professor ou professora, assim como sua capacidade de entender seus aspectos epistemológicos e ontológicos, que farão a diferença, inclusive, no que tange “a sua decisão de lançar mão dessa pedagogia em seu contexto local. Ademais, o autor afirma que “os ML *made in Brazil* questionam as perspectivas vigentes sobre ensino e aprendizagem de línguas, buscando problematizar a diversidade linguística e cultural por meio da pedagogia dos letramentos” (Ferraz, 2017, p. 74).

Letramentos, interculturalidade e LE: uma triangulação necessária para uma educação linguística emancipatória

A perspectiva intercultural vem se tornando cada vez mais propagada e vem gerando fortes debates na América Latina, em especial, a partir da década de 90 (Candau, 2013). Essa autora assevera que, para muitos autores, o termo *interculturalidade* pode ser utilizado de forma intercambiável com o termo *multiculturalismo*, enquanto para outros são termos que se contrapõem: “o multiculturalismo sendo visto como a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença e o interculturalismo pondo o acento nas inter-relações entre os diversos grupos culturais” (Candau, 2012, p. 242).

A referida autora enfatiza o caráter polissêmico do termo multiculturalismo e dá destaque, então, a três sentidos que julga relevantes, a saber:

- o multiculturalismo assimilacionista, que visa, como o nome sugere, a assimilação de todas as pessoas de uma sociedade à cultura dominante, propondo, então, a universalização da educação sem, contudo, promover o diálogo entre diferentes culturas no que diz respeito à sua dinâmica, isto é, prevalece uma educação monocultural;
- o multiculturalismo diferencialista, que enfatiza o reconhecimento das diferenças, propondo determinados espaços em que as diferentes identidades culturais possam ser expressas;
- o multiculturalismo interativo (interculturalidade): que é um multiculturalismo dialógico, aberto e interativo.

Para Candau (2012), a interculturalidade é a perspectiva adequada no que tange à construção de sociedades democráticas, capazes de articular políticas de igualdade com políticas de identidade.

A cultura hegemônica é oriunda, como bem sustenta Dussel (2014), do estabelecimento de uma conquista epistêmica que colocou o etnocentrismo europeu como universal. Por meio da negação da humanidade do *outro*, os europeus deram início a um período de saques e exploração, cujas consequências reverberam até hoje. As marcas mais explícitas desse período podem ser encontradas, por exemplo, na existência de duas zonas inconciliáveis, como descreveu Fanon (1968): a cidade farta do colonizado - hoje representada pela burguesia – e a cidade esfomeada do colono – hoje representada pela população pauperizada e pelo precariado. No entanto, essas marcas também se encontram na relação de subalternidade do sul para com o norte global, assim como na hierarquização de corpos e de saberes. Essa herança do colonialismo foi o que Quijano (2005) chamou de *colonialidade*.

Se "as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu" (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 4), é fulcral que adotemos uma perspectiva de multiculturalismo que não acabe por reproduzir essa mesma lógica colonial à qual fomos, e que, por meio da colonialidade, permanecemos submetidos. Portanto, aquelas perspectivas que

objetivam tanto a assimilação quanto o identitarismo não devem ser consideradas, já que são improfícuas no que diz respeito a mudanças no *status quo*. Por essa razão, concordamos com Candau (2012) ao afirmar que a perspectiva de educação adequada para a construção de sociedades democráticas é o multiculturalismo interativo, também conhecido por interculturalidade. E o que almeja a perspectiva intercultural? Segundo Candau *et al.* (2013, p. 72),

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas.

Assim, diferente das perspectivas assimilacionistas e diferencialistas, a interculturalidade não ignora assimetrias de poder que atravessam as relações culturais. Em lugar disso, ela educa para o diálogo e negociação entre culturas, nutrindo o respeito aos diferentes saberes e práticas de grupos culturais distintos, de forma que possamos aprender com eles e também "relativizar nossa própria maneira de situar-nos no mundo e atribuir-lhe sentido" (Candau *et al.*, 2013, p. 73). Além disso, a abordagem intercultural nos ajuda a compreender a importância de nos entendermos como atores sociais para que, dessa forma, busquemos nos organizar com o intuito de lutar pelas transformações sociais que almejamos.

É essencial, contudo, destacar que, assim como ocorre com o termo *multiculturalismo*, o conceito de *interculturalidade* também está em disputa. Tubino (2005), intelectual peruano, apontou para a existência de dois tipos conflitantes de interculturalidade: a funcional e a crítica. Segundo o autor, o primeiro tipo é inteiramente compatível com o modelo neoliberal vigente, que visa a concentração de riqueza de poucos às custas da pobreza de muitos, uma vez que é uma abordagem que procura promover o diálogo e a tolerância "sem tocar nas causas da assimetria social e cultural hoje vigentes"⁵ (Tubino, 2005, p. 3). Já no segundo tipo de interculturalidade, o diálogo é promovido com o objetivo de suprimir essas

⁵ Tradução nossa. No original: "(...) sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes"

assimetrias pelos métodos políticos. Dessa maneira, as diferenças e desigualdades construídas historicamente entre os grupos culturais são questionadas, e sociedades que assumam essas diferenças como constitutivas podem ser criadas por meio de novas relações, genuinamente igualitárias, entre os grupos (Candau, 2013).

Por fim, é fundamental que enfatizemos a relevância da adoção de uma abordagem intercultural nos Estudos do Letramento e em particular no Letramento em Línguas, que se definiria pelo fato de acreditar que a leitura de mundo que constitui o sujeito enquanto ser da linguagem é uma leitura intelectual, política e social. Para Lagares e Galli (2024, p. 22)

Cunhado assim numa perspectiva plural, o Letramento em Línguas traz para a pesquisa e o ensino-aprendizagem dessa área reflexões que caracterizam as LE/Lad como prática social escrita e oral, tradicional e digital. Sem binarismos excludentes, há de se considerar que o Letramento em Línguas aporta um aprofundamento para os eventos da linguagem, especialmente se pensarmos em políticas linguísticas para o multilinguismo no Sul Global.

Nesse sentido, entendemos que a língua não é apenas um conjunto de sistemas ou um simples instrumento de comunicação. De acordo com o Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2017), ainda que a comunicação – realização concreta da interação verbal – seja a realidade fundamental da língua, quando nos expressamos, não nos expressamos para alguém, mas em relação a alguém (Vianna, 2019). Isso significa que esse *outro* não ocupa uma posição passiva no processo comunicativo, pois "toda compreensão é prenhe de resposta" (Bakhtin, 2016, p. 25), isto é, o ouvinte tem uma atitude *responsiva ativa* com relação ao discurso do locutor: ele pode concordar ou discordar parcial ou totalmente, assim como completar ou adaptar o que foi dito (Bakhtin, 2016).

De forma análoga, no que concerne ao letramento, tanto em LE/Lad quanto em língua de nascimento, é preciso encará-lo também como um processo social e interacional, visto que a escrita e a leitura, como já foi sinalizado anteriormente, não devem se limitar a um conjunto de competências e habilidades individuais, aquilo que Street ([1995] 2014) chama de Letramento (no singular), ou modelo autônomo de letramento. Por essa razão, o conceito de Letramento(s), ou modelo

ideológico de letramento (Street, [1995] 2014), é o que melhor se alinha com essa visão social da linguagem. Nas palavras de Kleiman (2007, p. 4), "Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem".

Sendo assim, a abordagem intercultural se mostra de grande importância nesse processo. Como nos sinaliza Galli (2015), língua e cultura se implicam mutuamente, o que significa que, ao aprender uma LE/Lad, temos a chance de experimentar o contato com diferentes culturas, expondo-nos a uma miríade de representações. Esse contato é extremamente enriquecedor, visto que não só nos permite dialogar com a cultura do *outro*, como também nos oportuniza refletir sobre a nossa própria cultura. Isso contribui para que relativizemos a maneira como existimos no mundo, pois, como sustenta Jorge (2009), a aprendizagem de uma LE/Lad nos permite entender as diferenças entre culturas como parte da riqueza da diversidade humana. Quando essa aprendizagem ocorre pela abordagem intercultural, passamos a nos apropriar não só de um novo código linguístico; apropriamo-nos também de diferentes práticas de letramento, podendo ressignificá-las para o nosso contexto. Além disso, como destaca Rajagopalan (2003, p. 69), nossas próprias identidades passam a ser redefinidas, uma vez que

As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa.

Percebemos, então, o importante lugar da *alteridade*, isto é, a relação eu-outro, no que diz respeito à aprendizagem de uma LE pela abordagem intercultural. Através do contato com esta língua *outra*, descobrimos novas formas de existir no mundo, que nos proporcionam a reflexão sobre nossa própria identidade, em uma relação dialética em que o *eu* não se anula em benefício do *outro*, tampouco nega a existência do *outro* em seu benefício.

Discussão teórico-reflexiva

BNCC: A construção de um documento alinhado aos interesses neoliberais

Figura 1 - Tirinha de Alexandre Becker



Fonte: [Facebook](#) (2020).

Assim como Szundy (2019), lançamos mão da multimodalidade, característica do gênero discursivo tirinha, para introduzir esta seção. No exemplo selecionado, o personagem Armandinho, do cartunista Alexandre Beck, explicita a relação de subserviência do Brasil em relação aos países do centro do capitalismo. Outrora éramos colônia portuguesa e nossas riquezas estavam "à disposição do império", em um processo conhecido por *colonialismo*. Contudo, Armandinho destaca que, mesmo após a independência, a posição de submissão do Brasil perante os interesses dos países do norte global permaneceu, ainda que agora lancem mão de um eufemismo para se referir a ela: país alinhado. Essa noção de que relações políticas e econômicas de dominação persistem no país, ainda que o colonialismo tenha, em tese, findado, pode ser explicada pelo conceito de *colonialidade*. Embora não seja possível desenvolver todas as noções que importam nos Estudos do Letramento, a perspectiva adotada por esse campo "traz oportunidades de voltar nossos olhares também para a decolonialidade, entendendo que os multiletramentos podem incorporá-la e possibilitam discussões que vão além da aprendizagem de línguas" (Fettermann, 2023, p. 220).

Ainda que compreendamos o potencial emancipatório da educação (Freire, 1979), entendemos também que esta, ao servir aos interesses da classe dominante, é grande aliada na manutenção da colonialidade e da desigualdade

social. Mészáros (2005) destaca o lugar da educação como perpetuadora dos privilégios de classe, responsável por um processo denominado *internalização*. Por meio desse processo, a questão da desigualdade é naturalizada, e o lugar que cada pessoa ocupa na hierarquia social é reforçado, isto é, o processo educativo se torna um instrumento para a manutenção do sistema capitalista e dos privilégios da burguesia. Dessa forma, a classe trabalhadora aceita a posição de subalternidade em relação à classe dominante, acreditando no discurso meritocrático, assim como esta justifica sua posição, desconsiderando as condições materiais que foram, de fato, as responsáveis por garantir tais privilégios.

Sob a perspectiva contestatória desse *status quo* que, a partir de 2020, foi criado o coletivo *Escola pública entre línguas*, sendo efetivado nas rodas de conversa realizadas desde 2021 até o presente momento. O referido projeto de extensão nasceu da preocupação de três professoras de línguas (espanhol, francês e inglês) do Departamento de Letras Modernas (GLE) do Instituto de Letras da UFF face à imposição da língua inglesa no documento nacional BNCC, associando-se a outras questões igualmente preocupantes relativas ao perigo dessa língua única, tais como o desvio de função de professores concursados para a docência de línguas, que acabam por assumir outros lugares nas escolas públicas, e os agravamentos trazidos pelo Novo Ensino Médio (NEM). Em 2022, o projeto conseguiu realizar audiência junto à ALERJ, tendo encaminhado a Carta Manifesto, intitulada "Língua(s) e/é democracia"⁶, na qual manifesta e reivindica direitos linguísticos às comunidades escolares. Em consonância à obra de Mészáros (2005) – ainda que em seu texto estivesse se referindo à educação em um sentido mais amplo – e ao coletivo *Escola pública entre línguas*, entendemos que se faz necessário discutir a BNCC, seu contexto de criação e seu lugar nessa dinâmica de poder, bem como a gravidade de se impor uma única LE.

A versão final da BNCC foi aprovada em 2017 pelo Conselho Nacional da Educação (CNE). Antes dela, houve duas outras versões, sendo a segunda

⁶ O link para participação segue disponível em: <https://acesse.dev/ocPvV>. Da mesma forma, sugerimos acessar o canal no *YouTube* do projeto para maiores informações sobre esta ação local no que tange a políticas públicas linguísticas: <https://www.youtube.com/@escolapublicaentrelinguas8973>

resultado de ampla discussão entre educadores(as) e especialistas da área da educação, assim como escolas e organizações de todo o Brasil (Szundy, 2019; Comitê Assessor, s.d.). No entanto, mesmo após sua aprovação, a BNCC sofreu mudanças significativas, fruto da "deliberação de alguns setores ou grupos" (Comitê Assessor, s.d., p. 3). Dentre os setores aos quais o Comitê se refere, estão a Fundação Lemann, a Fundação Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho e o Instituto Itaú Unibanco, "vozes provenientes do setor privado, que não são eleitas nem supervisionadas pela população" (Avelar, 2019, p. 74).

Em outras palavras, embora a proposta inicial da BNCC tenha sido a de construção de um documento colaborativo cujos interesses atendidos fossem aqueles dos educandos, professores e sociedade civil como um todo, as vontades e interesses do setor privado foram sobrepostas, dando origem a um documento fomentado na ideologia neoliberal, que encara a educação como um simples instrumento para a formação de indivíduos capacitados para o mercado de trabalho.

O caráter neoliberal perpassa a BNCC, reafirmando valores neocoloniais como um enquadramento profissional predeterminado. Ele se manifesta, por exemplo, no foco explícito em competências e habilidades que o estudante precisa adquirir para que possa ser bem-sucedido no mercado de trabalho e ter "acesso aos bens materiais e simbólicos do capitalismo" (Szundy, 2019, p. 125), isto é, a educação se resume a um *checklist* daquilo que os futuros trabalhadores e trabalhadoras precisam saber para se tornarem mão de obra qualificada. Dessa forma, o desenvolvimento da autonomia e da criticidade do aluno é negligenciado em prol de uma educação focada no desenvolvimento de habilidades laborais.

Com vistas a ilustrar a análise que propomos da BNCC, não nos parece arbitrária a presença do substantivo *resiliência* na última competência geral: "Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, *resiliência* e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários" (Brasil, 2018, p. 10, grifo nosso). Tal destaque explicita o interesse em preparar indivíduos tentando apagar sua completude enquanto sujeitos para que se tornem mão de obra resignada, diminuindo, assim,

as possibilidades de conflitos no ambiente de trabalho. Dessa forma, no lugar de uma educação que ensine o educando a questionar as situações de opressão, é-lhe oferecido um ensino que o prepara para resistir e tolerá-las (Malerba, 2017).

Finalmente, a ideologia neoliberal associada a valores neocoloniais também pautou a escolha da LE a ser ensinada em toda a EB, por meio da estipulação do inglês como língua obrigatória. Essa medida prioriza interesses mercadológicos em detrimento daqueles das comunidades escolares, uma vez que se sustenta no "discurso da imprescindibilidade de aprendizagem da língua inglesa pautada na hegemonia norte-americana no cenário mundial" (Daroz, 2018, p. 346). Vale salientar que a medida representa também um retrocesso em relação à antiga LDB, e atual LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996), que teve acrescido ao seu sintagma "Educação Nacional", a qual previa o direito de escolha da LE a ser ensinada na escola, considerando, assim, os contextos locais e permitindo que a decisão se desse de forma democrática. Como asseverado por Fernández (2019), com a BNCC, pela primeira vez na história do ensino de LE no Brasil, o monolinguismo é determinado por lei. Assim, percebemos no documento um processo que caracteriza uma espécie de "neocolonização linguística" (Daher; Medeiros, 2018, p. 14).

Multiletramentos e sua incompatibilidade com o monolinguismo

Uma vez discutido brevemente o panorama de construção da BNCC e explicitado seu caráter *top down* - em que as decisões foram tomadas sem a participação ampla das comunidades escolares - discutiremos as contradições deste documento no que tange à utilização dos conceitos de multiletramentos e interculturalidade atrelados a uma política monolíngue de LE. A primeira contradição a ser destacada diz respeito à utilização dos conceitos de *novos letramentos* e *multiletramentos* nas orientações da área de linguagens. Como enfatizamos nas seções anteriores, o letramento, tanto na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento quanto na Pedagogia dos Multiletramentos, é entendido como um conjunto de práticas sociais situadas no tempo e no espaço. Por essa

razão, Szundy (2019) afirma que a própria ideia de ser possível ensinar letramentos de forma neutra e autônoma, por meio de um conjunto de competências e habilidades reproduzíveis em contextos tão variáveis, constitui por si só uma falácia. A autora destaca que, ao se privilegiar determinadas práticas de letramento sobre outras em políticas públicas educacionais, faz-se uma hierarquização de determinados letramentos em detrimento de outros.

Da mesma maneira, no concernente à escolha do inglês como única LE obrigatória, entendemos que essa é uma medida que também vai de encontro a uma educação orientada pela perspectiva dos multiletramentos, já que “nenhum imaginário sobre democracia e cidadania entende a eleição de uma única LE como o ideal de construção de conhecimento linguístico em uma base que se pretende comum e nacional”, conforme sugerem Camelo e Galli (2019, p. 474). Afinal, não só retira da comunidade escolar o direito de escolher a LE/Lad mais adequada à sua realidade local, mas também passa para esse grupo a mensagem de que suas necessidades e interesses linguísticos são menos relevantes do que aqueles do mercado global, que, supostamente, julga essa língua como imprescindível.

Segundo Szundy (2019, p. 146), a BNCC lança mão de um discurso que atribui ao inglês o lugar de língua global, capaz de possibilitar a comunicação entre os povos e permitir acesso às “benesses da globalização” (Szundy, 2019, p. 146). Todavia, o documento não propõe o questionamento acerca das consequências do próprio lugar do inglês neste mundo globalizado: às custas de quê se deu a expansão da língua inglesa? Quais pessoas têm acesso ao conhecimento produzido nessa língua e quais são preteridas? Além disso, para a autora, o *status* de inglês como *língua franca* na BNCC parece servir aos interesses do neoliberalismo, pois visa desenvolver competências e habilidades para que o estudante possa navegar dentro de um mundo global sem questionar suas micro e macro estruturas, assim como suas desigualdades. Essa assunção evidencia a proximidade das orientações de LE da BNCC com um modelo autônomo de letramento (Street, 2014), haja vista que não propõe uma reflexão crítica acerca do lugar do inglês como essa *língua da globalização*.

Ademais, no que tange à questão da interculturalidade, é possível afirmar que a obrigatoriedade de uma LE/Lad em detrimento de tantas outras, sob a justificativa de seu papel de língua global, ao contrário de fomentar "uma educação para a negociação cultural" (Candau *et al.*, 2013, p. 72), fomenta uma educação pautada em uma relação de colonialidade. Afinal, se as línguas proporcionam, como discutido anteriormente, oportunidades para o estudante "entender o outro e sua alteridade" (Brasil, 1998, p. 19), já que "pela aprendizagem de uma LE, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização, política e social" (Brasil, 1998, p. 19), quando reduzimos *língua estrangeira* a *língua inglesa* em um documento de caráter normativo cuja função é definir as aprendizagens essenciais que todos os estudantes da EB do país devem desenvolver, estamos reduzindo o *outro* a um *outro hegemônico*. Assim, a interculturalidade que parece estar sendo promovida no documento é a funcional e não a crítica.

Compreendemos que a BNCC, ao adotar o conceito de *inglês como língua franca*, teve por objetivo desvinculá-lo "da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais" (Brasil, 2018, p. 242), com o intuito de estimular um ensino de língua intercultural. No entanto, com relação à utilização do termo língua franca, temos duas ressalvas.

Em primeiro lugar, assim como Pennycook (2012), acreditamos que a comunicação por meio de uma *língua franca* é um conjunto de práticas linguísticas locais, sendo caracterizada pelo seu caráter multilíngue e emergente. Dessa forma, a própria ideia de estipular um idioma para ser a *língua franca*, sustentando-se na justificativa de ser uma língua global, vai contra a ideia de práticas linguísticas locais.

A segunda é que, ainda que acreditemos haver benefícios advindos das discussões acerca do ensino de inglês como *língua franca*, como, por exemplo, o desenvolvimento de uma perspectiva que abraça variações locais e questiona o lugar do falante nativo como modelo (Dewey; Jenkins, 2010), não acreditamos na

premissa de que, ao adotarmos tal perspectiva, passamos a ensinar uma língua neutra e desterritorializada. Isso seria ignorar todos os aspectos sócio-históricos que levaram o inglês a ocupar um lugar de hegemonia linguística. Podemos citar, dentre muitos, o colonialismo inglês e suas políticas *linguicistas* (Phillipson, 2020), a hegemonia política e cultural dos Estados Unidos e os esforços coordenados deste país, juntamente com o Reino Unido, para promover esta língua como língua global desde a década de 50 (Phillipson, 2020).

É importante salientar que não estamos afirmando aqui que o inglês não deva ser ensinado nas escolas. Partilhamos da opinião de Skutnabb-Kangas *et al.* (2009) de que essa é uma língua que permite acesso a uma gama de informações, assim como também pode vir a ser facilitadora no processo de construção de bem-estar material. Contudo, da mesma forma que os autores, nós nos colocamos contra políticas que privilegiem o inglês em detrimento das demais línguas, uma vez que tais políticas contribuem para disseminar a desigualdade e o linguicismo.

Por fim, acreditamos que, enquanto a BNCC não estabelecer um ensino plurilíngue que possa se dar de maneira efetivamente crítica, não poderemos falar em ensinar uma LE pela perspectiva dos Estudos do Letramento. É fulcral que se aborde as línguas não como instrumentos neutros de comunicação, mas como os entes políticos que são. Dessa forma, conceitos como multiletramentos e interculturalidade, presentes nas orientações da área de linguagens, não se limitarão àquilo que Duboc e Ferraz (2018) chamam de *language teaching buzzwords*, ou seja, termos "da moda" no mundo de ensino de línguas.

Considerações finais

Concluimos, então, que, para que uma educação linguística pautada na perspectiva dos multiletramentos e promotora da interculturalidade, faz-se imperativo um ensino plurilíngue e provocador de criticidade. Para que isso possa ocorrer, é necessário *politizar* a língua. Isso significa fazer oposição a qualquer perspectiva que a entenda como um instrumento neutro de comunicação.

Enfatizamos que, assim como toda LE/Lad, o inglês tem o potencial de nos

sensibilizar para o outro por meio do contato com novas formas de enxergar o mundo. No entanto, almejamos que esse ensino possa se dar de maneira crítica, sem o apagamento da historicidade e da politicidade inerente à língua, visto que este apagamento, especialmente em se tratando de uma língua hegemônica, contempla apenas os interesses do neoliberalismo.

Sendo assim, é mister que o documento que norteia as políticas educacionais de todo o país não estimule o monolinguismo, sustentando-se na premissa de o inglês ser uma *língua franca*. Cabe às comunidades escolares a escolha de quais línguas serão ensinadas em suas escolas. Ao Estado, cabe fornecer os recursos que viabilizam as escolhas de cada comunidade. Destacamos aqui a utilização do plural *línguas*, reforçando nossa defesa do plurilinguismo, pois, assim como os professores, professoras e estudantes da rede pública do Rio de Janeiro que se uniram para escrever uma carta manifesto em defesa de uma educação plurilíngue nas escolas fluminenses, conforme apresentado no presente texto, acreditamos que tal educação tem o potencial para emancipação, uma vez que constrói o saber científico a partir das realidades, das necessidades e dos interesses dos sujeitos aprendentes das diferentes realidades brasileiras.

Referências

ACHEBE, C. *Home and exile*. New York: Oxford University Press, 2000.

ADICHIE, C. *O perigo de uma história única*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AVELAR, M. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CÁSSIO, F. (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 73 - 79

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF:

MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&t ipoEnsino=TE_EF. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. 1998. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento preliminar para a construção da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:

<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/eventos-cee/seminario-de-sistemas-estaduais-e-municipais-de-ensino/seminario-tubarao/1248-base-nacional-comum-curricular-educacao-infantil/file>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

CAMELO, E.; GALLI, J. A. Línguas estrangeiras e outras relações possíveis com a escola pública. *Revista Investigações*, Recife, v. 32, n. 2, p. 456-478, 2019.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/download/241740/34168>. Acesso em: 12 set. 2022.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANDAU, V. M. F. Educación intercultural crítica: construyendo caminos. In: WALSH, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. v. 1. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. .

CANDAU, V. M. F.; PAULO, I.; ANDRADE, M.; LUCINDA, M. da C.; SACAVINO, S.; AMROEIN, V. *Educação em direitos humanos e formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2013.

COLETIVO ESCOLA PÚBLICA ENTRE LÍNGUAS. *Pelo direito a uma educação plurilíngue: carta manifesto de professores de línguas de redes públicas - municipal, estadual e federal - do estado do Rio de Janeiro e de licenciandos em Letras e alunos de pós-graduação*. 24 nov. 2021. Disponível em:

https://secure.avaaz.org/community_petitions/en/cidadaos_do_brasil_e_exterior_d efenda_uma_educacao_plurilingue_nas_escolas_publicas_do_estado_do_rio_de_janeiro/?cyApdtb&utm_source=sharetools&utm_medium=copy&utm_campaign=petition-1464788-defenda_uma_educacao_plurilingue_nas_escolas_publicas_do_est

[ado_do_rio_de_janeiro&utm_term=cyApdtb%2Ben](#)

COMITÊ DE ASSESSORES. *Nota de esclarecimento e manifestação de posicionamento do comitê assessor e equipe de especialistas que atuaram na elaboração da Base Nacional Comum Curricular*. s/d. Disponível em: <https://agburbana.files.wordpress.com/2016/06/nota-assessores-e-especialista-bnc-c-2-1-1.pdf>.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *A pedagogy of multiliteracies: learning by design*. Londres: Palgrave Macmillan, 2015. p. 1- 36.

DAHER, D. C.; MEDEIROS, V. G. de. Análise do discurso: estudos sobre políticas e práticas no cenário da educação pública brasileira. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, v. 29, n. 57, p. 9–15, 2018.

DARÓZ, E. A disciplinarização da língua inglesa no Brasil e os seus efeitos no imaginário acerca do idioma aos alunos de escolas públicas no Brasil. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, v. 29, n. 57, p. 341–353, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43913> Acesso em: 12 fev. 2025.

DEWEY, M.; JENKINS, J. English as a lingua franca in the global context: interconnectedness, variation and change. In: SAXENA, M.; OMONIYI, T. (ed.). *Contending with globalization in world Englishes*. Bristol: Multilingual Matters, 2010. p. 72-92

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. de M. Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 227–254, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/5fBc6fcqNQxKkw53cM6THgn/?lang=en>. Acesso em: 12 fev. 2025.

DUSSEL, E. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 283-336

FANON, F. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FERNÁNDEZ, G. E. Pesquisa em Linguística: questões epistemológicas e políticas. In: BASTOS, D. G.; GALLI, F. C. S. (org.). *Entre ausências, descasos e desvalorização das línguas estrangeiras*. Araraquara: Letraria, 2019. p. 72–90.

FERRAZ, D. M. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo? In: Gualberto, C. L.; PIMENTA, S. M. O.; SANTOS, Z.

B. (org.). *Multimodalidade e ensino: Múltiplas perspectivas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 63–87.

FETTERMAN, J. V. Multiletramentos e práticas decoloniais na educação superior durante o ensino remoto. In: PINHEIRO, P. AZZARI, E. F. (org.). *Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje*. Campinas: Pontes Editores, 2023. v. 2, p. 217-238. Disponível em: <https://shorturl.at/HvYbY>. Acesso em: 3 jul. 2024.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GALLI, J. A. A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil: representações e realidades do FLE. *Revista EntreLinguas*, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 111–130, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8055>. Acesso em: 3 jul. 2024.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 1. ed. London: Taylor and Francis, 1990.

GIROUX, T. H. *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*. New York: Bergin & Garvey Publishers, 1983.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/yck7swz5>. Acesso em: 1 jan. 2024.

HEATH, S. B. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JORGE, M. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. de. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161-168.

LAGARES, X. C.; GALLI, J. A. Perspectiva glotopolítica e letramento em línguas: um diálogo convergente para a pesquisa em política linguística. In: *The Specialist/Dossiê Políticas Linguísticas para o Multilinguismo no Sul Global*. v. 45, n. 4, p. 11-37, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/65129/45706>. Acesso em 11 set. 2024.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1–25, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 12 fev. 2025.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MALERBA, J. Uma análise da Base Nacional Comum Curricular. *Café História*, [S. l.], 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 1 jan. 2024.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

PENNYCOOK, A. Língua francas as language ideologies. In: KIRKPATRICK, A.; SUSSEX, R. (ed.). *English as an international language in Asia: implications for language education*. New York: Springer, 2012. p. 137–154.

PHILLIPSON, R. Linguistic imperialism. In: CHAPPELLE, C. A. (ed.). *The concise encyclopedia of applied linguistics*. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2020. p. 715-722.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-129.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R.; PANDA, M.; MOHANTY, A. Multilingual education concepts, goals, needs and expense. In: SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R.; PANDA, M.; MOHANTY, A. (ed.). *Social justice through multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 320-344.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, B. *Letramentos sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, [1995] 2014.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas?. In: GERHARDT, A. F. L.; AMORIM, M. A. de (org.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 7-15.

TUBINO, F. *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Lima: [s. n.], 2005. Disponível em:
<http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICAC%20O%20MOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2024.

VIANNA, R. A linguagem pela perspectiva do Círculo de Bakhtin. *Revista Odisseia*, Natal, v. 4, n. 1, p. 19-33, 2019. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/16818>. Acesso em: 12 fev. 2025.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 26, n. 83, p. 2-11, 2018. Disponível em:
http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2018/08/Colonialidade_e_Pedagogia_Decolonial_Par-1.pdf. Acesso em: 12 fev. 2025.

Recebido em: 25 out. 2024.

Aprovado em: 07 jan. 2025.

Revisora de língua portuguesa: Lara Guilherme
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho