



INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E PEDAGOGIA CRÍTICA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

Eixo 06 - Educação e Comunicação, cotidianos e práticas de resistências comuns em Paulo Freire

Daniele Barbosa de Souza ALMEIDA¹
Simone Silveira AMORIM²

RESUMO

As perspectivas para o ensino de língua inglesa no Brasil têm se alterado consideravelmente nas últimas décadas, especialmente no contexto da educação básica. Do foco nas práticas de leitura ao ensino da língua a partir do conceito de língua franca, minimizamos a abordagem instrumental e de gramática-tradução e privilegiamos, ao menos nos documentos oficiais, o ensino de línguas para a cidadania. Tal maneira de pensar o ensino se assemelha aos pressupostos da pedagogia crítica, a partir dos escritos de Paulo Freire. Assim, é objetivo deste trabalho refletir sobre as aproximações possíveis desses campos teóricos. Trata-se de um artigo de natureza bibliográfica, ancorado nas teorias de Freire e Canagarajah. Conclui-se que o ensino de língua inglesa, pautado pelo conceito de língua franca, oportuniza a ação docente a partir dos postulados da pedagogia crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa; Língua Franca; Pedagogia Crítica; Ensino; Aprendizagem.

ABSTRACT

The perspectives for the teaching of the English language in Brazil has been changing considerably in the last decades, especially in the middle and high school levels. From the focus on reading to a practice guided by the concept of lingua franca, the specific purpose and grammar translation approaches came to a second position, at least in the national common core, and the language teaching for citizenship has been privileged. Hence, we find similarities to what Paulo Freire called Critical Pedagogy. Thus, the goal of this paper is to reflect on these similarities. It is a bibliographical research based on Freire's, and Canagarajah's theories. We concluded that the English teaching based on the concept of lingua franca is a possibility of praxis oriented by the Critical Pedagogy.

KEYWORDS: English; Lingua Franca; Critical Pedagogy; Teaching; Learning.

¹ Instituto Federal de Sergipe – IFS; Doutoranda em Educação – UNIT; GEPES – Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade; e-mail: almeida.daniele@gmail.com

² Universidade Tiradentes – UNIT; Doutora em Educação - UFS; GEPES – Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade; e-mail: simone.silveira@souunit.com.br



1 Introdução

Documentos norteadores de ensino têm apontado recentemente a necessidade de compreensão mais ampla do papel educacional das línguas estrangeiras, das quais destaca-se o inglês, na educação básica. Neste sentido, a partir do conceito de língua franca, as dimensões culturais e as práticas sociais da língua ganham foco.

Entende-se como língua franca um idioma adotado como língua de comunicação por um grupo de usuários que não sejam necessariamente falantes nativos dessa língua. Atualmente, a língua inglesa tem status de língua franca pois é considerada mundialmente como a língua que facilita a comunicação de pessoas com línguas maternas diferentes, em diversos contextos, dos quais destacaremos negócios, estudos acadêmicos e turismo. Segundo Canagarajah (2007, p. 925, tradução nossa),

ILF pertence a uma comunidade discursiva virtual. Os falantes de ILF não estão localizados numa mesma fronteira geográfica. Eles habitam e praticam outras línguas e culturas nas suas próprias localidades imediatas. Apesar dessa heterogeneidade linguística-cultural e desconexão espacial, eles reconhecem o ILF como um recurso compartilhado. Eles ativam um conjunto de atitudes, formas e convenções mutuamente reconhecidas para garantir uma comunicação de sucesso em ILF quando eles se encontram interagindo entre eles.³

Com um número cada vez maior de falantes não nativos da língua inglesa, muitas implicações linguísticas têm apontado para a multiculturalidade e o apagamento da imagem da língua inglesa vinculada aos Estados Unidos e à Inglaterra. Pedagogicamente, essas discussões repercutem em um ensino que contribui para a compreensão de conceitos de cidadania, assim como o desenvolvimento de competências e habilidades de

³ LFE belongs to a virtual speech community. The speakers of LFE are not located in one geographical boundary. They inhabit and practice other languages and cultures in their own immediate localities. Despite this linguistic-cultural heterogeneity and spatial disconnect, they recognize LFE as a shared resource. They activate a mutually recognized set of attitudes, forms, and conventions that ensure successful communication in LFE when they find themselves interacting with each other (CANAGARAJAH, 2007, p. 925).



comunicação e cooperação, que ganham importância semelhante ou superior ao desenvolvimento de competências linguísticas.

É objetivo deste artigo mostrar as aproximações entre essa perspectiva de ensino de línguas e os pressupostos da pedagogia crítica, cujo maior representante brasileiro é Paulo Freire (2021). A partir dos seus escritos, entende-se que essa perspectiva de ensino prioriza o diálogo entre professores e alunos, bem como alunos com alunos, em que todos trocam papéis ao assumirem as funções de sujeito e objeto de conhecimento. Esse movimento é significativo para que se parta da realidade social em que todos estão envolvidos para, em reconhecendo suas dificuldades e injustiças, mover-se para melhoria da qualidade de vida e para atuação humana menos egoísta e mais igualitária.

De natureza bibliográfica, esse texto discorre sobre os conceitos de pedagogia crítica, embasado por Freire (2021), e de língua franca, iluminado por Canagarajah (2007); sobre o ensino de Línguas no Brasil e suas proximidades com a pedagogia crítica quando, a partir do histórico dos documentos norteadores do ensino de línguas no Brasil, será discutida a indicação da prática pedagógica a partir da imbricação com o conceito de língua franca e com a pedagogia crítica.

2 Pedagogia Crítica como prática transformadora

O termo Pedagogia Crítica tem suas raízes na publicação do livro Pedagogia do Oprimido, de Freire, em 1968, motivo pelo qual ele é frequentemente retratado como o pai dessa vertente de ensino. O aspecto fundamental da Pedagogia Crítica é desenvolver o pensamento crítico para superar condições de vida desumanas. Para isso, é necessário compreender as relações de poder imbricadas na sociedade e ter como ponto de partida a realidade do educando a fim de, a partir dela, ouvi-los e estar disposto a compreendê-los.

Na concepção freiriana, é preciso estimular os estudantes a ler as palavras e o mundo para além das atividades pedagógicas, mas como meio de transformar o mundo. Isso só acontece no âmbito escolar quando professores e estudantes estão engajados em diálogos e questionamentos que os permitam entender a realidade em que vivem, bem como as ideologias e opressões a que são submetidos.



A fim de guiar os docentes na reflexão sobre como agir de maneira intencional quanto a como levar os alunos a esse acontecimento, Giroux, (1997, p. 34) traz um questionamento essencial para a prática docente respaldada na pedagogia crítica: “como podemos tornar a escolarização significativa de forma a torná-la crítica, e como podemos torná-la crítica de forma a torná-la emancipadora?”. No prefácio do livro *Os Professores como Intelectuais* (1997), de Giroux, McLaren afirma que “o principal objetivo da pedagogia crítica é autorizar os estudantes para intervirem em sua própria autoformação e transformarem as características opressivas da sociedade mais ampla que tornam tal intervenção necessária” (GIROUX, 1997, p. xi). Logo, é preciso abrir espaço para reflexão sobre a realidade, desenvolvimento da consciência humana e formação de estudantes e professores nas dimensões técnicas e sociais que possibilitarão uma atuação cidadã emancipadora. Ainda segundo Giroux (1997, p. 229),

a pedagogia crítica, então, focalizaria o estudo do currículo não apenas como uma questão de autocultivo ou de imitação de formas específicas de linguagem e conhecimento. Ela daria ênfase a formas de aprendizagem e conhecimento direcionadas à provisão de uma compreensão crítica de como a realidade social funciona; ela focalizaria a forma como certas dimensões de tal realidade são sustentadas; focalizaria a natureza de seus processos formativos; e também focalizaria a maneira pela qual seus aspectos relacionados com a lógica da dominação poderiam ser mudados. (GIROUX, 1997, p. 229).

Kress se define como uma pesquisadora de educação urbana e da pedagogia crítica e afirma que esse não é um caminho fácil, sobretudo na era da pós-verdade e do neoliberalismo. Entretanto, “mais e mais pesquisadores estão usando teorias e metodologias orientadas pela justiça social para confrontar injustiças sistêmicas”⁴ (KRESS, 2018, p. 451, tradução nossa), isso porque se continua a trabalhar sob as sombras, em face e apesar dessas forças oprimirem e destruírem, porque não perdemos a capacidade de sonhar. Segundo esta autora, a resposta para o exercício da pedagogia crítica pode estar na junção ensino e pesquisa. Juntas, essas atividades, que se alternam,

⁴ “more and more researchers are using social justice oriented theories and methodologies that attempt to tackle systemic injustices [...]”.



figuram como poderosa estratégia de busca e propagação da verdade que tem o potencial de transformação pessoal, do outro e do mundo. Nas palavras de Freire (2021, p. 30-31),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Ainda são poucos os estudos que relacionam diretamente o ensino de línguas à pedagogia crítica, mas Riasati e Mollaei (2012) o fizeram a partir da leitura do livro *Pedagogia da Esperança*, de Freire (1992). Eles sugerem que o ensino de inglês, nessa perspectiva, siga três regras principais: reflexão dos indivíduos acerca da sua cultura e de suas experiências de vida; o desenvolvimento da voz do estudante a partir do olhar crítico do mundo e da sociedade; e a transformação da sociedade em direção à igualdade e por meio da participação ativa na sociedade. A seguir, será discutido como o conceito de língua franca se aproxima desses pressupostos, inclusive no combate a ideologias neoliberalistas que permeiam a imagem que fazemos da língua inglesa.

3 Língua Franca como recurso de comunicação desterritorializado e mais democrático

Desde a década de 70, o ritmo e o alcance da integração global aumentaram enormemente, modificando sobremaneira nossas noções de identidade, tempo e espaço. (HALL, 2006). Este fenômeno, denominado de globalização, é uma das principais marcas da pós-modernidade. A hiper comunicação deu visibilidade a aspectos sociais e culturais que antes ficavam invisíveis ou à margem. Surgiram espaços, ainda que pequenos, para pesquisadores fora do eixo Estados Unidos e Europa e, como consequência, questões pré-existentes, mas intangíveis ou excluídas, começaram a ser trazidas para o centro das discussões na maioria das ciências. Na linguística não foi diferente.

Segundo Canagarajah (2007, p. 924), temos hoje dados e perspectivas que não



estavam disponíveis no início do debate linguístico. Os desenvolvimentos sociais e culturais da globalização possibilitaram acesso a alguns processos fundamentais do aprendizado e usos de línguas relevantes para diversas comunidades em contextos históricos e geográficos diferentes. Em suas palavras, “nós estamos agora na posição de apreciar como o aprendizado e o uso de línguas tem ocorrido em comunidades multilíngues não-ocidentais por séculos”. E esse conhecimento das comunidades periféricas tem mudado o rumo das investigações atuais na linguística aplicada.

Dentro dessa perspectiva, cabe destacar o conceito de Língua Franca. Pode-se entender como língua franca aquela “[...] que é usada habitualmente por pessoas cujas línguas maternas são diferentes, a fim de facilitar a comunicação entre elas.” (UNESCO, 1953, p. 46). Na atualidade, o inglês é a língua franca mais difundida do mundo. Por essa razão, de acordo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 242), por se materializar “[...] em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo.”. Assim, assume o status de Língua Franca.

Canagarajah (2007, p. 925) defende a ideia de que, em face das novas evidências de uso e aquisição de línguas, nós temos que desconstruir modelos anteriores ou talvez começar um novo. “Globalização, contato multilinguístico e ILF fornece ímpeto para continuar esta nova reflexão disciplinar com nova urgência e se dirigir para práticas e processos linguísticos que permaneceram escondidos o tempo inteiro”. Mas ainda é preciso mais dados empíricos. E nesse quesito, uma prática pedagógica crítica que se ocupe em integrar pesquisa e ensino tem muito a contribuir.

No que se refere a língua franca, cabe ainda destacar que o número de usuários da língua inglesa como segunda língua ultrapassa o número de falantes nativos do idioma. Ademais, as variantes britânica e americana, uma vez dominantes, dividem espaço com muitas outras, a exemplo da indiana e singapurense (CANAGARAJAH, 2007). Logo, o ensino de línguas a partir de variantes fixas e territorializadas não faz mais sentido em nenhuma parte do globo. Essa implicação do conceito de Inglês como Língua Franca, doravante ILF, sugere novos problemas a serem respondidos, dos quais destacamos como



essa língua tão importante para milhões de falantes globais deve ser aprendida e utilizada.

Que professor nascido até a década de 80 nunca foi questionado pelo tipo de inglês que fala? Quem nunca ouviu a expressão *in English, please!* Jenkins (2000) aponta, em um de seus primeiros textos sobre a temática, que nem sempre a pronúncia do inglês nativo é a mais favorável em um contexto de comunicação em que o inglês é utilizado como língua de contato. Ainda segundo essa autora, em espaços multilíngues, formado por falantes de línguas maternas diversas, o uso de línguas diferentes para preencher lacunas de comunicação é uma prática comum, motivo pelo qual aspectos da língua materna dos falantes de ILF não devem e nem precisam ser excluídos dos contextos de comunicação (JENKINS, 2007). Tais aspectos questionam comportamentos pedagógicos de fomentar o aprendizado de sotaques específicos e proibir o uso da língua materna na aula de inglês.

Para Canagarajah (2007), a comunidade virtual que utiliza o ILF o reconhece como um recurso de comunicação comum, apesar da heterogeneidade linguística-cultural dos indivíduos que a compõem. Assim, em situações de interação, eles ativam um conjunto de atitudes reconhecidas mutuamente de formas e convenções que garantem uma comunicação de sucesso. Logo, as competências comunicativas devem ganhar mais destaque nos objetivos de ensino.

Sendo assim, o ensino de ILF, dentre outras coisas, precisa considerar o significado como negociado e intersubjetivo, tratar a forma como um elemento desenhado pelos participantes e seus objetivos em cada atividade comunicativa, afirmar que os estudantes são capazes de renegociar e superar erros, tratar erros como objetos de interlinguagem sem comparar necessariamente com normas de falantes nativos, acomodar funções comunicativas diversas e integrar aprendizado ao uso da língua (CANAGARAJAH, 2007).

Embora ainda sejam poucos os estudos empíricos de língua franca no Brasil, a compreensão dos objetivos de ensino da língua inglesa no âmbito da educação básica brasileira já alcança esse conceito. É a partir desse histórico do ensino de língua no Brasil que serão demonstradas as possibilidades de aproximação dos conceitos de língua franca e de pedagogia crítica.



4 Ensino de Línguas no Brasil e sua atual proximidade com a pedagogia crítica

Uma análise dos documentos norteadores do ensino no Brasil nos permite afirmar que, no âmbito do ensino da língua inglesa, avançamos da prioridade de ensino de técnicas de leitura para compreensão da língua em suas dimensões linguísticas e culturais relacionadas a práticas sociais, ao menos na educação básica. Um deles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), apresentava a Língua Estrangeira como uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão e defende que

para que isso seja possível, é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. **Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura**, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. (BRASIL, 1998, p. 15, grifo nosso).

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (2000), doravante PCN+, ao passo que reconhecem que em muitas escolas o ensino de línguas estrangeiras acaba por privilegiar os estudos da gramática, sugerem que as aulas de inglês não estejam organizadas em torno de habilidades específicas, mas em competências a serem desenvolvidas. A saber: “bom domínio da competência sociolingüística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, no nosso entender, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio”. (BRASIL, 2000, p. 29). Esses domínios já conversam com as implicações do inglês como língua franca e com a pedagogia crítica, ainda que não propositadamente. Valorizar as três competências descritas permite que docentes e estudantes comecem a refletir sobre aspectos da língua que o foco em habilidades linguísticas por vezes dificulta, especialmente quando orientado para aquisição de técnicas de leitura e aspectos



gramaticais, o que durante muito tempo foi o que se via, de fato, nas escolas regulares, como o próprio documento reconhece.

Um dado curioso é que, ao mesmo tempo em que o PCN+ confere ao ensino de línguas o objetivo de contribuir para formação geral como cidadão, deixa claro que o Ensino Médio possui um compromisso com a educação para o trabalho e que o currículo escolar deve garantir que “os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho” (BRASIL, 2000, p. 27). Essa associação, que preconiza o empreendedorismo, exigindo o máximo da produção do indivíduo em detrimento da compensação financeira pelo trabalho realizado, pode ser lida como um reflexo das noções neoliberalistas no ensino. Importa mencionar que, para Harvey (2014), as relações entre Estado, sociedade e mercado têm sido redefinidas, aprofundando a interdependência entre essas dimensões, constituindo-se esse movimento como parte do modelo político-econômico do neoliberalismo. Dentro desta ideologia, é desejado que a escola treine os estudantes para a execução de funções laborais como objetivo principal. Quanto melhor for o desempenho do empregado, maior será a sua produtividade e, conseqüentemente, a margem de lucro da empresa ou setor de trabalho.

Seis anos depois, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), doravante OCEM, abordam a falta de clareza nos objetivos do ensino de línguas nas escolas regulares, especificamente no âmbito do ensino médio. No âmbito desse documento, fica explícito que elas não devem se concentrar apenas no ensino linguístico e instrumental da língua, mas devem abranger a compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o.

entende-se que ‘ser cidadão’ envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2016, p. 91).



Ao enfatizar o conceito de cidadania, as OCEM mudam de perspectiva quanto ao objetivo do ensino da língua, indo em direção de uma concepção pedagógica mais próxima de crítica, que é marcadamente reativa ao neoliberalismo. Para Freire, por exemplo, “Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 2021, p. 35), não um treinamento puramente técnico. A formação do indivíduo não se pode dar alheia à sua formação moral e “a liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano” (FREIRE, 2021, p. 126).

Dentro dessa perspectiva, tanto para a pedagogia crítica, como para as OCEM, o valor educacional da aprendizagem do inglês vai além da capacitação para o mercado de trabalho, como pontuado nos PCN+. Sobre essa questão, compreendem que a inclusão da língua no currículo tendo em vista as exigências do mercado é uma posição realista, “mas revelam uma perspectiva parcial do que esse ensino pode realizar educacionalmente” (BRASIL, 2006, p. 96).

Quanto às habilidades a serem desenvolvidas, o documento propõe a leitura, comunicação oral e escritas como práticas culturais, e admitem o foco na leitura no terceiro ano, tendo em vista as provas de admissão em universidades. No que se refere aos temas a serem abordados, sugerem “cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais” (BRASIL, 2006, p. 112). Tais temáticas também contribuem para a formação do pensamento crítico no que diz respeito à formação da ética universal do ser humano.

Ao abordar a língua como prática cultural e fomentar a discussão dos temas acima, o conceito de língua da OCEM assume uma perspectiva muito próxima do conceito de língua franca que será contemplado na Base Nacional Comum Curricular (2018), além dos propósitos já mencionados da pedagogia crítica. Mas é neste último documento que ela se efetiva.

A Base Nacional Comum Curricular (2018), doravante BNCC, abrange o ensino fundamental e médio, sendo a língua inglesa obrigatória desde o 6º ano até o ensino médio. As relações entre aprendizagem da língua e o exercício da cidadania ativa ficam bastante evidentes e o conceito de língua franca, como base para o ensino, também é salientado. “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. (BRASIL, 2018, p. 243). Pinto (2021, p. 55) ainda afirma que, de acordo com esse documento norteador, “[...] o que se procura com o ensino do inglês como língua franca é alcançar a fluência na segunda língua, mas não necessariamente a proficiência.”, sendo esta abordada como uma questão limitadora.

Dentre as competências específicas da língua inglesa para o ensino fundamental, a que se destacar a primeira: “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, 2018, p. 248), bem alguns objetos de conhecimento que iluminam a nova perspectiva alinhada com perspectivas críticas da educação: construção de laços afetivos e convívio social, construção de repertório lexical e autonomia leitora, convivência e colaboração em sala de aula. Observa-se, na leitura desses objetos, o compromisso da língua inglesa com a “espiritualização” do mundo e para aquilo que Freire (2021, 42) afirma ser uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica:

propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de assumir-se como objeto.

Para o ensino médio, ao mesmo tempo em que as perspectivas apresentadas para o ensino fundamental são desejadas, é prevista a ampliação das relações da língua inglesa com a vida pessoal e profissional. Estimula-se a possibilidade de os estudantes cooperarem e compartilharem informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agirem e se posicionarem criticamente na sociedade, em âmbito local e global. Dessa forma, a língua inglesa contribui para formação de sujeitos que antes de se adaptar ao mundo, inserem-se nele como sujeito da história (FREIRE, 2021).



Depreende-se, da evolução das orientações curriculares ao longo desses anos, que se espera que o ensino de língua inglesa no Brasil esteja cada vez mais próximo de fomentar no estudante o conhecimento sobre si e seu *lócus* geográfico, comparando-os com muitos outros existentes. A noção de multiculturalidade da língua e o ensino de línguas mais próximos da sociolinguística demandou o reconhecimento da necessidade de estímulo de competências e habilidades comunicativas e sociais que facilitem o exercício de se posicionar em um mundo plural. Todos esses elementos tocam não só o conceito de língua franca.

Mesmo que não intencionalmente, o ensino desejado para as línguas estrangeiras no Brasil se mostra como uma possibilidade de ação dentro da pedagogia crítica. Resta agora fomentar a realização de estudos empíricos que relacionam a pesquisa e a prática docente para construir uma prática de ensino de línguas que de fato dê conta de todos esses objetivos e contribua para a formação de cidadãos mais humanos.

Considerações Finais

A pedagogia crítica preconiza que a educação deve estar a serviço da melhoria da qualidade de vida do ser humano, não apenas do ponto de vista material, mas do conhecimento de si e da história, de forma crítica sobre si e sobre os outros, e que nos ponha em movimento pela construção de um mundo melhor para todos. Isto implica na construção coletiva e dialógica entre docentes e discentes de uma escolarização significativa, que dê conta de revelar como a realidade social se organiza, bem como as ideologias e as forças por trás delas, para que se decida se estamos onde queremos e devemos estar.

O neoliberalismo tenta mascarar e normalizar os mecanismos de opressão e, ao visar a homogeneização de saberes para a execução mecânica de tarefas, dificulta a reflexão sobre as condições de vida e modos de existência alternativos. O paradoxo é que os aparatos tecnológicos que impulsionaram a globalização e o neoliberalismo como uma mutação do capitalismo, também possibilitaram que outras culturas e modos de pensar viessem à tona. No contexto da linguística, isso se faz representar especialmente pelas



noções de língua franca. A percepção do inglês, por exemplo, como língua de contato, desconstruiu a soberania Estados Unidos-Europa, representados pela dicotomia inglês americano-inglês britânico como parâmetros de ensino do idioma no mundo. E esse foi só o começo das mudanças que vieram a se materializar.

No Brasil, ao considerar a possibilidade de ensinar inglês como língua franca, levando em consideração sua perspectiva multicultural e a necessidade de desenvolvimento de cooperação mútua para efetivação de uma comunicação de sucesso, permite-nos relacionar essas duas teorias que não se apresentam juntas, mas que têm muitas semelhanças.

Ao enfatizar os conceitos de cidadania como objetivo de ensino e objeto de aprendizagem, contribui-se diretamente para a reflexão da posição em que os estudantes e os professores se encontram na sociedade, compreendendo o valor da história, mas permitindo também o questionamento de onde se quer chegar. A preocupação com a sobrevivência material é importante, motivo pelo qual o treino técnico e até mesmo a opção por privilegiar a dimensão da leitura em algum momento do currículo com foco na aprovação vestibular é válida, mas ela é apenas uma parte de todo o aprendizado que se faz necessário para viver uma vida boa do ponto de vista material e social mais justo e de condições igualitárias.

Acredita-se que, em breve, as mudanças de perspectivas nos documentos orientadores do ensino começarão a dar frutos a partir da formação de cidadãos críticos, humanos e mais próximos de construir um mundo melhor. Que se multipliquem as pesquisas sobre essas questões!

Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-09-lingua-estrangeira.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2023.



BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. Linguagens, códigos e suas tecnologias Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (**Orientações curriculares para o ensino médio**; volume 1).

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

CANAGARAJAH, Suresh. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. **The Modern Language Journal**. v. 91, n. 1, p. 923-939, dez. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 71 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021.

GIROUX. Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: História e implicações. Edições Loyola. 2014.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca**: Attitude and Identity. Oxford, Oxford University Press, 2007.

JENKINS, J. **The phonology of English as an international language**. New models, new norms, new goals. Oxford, Oxford University Press, 2000.

KRESS, Tricia M. Critical pedagogy and the purpose of educational research in an age of “alternative facts”, **Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies**, v. 40, p. 443-457, out. 2018.

LOPES, R. S., BAUMGARTNER, C. T. Inglês como língua franca: explicações e implicações, **The ESpecialist**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 1-13, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/37053>. Acesso em: 21 ago. 2023.

PINTO, Manoela Barbosa. **Educação Bilíngue em língua inglesa sob perspectiva comparada**: Sergipe e Massachusetts. 2021. 132f. Dissertação (Mestrado em



Educação) – Universidade Tiradentes (PPED/UNIT). Aracaju, 2021. Disponível em: https://mestrados.unit.br/pped/wp-content/uploads/sites/2/2021/10/Manoela-Barbosa-Pinto-Disserta%C3%A7%C3%A3o-FINAL_PPED.pdf. Acesso em: 26 ago. 2023.

RIASATI, M. J; MOLLAEI, F. Critical Pedagogy and Language Learning. **International Journal of Humanities and Social Science**, v. 2, n. 21, p. 223-229, nov. 2012. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=732b6a8c7b0a1e5ea4d8fe1562b9c99c1e3b83cea>. Acesso em: 15 maio 2023.

UNESCO. **The use of vernacular languages in education**. Monographs on fundamental education – VIII. Paris: UNESCO, 1953.