

# Noções de currículo e ideologias linguísticas (re)construídas no Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro

*Notions of curriculum and (re)constructed linguistic ideologies in the Curricular Guidance Document of the State of Rio de Janeiro*

Julianna Ferreira da Silva <sup>1</sup>  
Marcel Alvaro de Amorim <sup>2</sup>

## RESUMO

Neste artigo, alinhados à área da Linguística Aplicada *Indisciplinar* (MOITA LOPES, 2006) como prática problematizadora (PENNYCOOK, 2006), pretendemos investigar concepções e entendimentos de currículo (SAVIANI, 2016; LOPES e MACEDO, 2011; SILVA, 2016; RIBAS, 2018; MOREIRA e CANDAU, 2017) ressignificados no Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro (DOC-RJ). Mais ainda, ao nos debruçarmos sobre a seção de Língua Inglesa do documento, também buscamos, por meio de uma análise qualitativa (FLICK, 2022), interpretativista (MOITA LOPES, 2022) e de base documental (KRIPTA; SCHELLER, 2015), analisar quais e como ideologias linguísticas (WOOLARD, 1998; KROSKRITY, 2004, SZUNDY, 2019) sobre linguagem e a língua inglesa são (re)construídas nesse documento. Sendo assim, em diálogo com os conceitos mencionados, a análise contemplará as seções "Introdução", "Área de Linguagens", "Língua Inglesa" e "Língua Inglesa no Ensino Fundamental" do DOC-RJ. Considerando a necessidade apontada por Rajagopalan (2014) de mais pesquisas e estudos sobre políticas educacionais e linguísticas no Brasil, o artigo pretende criar inteligibilidades sobre as questões aqui delineadas.

**Palavras-chave:** Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro. Ideologias linguísticas. Currículo.

## ABSTRACT

In this article, we approach notions and understandings of curriculum (SAVIANI, 2016; LOPES e MACEDO, 2011; SILVA, 2016; RIBAS, 2018; MOREIRA e CANDAU, 2017) reframed in the Curricular Guidance Document of Rio de Janeiro State – Brazil, according to the assumptions of Interdisciplinary Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006), as a problematizing practice (PENNYCOOK, 2006). Besides that, after the analysis of the English Language section of the document, we also analyzed, through a qualitative (FLICK, 2022), interpretative (MOITA LOPES, 2022) and documental-based approach (KRIPTA; SCHELLER, 2015), how and what linguistic ideologies (WOOLARD, 1998; KROSKRITY, 2004, SZUNDY, 2019) about language and the English Language are (re)constructed in it. Therefore, through a dialogue with the concepts previously mentioned, the analysis approaches the sections: "Introduction", "Area of languages", "English Language", and "English Language in Elementary School" of the Curricular Guidance Document of Rio de Janeiro State - Brazil. Considering the necessity pointed out by Rajagopalan (2014) for more research and studies about educational and linguistic politics in Brazil, the article intends to create intelligibility about the questions here outlined.

**Keywords:** Curricular Guidance Document of Rio de Janeiro State. Linguistic Ideologies. Curriculum.

<sup>1</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro/RJ, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2580-9802>. E-mail: [juliannafs@letras.ufrj.br](mailto:juliannafs@letras.ufrj.br).

<sup>2</sup> Professor da Faculdade de Educação e do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro/RJ, Brasil ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8840-8371>. E-mail: [marceldeamorim@yahoo.com.br](mailto:marceldeamorim@yahoo.com.br).

## 1 INTRODUÇÃO

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, em 2017, e do Ensino Médio, em 2018, foi necessário que as unidades federativas adequassem suas propostas curriculares a esse documento, visto ser a Base um texto com caráter de lei (TILIO, 2019a). Decorrente dessa necessidade, orientações curriculares - como o Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro (DOC-RJ), foco deste artigo - foram (re)elaboradas, também se configurando, em seus estados/cidades, como documentos obrigatórios. Tilio (2019a) aponta, em sua análise sobre a BNCC, que esse caráter de obrigatoriedade se torna um malefício, pois decide o que é incluído e excluído do currículo; essa padronização de conteúdos - que autores como Laval (2019) entendem como a lógica do capital no currículo nacional - pode, inclusive, instigar os alunos a entenderem que há formas corretas e legítimas de pensar (RIBAS, 2018).

Dada essa obrigatoriedade, Szundy (2017) aponta que é fundamental entendermos as concepções e as ideologias sobre linguagem construídas discursivamente em textos curriculares como a BNCC (SZUNDY, 2017). Por isso, este artigo, alinhado à área da Linguística Aplicada *Indisciplinar*<sup>3</sup> (MOITA LOPES, 2006) como uma prática problematizadora (PENNYCOOK, 2006), tem por objetivo o estudo de diferentes concepções de currículo (LOPES e MACEDO, 2011; LIBÂNEO, 2019; MOREIRA e CANDAU, 2017; SILVA, 2016) e de ideologias linguísticas (KROSKRITY, 2004; WOOLARD, 1998) em fricção no texto do componente de Língua Inglesa do Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro para o Ensino Fundamental (2018). Em termos específicos, é nosso interesse compreender que discursos sobre currículo, linguagem e ensino de língua inglesa atravessam esse texto oficial, o constituindo.

Para tanto, na próxima seção, apresentamos e discutimos diferentes noções de currículo. Na terceira seção do artigo, buscamos construir um debate sobre o ensino de língua inglesa e situar o conceito de ideologias linguísticas. Na quarta seção, por sua vez, apresentamos os fundamentos metodológicos da investigação para, na quinta seção, analisarmos o documento em questão, com foco no texto introdutório das orientações, assim como nas seções "Área de Linguagens", "Língua Inglesa" e "Língua Inglesa no Ensino Fundamental". Por fim, são tecidas considerações finais e delineadas as possíveis contribuições da pesquisa.

## 2 NOÇÕES DE CURRÍCULO

Considerando o grande questionamento sobre o que constitui um currículo na área da Educação, debruçamo-nos em definições à luz de diferentes autores. Lopes e Macedo (2011) observam que o currículo é entendido como uma "organização prévia" do que é aprendido/ensinado em sala de aula: o conceito é frequentemente relacionado a grades, disciplinas, ementas e planos de ensino. O problema é que, de acordo com essas autoras, por vezes, esse currículo é aceito como uma verdade imutável, não sendo aberto a ressignificações. Devemos (re)pensar o currículo escolar, de modo que Moreira e Candau

<sup>3</sup> A Linguística Aplicada *Indisciplinar* pode ser definida como uma área de estudo que busca criar inteligibilidade sobre a vida social em questões que a linguagem possui papel central (MOITA LOPES, 2006).

(2007) defendem que o currículo deve se tornar, em cada instituição, um espaço de pesquisa, considerando os desafios encontrados dentro e fora da escola.

Como professores(as)/ intelectuais que atuamos na escola, precisamos enfrentar esse desafio, tornando-nos pesquisadores(as) dos saberes, valores e práticas que ensinamos e/ou desenvolvemos, centrando nosso ensino na pesquisa. Nesse processo, poderemos aperfeiçoar nosso desempenho profissional, poderemos nos situar melhor no mundo, poderemos, ainda, nos engajar na luta por melhorá-lo (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 43).

Sendo assim, como professores e pesquisadores, devemos abandonar a postura passiva de não pesquisar nem questionar o currículo. Os autores destacam que essa nova atitude não é apenas positiva para os docentes, mas também para os alunos, visto que os instiga a desenvolver uma postura de pesquisadores e aprendizes. Mais ainda, ressaltamos que é essencial conhecer as políticas educacionais e linguísticas do país, já que isso influencia diretamente na experiência de sala de aula (RAJAGOPALAN, 2014).

Nesse contexto, para estudarmos a noção de currículo, é necessário entendê-la como um termo complexo, definido de modos distintos. Assim, os “acordos (parciais e localizados historicamente) sobre os sentidos do termo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19) devem ser observados. O currículo, portanto, nunca será neutro de influências históricas, políticas e sociais, tanto explícitas quanto implícitas.

É no texto curricular que se encontra a relação entre a sociedade e a escola, por meio de saberes, práticas sociais e conhecimentos escolares, que advém dos âmbitos de referência dos currículos (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 22), como as universidades, hospitais, espaços políticos, movimentos sociais, o mundo do trabalho etc. (TERIGI, 1999). Esses conhecimentos são selecionados e preparados até chegarem no currículo escolar (MOREIRA; CANDAU, 2007). Ribas (2018) defende que é necessário organizar os conhecimentos e as aprendizagens possíveis a partir do currículo considerando o entorno social do aluno, ou seja, seu contexto, relevância e suas experiências.

Para que esses conhecimentos, provenientes de diferentes âmbitos de referência, cheguem à escola, é necessário que passem por algumas adaptações. Moreira e Candau (2007) se apoiam em quatro fatores principais, apontados por Terigi (1999), para explicar o processo de “fabricação” desses conhecimentos. O primeiro é a descontextualização, que dá a impressão de que o conhecimento está “pronto”, visto que omite o seu processo de desenvolvimento e os debates envolvidos em sua construção, algo inerente à produção de ciência (MOREIRA; CANDAU, 2007). O segundo fator se refere à subordinação dos conhecimentos escolares, considerando a psicologia do desenvolvimento humano, que nem sempre reflete o desenvolvimento de alunos que “queimam etapas”. O terceiro valoriza conteúdos que podem ser avaliados, e o quarto fator, por sua vez, considera as relações de poder presentes no currículo escolar, tal como a supervalorização da matemática em detrimento à geografia (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Considerando esses diferentes processos, podemos perceber que poder, identidade, conhecimento e verdade são fatores intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento do currículo (SILVA, 2016). Ao selecionarmos quais conteúdos são incluídos e/ou excluídos do currículo, estamos exercendo poder e valorizando um conhecimento em detrimento a outro. Para Moreira e Candau (2007), essa relevância deve estar atrelada a conhecimentos que possibilitem a formação de sujeitos autônomos e críticos, isto é, que sejam capazes de compreender e transformar a sociedade. Entretanto, devemos pensar no papel “da educação e da linguagem como objetos e

ferramentas para a manutenção do neoliberalismo" (PERCIO; FLUBACHER, 2017, p. 123). Segundo Lopes e Macedo (2011), podemos observar que a escola é um aparato de controle social: na medida em que a escola é vista como "um espaço de socialização de sujeitos", os alunos também são ensinados sobre o mundo produtivo, ou seja, sobre mercado de trabalho, os meios de produção e os modos de agir em sociedade (LOPES; MACEDO, 2011, p. 26-27).

Considerando todas essas influências, conflitos e questionamentos, uma definição possível para o currículo deve considerar fatores sócio-econômicos, políticos e culturais. Saviani (2016) destaca o currículo como a escola em seu total funcionamento com o objetivo de educar crianças e jovens. Para Moreira e Candau (2007), no mesmo sentido, podemos entender o currículo como:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Sendo assim, o currículo é composto por experiências escolares que acontecem por meio de práticas sociais e que impulsionam a construção de identidade dos alunos (MOREIRA; CANDAU, 2007). Por outro lado, segundo os mesmos autores, há efeitos que não estão explícitos nos documentos escolares, chamados de "currículo oculto", como atitudes, valores e relações hierárquicas. Libâneo (2006) reconhece a Educação como processos formativos no meio social, de forma que existem processos ocultos, não institucionalizados, mas cruciais para a formação do aluno.

Uma vez que currículos são atravessados por diferentes práticas sociais, visto que necessariamente refratam discursos plurais em circulação na sociedade como um todo, eles devem ser repensados e reformulados de acordo com diferentes necessidades educacionais. Entretanto, ao observarmos o contexto brasileiro atual e currículos institucionalizados em forma de lei, percebemos que, por vezes, o processo de educação parece se tornar uma "narração" (FREIRE, 1974), uma vez que, geralmente, se foca na preparação de educandos para a memorização do conteúdo narrado e não na renarração (MOITA LOPES, 2006) de suas experiências. Essa percepção se faz possível, especialmente, a partir de um olhar sobre as concepções de ensino e as ideologias linguísticas que atravessam documentos curriculares, tema da próxima seção deste artigo.

### 3 ENTENDIMENTOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

Ao pensar em distintas definições de currículo, considerando o objeto de análise deste artigo, também é necessário averiguar visões de ensino de língua inglesa. Já é comum dizer que vivemos em um período de globalização. Fabrício (2006) sistematiza algumas das características desse fenômeno, tais como a transnacionalização de dimensões políticas e econômicas e a grande mestiçagem de discursos e práticas.

O Inglês, nesse cenário, é uma língua franca (CANAGARAJAH, 2006), de papel "global": o falante nativo não detém exclusivamente o conhecimento sobre a língua, uma vez que existem mais falantes não nativos do que nativos no mundo (CRYSTAL, 2003; GRADDOL, 2006), o que permite o questionamento dessa propriedade. Por outro lado, é comum escutarmos que o que importa é "se comunicar", o que desconsidera fatores críticos e relações de poder (re)construídas a partir do uso dessa língua. Concomitante, há

um caráter “cultural” positivo frequentemente associado a língua inglesa, como possibilitadora de inserir seus aprendizes em outros contextos culturais, de forma que é necessário entender de qual cultura estamos falando. Ao relacionarmos o Inglês como pertencente aos Estados Unidos e ao Reino Unido, construímos a ideia de uma língua inglesa homogênea e abstrata (MONTEIRO, 2020), enquanto países como a Nigéria, que também possuem o Inglês como língua oficial, não têm seus Ingleses valorizados.

Além da percepção do Inglês como *língua franca* (ILF), é preciso observar a persistência e até mesmo a intensificação do Inglês como *commodity*<sup>4</sup> (RAJAGOPALAN, 2005). Essa língua, por mais que seja frequentemente entendida como neutra e como um instrumento de comunicação social, está fortemente relacionada a posições de prestígio na sociedade. No contexto brasileiro, por exemplo, o Inglês parece ser essencial para quem deseja uma melhor posição no mercado de trabalho, possibilitando a inserção de um indivíduo em uma sociedade global. Moita Lopes (2008) questiona o caráter harmonizador da língua inglesa: essa inserção é vista como passiva e harmoniosa, uma possibilidade de fazer amigos e conhecer outras culturas, enquanto, na verdade, é imbuída de questões políticas e de poder.

Para Pennycook (1995), tratar o Inglês como a língua da comunicação global é um processo cômodo para os professores, visto que esse tratamento não instiga questionamentos acerca do poder político da língua. Considerando que a língua inglesa, assim como qualquer outra língua, está relacionada a processos de desigualdades, lutas sociais, econômicas e políticas (COX; ASSIS-PETERSON, 2001), é necessário entender que “ensinar criticamente é reconhecer a natureza política da educação” (PENNYCOOK, 1994, p. 301). Por conseguinte, é crucial observar que:

Quem ensina inglês não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo. Quem ensina inglês não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução das desigualdades sociais. Quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p.20-21).

É importante entender, portanto, quem é esse falante nativo e quais discursos ele traz consigo, uma vez que estes frequentemente são vistos como exclusivamente benéficos, fazendo circular ideais como “desenvolvimento, democracia, capitalismo, modernização e assim por diante” (PENNYCOOK, 1995, p. 52-53). O questionamento da valorização desse falante nativo se torna ainda mais necessário, já que vivemos em um mundo mestiço, onde língua e identidade se misturam cada vez mais (MONTEIRO, 2021, p. 42-43). Dessa forma, não podemos mais interpretar uma determinada língua como pertencente a apenas um (ou alguns) povo(s) (TILIO, 2019b).

Com efeito, é importante observarmos concepções e ideologias linguísticas friccionadas em documentos e contextos educacionais (SZUNDY, 2019), já que é por meio da investigação de estruturas sociais, culturais, políticas e históricas que é possível impactar e transformar desigualdades (KUMARAVADIVELU, 2006). Considerando ideologias como polissêmicas (KONDER, 2002) e a possibilidade de uma *língua franca* como geradora de “identificação, resistência ou reinvenção social” (MOITA LOPES, 2008),

<sup>4</sup> O Inglês pode ser entendido como *commodity* (RAJAGOPALAN, 2005), na medida em que é um bem valioso, comercializado por meio de cursos de idiomas e testes de proficiência, a fim de garantir ao indivíduo uma melhor posição na sociedade ou no mercado de trabalho, por exemplo.



[...] podemos compreender ideologias linguísticas como as atitudes responsivas que construímos sobre os usos das línguas(gens) (SZUNDY, 2017b), as crenças e sentimentos sobre como as línguas são usadas (KROSKRITY, 2004) e as representações (implícitas ou explícitas) que constroem intersecções entre o homem (sic) e a língua (WOOLARD, 1998) no mundo social (SZUNDY, 2017, p. 132).

Mais ainda, essas representações podem ser implícitas ou explícitas, não tratando “de língua(gem) por si só, mas ventilam ligações entre língua(gem) e identidade, moral, conhecimento, estética” (WOOLARD, 1998). Já Errington (2001a) denomina ideologias linguísticas como concepções situadas e parciais do uso da língua. Essa parcialidade também é conceptualizada por Kroskrity (2004), que explica ideologias linguísticas por meio de cinco dimensões:

A primeira se refere ao fato de as ideologias linguísticas estarem ligadas aos interesses de um grupo social e cultural específico. A segunda apresenta as ideologias linguísticas como múltiplas. A terceira sugere que membros de um mesmo grupo social podem ter diferentes níveis de entendimento sobre ideologias linguísticas locais. A quarta dimensão estabelece uma ponte entre as estruturas sociais e a linguagem em uso. A quinta e última ressalta o uso das ideologias linguísticas no processo de criação e representação de diversas identidades sociais e culturais (MONTEIRO, 2021, p. 44-45).

Sendo assim, é interessante observar o papel das ideologias linguísticas na relação ensino/aprendizagem línguas, em especial, da língua inglesa. É possível, dessa forma, desenvolver um ensino de língua crítico (RAJAGOPALAN, 2019), que empodere seus aprendizes no que toca às questões de pertencimento e propriedade de uma segunda língua. Considerando o papel crucial e determinante dos currículos na sociedade escolar, junto da sua não neutralidade (LOPES; MACEDO, 2011), é fundamental entender quais ideologias linguísticas – explícitas e implícitas – o DOC-RJ mobiliza.

#### 4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O objeto analisado neste artigo é o Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro, (re)elaborado em 2018 (SEEDUC, 2018). Assim como a BNCC (2018), ele também é lei, aprovado “através da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017” (SEEDUC, 2018, p. 6). Para realizar esta análise, alinhamo-nos à área da Linguística Aplicada *Indisciplinar* (MOITA LOPES, 2006) e *transgressiva* (PENNYCOOK, 2006) como práticas problematizadoras (PENNYCOOK, 2004), na tentativa de questionar as relações permeadas por desigualdades e as transformar. Por meio de uma análise qualitativa (Flick, 2022), interpretativista (Moita Lopes, 2006) e de base documental (Kripka; Scheller, 2015), contemplaremos as seções “Introdução”, “Área de Linguagens”, “Língua Inglesa” e “Língua Inglesa no Ensino Fundamental” do DOC-RJ com base nas teorias mobilizadas.

A relevância da análise deste objeto se deu pela quase nula existência de pesquisas que o analisem. Considerando a necessidade de conhecer as políticas educacionais do nosso país (RAJAGOPALAN, 2014), este artigo pretende preencher essa lacuna. Além disso, ao considerarmos que o documento em que o DOC-RJ se baseia – a BNCC – é altamente controverso e permeado por conflitos (cf. SZUNDY, 2019; TILIO, 2019a), é interessante investigar em que medida esse currículo foi construído levando em consideração críticas realizadas ao documento nacional.

Algumas das principais críticas, vale lembrar, se centram na construção de um currículo único e na obrigatoriedade da Base no território nacional (cf. GERHARDT; AMORIM, 2019). A implementação do DOC-RJ poderia ser vista, em um primeiro momento,

em uma ótica positiva, já que ele tenta dar conta de um território menor. Por outro lado, a dimensão territorial e sociocultural do Estado do Rio de Janeiro também é expressiva: são 92 Municípios com suas individualidades potencialmente ignoradas.

Por fim, ressaltamos que há dois questionamentos e campos teóricos principais que nortearão essa análise: a) quais as concepções e entendimentos de currículo (SAVIANI, 2016; LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2016; RIBAS, 2018; MOREIRA; CANDAU, 2017) identificadas no documento e b) que ideologias linguísticas (WOOLARD, 1998; KROSKRITY, 2004, SZUNDY, 2019) sobre a língua inglesa são (re)construídas no DOC-RJ. É a partir das concepções de currículo e de ideologias linguísticas que construímos a análise a seguir.

## 5 O DOCUMENTO DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UMA BREVE ANÁLISE DA SEÇÃO “INTRODUÇÃO”

Segundo Szundy (2017), considerando as noções de lingua(gem) que são constantemente refletidas e refratadas nas nossas inter(ações) sociais, qualquer base curricular, como a BNCC – e, no caso deste artigo, também o DOC RJ –, se torna um espaço em que diferentes concepções e ideologias linguísticas são postas em discussão, batalhando por espaço e legitimidade. Silva (2016) aponta que o currículo é um território de contestações na medida em que interesses diversos não convivem lado a lado, de forma igual. Sendo assim, entrar nessa batalha, segundo Szundy (2017), é um movimento interessante para refletir sobre as políticas de ensino-aprendizagem.

O DOC-RJ é imposto como lei, no entanto, logo na primeira página da seção “Introdução”, é sinalizada uma possível abertura para a ressignificação das orientações oferecidas em diferentes espaços escolares:

Ressalta-se que o trabalho não está fechado, tampouco se objetiva delimitar passos ou prescrever receitas curriculares para as escolas, mas provocar educadores na arte da indagação e reflexão para a formação do ser humano e da sociedade com perguntas próprias de cada localidade do Rio de Janeiro, com respostas distintas, mas que ecoam com a mesma força no desejo por uma educação de sentidos e com qualidade (SEEDUC, 2018, p. 18).

Assim como observado por Ribas (2018), em sua análise da BNCC, essa afirmação nos parece contraditória na medida em que sinaliza que o “trabalho não está fechado” e que ele não prescreve “receitas curriculares”: como apontado por Moreira e Candau (2007) e Lopes e Macedo (2011), é interessante pensar em um currículo aberto a modificações, mas o documento nos parece ser o oposto disso, já que se trata de uma lei que impõe um currículo mínimo para todo o Estado do Rio de Janeiro. Além disso, o documento é avaliado como “um ponto de partida” (SEEDUC, 2018, p. 18), que precisa ser elaborado e preenchido por cada escola, de acordo com suas necessidades. Esse seria um movimento positivo, já que considerar as necessidades dos alunos nos parece crucial para todo e qualquer processo educativo (RIBAS, 2018).

Em outra passagem, o documento é descrito como uma organização curricular por meio da indicação do que os alunos devem “saber” e do que devem “saber fazer” (SEEDUC, 2018, p. 23). Essa ideia vai de encontro ao entendimento comum (LOPES; MACEDO, 2011) de currículo, ou seja, a ideia de uma organização prévia que não é questionada. Assim, podemos identificar indícios de fricções discursivas no DOC-RJ.

Tilio (2019a) aponta que o caráter obrigatório da BNCC é um malefício pois, ao decidirmos o que é incluído/excluído do currículo, estamos exercendo relações de poder (SILVA, 2016), que podem resultar na desigualdade de acesso a bens simbólicos

educacionais, além de fortalecer o entendimento da educação como um ato de narração (FREIRE, 1974), em que não há questionamentos nem a participação ativa da sociedade escolar no processo de ensino/aprendizagem. Por outra perspectiva, também podemos observar efeitos importantes acerca da existência desses documentos oficiais e os incômodos por eles provocados: segundo Moreira e Candau (2007), é apenas por meio da discussão e da reflexão acerca do currículo – tanto o planejado quanto o oculto – que é possível participar ativamente desse processo enquanto educadores.

Questionando a associação a um governo específico, o Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro aponta que essa é “uma implantação de um marco político, que vai além de governos” (SEEDUC, 2018, p. 18), o que sinaliza uma tentativa de estabelecimento de neutralidade política na elaboração do documento. Entretanto, como argumentado por Tilio (2019b), é imprescindível nos conscientizarmos de que nenhum conhecimento é neutro (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Currículos são sempre formados ideologicamente por acordos parciais e localizados historicamente (LOPES; MACEDO, 2011), de modo que é impossível os entender sem suas influências.

Ademais, ainda segundo Tilio (2019a), podemos observar a necessidade de equiparar o ensino público com o ensino privado na BNCC, já que a homologação da Base impôs como lei o mesmo documento curricular em todo o território nacional, de forma que, por meio deste, todos os alunos, na teoria, teriam acesso à mesma educação. No DOC-RJ, é possível observar semelhanças com essa tentativa, uma vez que o documento busca “[...] assegurar que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de formação” (SEEDUC, 2018, p. 26). Sendo assim, ao revozear que a educação pública e privada será igualada com a implementação do DOC-RJ, os alunos teriam oportunidades iguais e, numa visão meritocrática do processo educacional, o esforço individual, portanto, seria determinante para o sucesso do educando (TILIO, 2019a). Permanece, desse modo, a proposta de, como ocorre na BNCC, “eximir o governo dos problemas com Educação e políticas educacionais” (TILIO, 2019a, p. 12). Nesse sentido, é importante ressaltar que, ao eximir-se de problemas mais amplos, o sistema escolar acaba por manter e fomentar a diferenciação social, propiciando uma educação escolar voltada, especialmente, para a formação de mão de obra (LOPES; MACEDO, 2011).

### 5.1 A “Área de Linguagens” dentro do documento

Dada a relação estreita entre a BNCC e o DOC-RJ, o segundo documento se pauta nas mesmas visões de linguagem do primeiro. A seção “Área de Linguagens” inicia com uma citação de Bortoni-Ricardo, que destaca a necessidade de levar os alunos a se apoderarem de variedades linguísticas que são mais prestigiadas na sociedade, ampliando seu repertório linguístico e os levando a adquirir uma competência comunicativa ampla, sem desvalorizar a própria variedade linguística do aluno. A BNCC, ao optar pelo plural de *linguagens*, mesmo sem justificar a escolha do termo, parece legitimar a ideologia linguística de que linguagens são múltiplas, atravessadas por diferentes práticas sociais (KROSKRITY, 2004). Dessa forma, em um primeiro momento, assim como no documento nacional, é possível identificar entendimentos sobre linguagem que, a princípio, parecem carregar grande coerência acadêmica.

Mais ainda, é dito que a linguagem ganha sentido a partir da necessidade de comunicação entre indivíduos, o que aponta para um caráter harmonizador das línguas



(MOITA LOPES, 2008). É possível identificar ideologias linguísticas relacionadas ao processo de criação e representação de identidades sociais/culturais (KROSKRITY, 2004), mas não há menção a relações de poder e ideologias, indissociavelmente relacionadas ao desenvolvimento de currículos escolares (SILVA, 2016).

As “Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental” (6º ano 9º ano) também são as mesmas da BNCC (2018, p. 62-63) - a lista presente no documento original, com o total de seis itens, é reproduzida na íntegra. Ao copiar a lista sem modificações, é perceptível a reafirmação da noção, já criticada por Lopes e Macedo (2011), do currículo como um conjunto de conhecimentos prontos, que não passa por alterações nem adaptações.

**Figura 1:** Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

**Fonte:** SEEDUC (2018, p. 125-126)

No item número 1 desta lista, é explicado que é necessário entender as linguagens “como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as” (SEEDUC, 2018, p. 125-126). O item número 2 menciona a participação na vida social e a necessidade de uma construção de uma sociedade “mais justa, democrática e inclusiva”. No item 4, se destaca a utilização de diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem outros indivíduos e promovam os direitos humanos, além do desenvolvimento de uma consciência ambiental por meio de atuação crítica.

No item 5, a noção de “respeito” é utilizada para tratar de diferentes manifestações artísticas e culturais, como as pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, sejam elas diversas, individuais, coletivas etc., mas sem dar visibilidade para manifestações culturais desvalorizadas. Por fim, no último item, as tecnologias da informação e da comunicação estão relacionadas a uma formação que permita utilizá-las criticamente.

Essas competências “não parecem evocar o caráter utilitário de formar contingentes de mão de obra resilientes para o mercado de trabalho entextualizado nas competências gerais da BNCC” (SZUNDY, 2019, p. 139), já que instigam um posicionamento crítico sobre o mundo social.

Por outro lado, considerando que não houve alterações desta lista da BNCC para o DOC-RJ, alguns pontos poderiam ter sido revisados no documento estadual: ao falarmos sobre “reconhecimento” e “valorização”, assim como “resolução de problemas”, é difícil identificar a agência crítica do aluno nesse processo; a ideia de “transformação”, por exemplo, poderia ter sido utilizada para inserir a agência do estudante no planejamento curricular. Considerando o ambiente escolar como um espaço de formação continuada, os estudantes são postos em uma situação de resiliência às desigualdades sociais, como já apontado por Tilio (2019a). Ademais, embora o “atuar” seja um verbo de ação, ainda não parece haver, a partir do uso desse verbo, incentivo a um processo investigativo sobre como essas desigualdades são formadas, processo essencial para modificá-las.

Todas essas questões não parecem ser coincidência. Considera (2019) aponta que documentos curriculares, ao projetarem um cidadão brasileiro “modelo”, estruturam um trabalhador que não enxerga questões trazidas pelas áreas de Humanidades e das Artes, mesmo que esses direitos educacionais estejam, na teoria, garantidos constitucionalmente. Sendo assim, esse cidadão “opaco, de moldes servis, também passará ao largo de temas que gradualmente serão postos porta afora da escola” (CONSIDERA, 2019, p. 75).

Szundy (2019) aponta que, mesmo que as língua(gens) estejam sob uma perspectiva situada, ainda há, em documentos como a BNCC – o próprio DOC-RJ, conforme argumentamos –, um apagamento e hierarquização de determinadas práticas sociais, que podem provocar o fortalecimento de ideais neoliberais. Dessa forma, a parte prática da formação – neste caso, o ensino de competências – é valorizada, ante a teórica, ideias oriundas da educação tecnicista e da pedagogia escolanovista (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021), o que vai de encontro a própria ideia de formação integral explicitada no documento nacional (BRASIL, 2018).

## 5.2 O componente curricular de Língua Inglesa no documento

É importante lembrar que, assim como ocorre na BNCC, a língua inglesa é a única língua adicional prevista no DOC-RJ. Ao final dessa seção no documento, é explicado que é possível que as redes de ensino elaborem orientações curriculares para outras línguas, como o Francês e o Espanhol, mesmo que não obrigatórios no currículo. Essa decisão afasta a responsabilidade dos órgãos públicos de desenvolver documentos para línguas adicionais além do Inglês.

Podemos relacionar esse tratamento com as relações de poder e hierarquização presentes no processo de fabricação de conhecimentos escolares (TERIGI, 1999), já que muito provavelmente essa valorização demasiada do Inglês está relacionada ao seu papel no mundo globalizado e neoliberal. Isso também demonstra ideologias linguísticas ligadas a interesses de grupos sociais e culturais específicos (KROSKRITY, 2004), ao considerarmos que o Inglês está arrolado a ideais capitalistas (PENNYCOOK, 1995), e, portanto, aos empresários no mercado de trabalho.

A seção do componente de “Língua Inglesa” começa afirmando a obrigatoriedade da língua no Ensino Fundamental, instaurada a partir do 6º ano por meio

da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação. Ao mencionar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados em 1998, o documento apresenta 4 aspectos principais, que configuram diferentes ideologias sobre a linguagem e o ensino de línguas: I) “a aprendizagem da língua estrangeira como instrumento de intensificação da “auto percepção do estudante como ser humano e cidadão” (SEEDUC, 2018, p. 281); II) o ensino de língua inglesa que vai além de habilidades linguísticas; III) nova percepção de como a língua funciona, desenvolvendo maior consciência sobre o funcionamento da língua materna; e IV) a exposição aos costumes e valores de outras culturas como desenvolvedora de entendimentos acerca da própria (SEEDUC, 2018). Considerando o Inglês como língua franca, o DOC-RJ associa discursivamente a língua a *outras culturas*, no plural, desvinculando a relação estreita entre língua e falante nativo, de forma que há um afastamento da concepção de línguas como homogêneas e abstratas (MONTEIRO, 2020). Assim, ideologias linguísticas de línguas como múltiplas e plurais (KROSKRITY, 2004) são legitimadas nesta parte do documento.

Outra ideologia linguística ventilada pelo documento é a ideia de língua inglesa como possibilitadora de participação no mundo globalizado e plural, em que fronteiras estão cada vez mais difusas e contraditórias (SEEDUC, 2018). Mais, ainda, “[...] o estudante também se apropria dos bens culturais que ela abrange” (SEEDUC, 2018, p. 281), com efeito, o aluno possui mais acesso à informação e se insere melhor na sociedade. Aqui, há a visão da língua inglesa como *commodity*, prevista por Rajagopalan (2012): a língua é um bem valioso que pode ser adquirido monetariamente, o que acaba por subordinar outros conhecimentos (TERIGI, 1999); neste caso, línguas adicionais diversas, que passam a ser desvalorizadas. Por outro ângulo, ideologias linguísticas que servem a grupos sociais e culturais específicos (KROSKRITY, 2004) não parecem ser legitimadas, considerando os efeitos da globalização, como a transnacionalização de dimensões políticas e econômicas (FABRICIO, 2006).

Chamamos atenção para a primeira menção direta ao termo língua franca no documento. A necessidade de modificar relações de poder entre falantes “nativos” e outros falantes da língua, provenientes de outros países, é pontuada. Essa noção reconhece as relações de poder envolvidas no processo de aprendizagem de uma segunda língua, frequentemente ignoradas. Assim, “a Língua Franca pertence a todo mundo que se utiliza dela, uma vez que vai absorvendo características em seu modo de aplicação” (SEEDUC, 2018, p. 282). Desse modo, qualquer cidadão pode se apropriar dessa língua, caso queira, mesmo que viva em um país que não a tenha como oficial (TILIO, 2019a). Esse entendimento aponta para ideologias linguísticas (KROSKRITY, 2004) de um Inglês como possibilitador de acesso a determinados privilégios na sociedade (MONTEIRO, 2020), mas que também possibilita a transformação de desigualdades, reinventando a sociedade (MOITA LOPES, 2008).

Por fim, os “diversos instrumentos tecnológicos existentes” (SEEDUC, 2018, p. 282) são destacados. O estudante deve ser motivado a desenvolver seu aprendizado de maneira autônoma, o que pode significar a descentralização da figura do professor e a “super” autonomia do aluno. Embora o conhecimento seja construído em conjunto entre professor e alunos, é difícil pensar no desenvolvimento de criticidade no meio digital, considerando as informações falsas, variedade de fontes etc., sem a orientação do professor através de trabalho pedagógico planejado e efetivo.

### 5.3 A Língua Inglesa no Ensino Fundamental

Na seção que trata do ensino de Inglês no Ensino Fundamental, é possível identificar um entendimento de currículo:

A Base Nacional Comum Curricular indica competências e habilidades que são direitos das crianças e jovens para se desenvolverem e viverem hoje e em um futuro muito próximo de tal modo que possam apreciar e desfrutar as possibilidades oferecidas pelo mundo. Sendo assim, o DOC-RJ abordará estas competências e habilidades, organizando-as por eixos, unidades temáticas e objetos do conhecimento (SEEDUC, 2018, p. 283).

Dessa forma, ao analisarmos o uso do verbo “indicar”, como uma orientação/sugestão, parece haver um afastamento da ideia de currículo imposto por lei, por mais que o documento tenha característica obrigatória. O documento também propõe uma alteração: “uma organização das habilidades que privilegia suas relações de pertinência e interdependência dentro dos objetos de conhecimento e das unidades temáticas” (SEEDUC, 2018, p. 283), e não em ordem numérica sequencial, como ocorre no documento nacional (a BNCC). Essa reformulação é interessante na medida que reconhece currículos como passíveis de mutação (LOPES; MACEDO, 2011), os alterando e os ressignificando.

Nas páginas 283 e 284, o que será aprendido em cada ano escolar é descrito. Por mais que os códigos estejam reorganizados em relação à BNCC, ainda podemos observar a subordinação (TERIGI, 1999) e a hierarquização de tópicos linguísticos (RIBAS, 2018). No 6º ano, o aluno aprende a falar sobre hábitos atuais e atividades no momento, o que aponta para a aprendizagem do presente; no 7º, aprende a falar de acontecimentos passados, no 8º ano, sobre ambições futuras, e no 9º ano, sobre como as coisas poderiam ter sido diferentes - possivelmente, por meio da abordagem dos verbos condicionais. Por mais que o documento priorize, na teoria, um aprendizado progressivo, ele ainda hierarquiza tempos verbais ante outros que tradicionalmente são ensinados depois, desconsiderando alunos que podem, por exemplo, “queimar etapas” (TERIGI, 1999). Desse modo, há um sequenciamento temporal no tratamento dos tempos verbais (RIBAS, 2018), o que aponta para uma abordagem tradicional de ensino.

É enfatizado que durante todo o ciclo – em especial, o 9º ano –, o estudante deve ser exposto a momentos de reflexão sobre seu aprendizado, formulando escolhas diferentes caso julguem necessário. Se essa é uma possibilidade dos alunos participarem ativamente da elaboração de conhecimento, é possível desenvolver uma postura de pesquisador e aprendiz nos mesmos (MOREIRA; CANDAU, 2007). No fim desta seção, se destacam novamente o desenvolvimento do “respeito” a diferentes culturas e a apreensão do conhecimento como ascensão pessoal, retomando posturas passivas e da língua como *commodity* (RAJAGOPALAN, 2012).

Por fim, consideramos, em nossa análise, as “Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental”, que são apresentadas antes da última seção do documento destinado a Língua Inglesa, o quadro de habilidades.

**Figura 2:** Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental

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.

**Fonte:** SEEDUC (2018, p. 284 - 285)

Mais uma vez, a lista não possui alterações em relação ao apresentado pela BNCC, ignorando a necessidade de repensar o currículo (LOPES; MACEDO, 2011). O primeiro item indica, novamente, mesmo que toque em questões pertinentes a um mundo plurilíngue e multicultural, a formação voltada para o mercado de trabalho, o que deve ser reavaliado, uma vez que essa parece ser uma postura:

[...] arcaica, até mesmo sob o ponto de vista do mercado: pois o [...] desejo de voltar o ensino massivamente para os empregos atualmente existentes é uma espécie de utopia às avessas, se considerarmos que o mercado do futuro será muito diferente, o que tornará muitas das atuais profissões, hoje valorizadas pelo capitalismo, totalmente anacrônicas (CONSIDERA, 2019, p. 76).

O aprendizado da língua inglesa é, novamente, relacionado à possibilidade de acessar outros tipos de conhecimento (item 2). Noções de cultura, língua e identidade são entendidas como intrínsecas umas às outras no item 3, legitimando a ideologia linguística de que identidades estão relacionadas a práticas discursivas (MOITA LOPES, 2013). O item número 4 parece propor reflexões críticas acerca de “recursos semióticos diversos no mundo social” (SZUNDY, 2019, p. 139), valorizando usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes da língua – tanto do mesmo país ou de países distintos, que podem ser interpretados como os não nativos. Assim, ideologias linguísticas de línguas como múltiplas e plurais (KROSKRITY, 2004) são legitimadas, desmistificando a relação estreita entre povo, território e língua (MONTEIRO, 2020).

O item número 5 aborda o uso das tecnologias da informação de forma crítica e responsável, sem desvalorizar o papel do professor nesse processo. Por fim, o item número 6 trata do conhecimento de diferentes patrimônios culturais, difundidos na língua inglesa. Aqui, a competência sofre, assim como o resto do documento, por não mencionar manifestações culturais desvalorizadas e produzidas pelas margens da sociedade. Um dos possíveis modos de articular currículo e multiculturalismo, de acordo com Moreira e Candau (2007), é propiciar que os alunos tenham acesso a referências que vão além do seu mundo cotidiano. Para que isso ocorra, também é necessário ir além da cultura erudita (SAVIANI, 2016), necessidade que não é mencionada no item 6 da lista.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo buscou investigar diferentes noções de currículo e ideologias linguísticas sobre a língua inglesa (re)construídas no Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro, reformulado em 2018 e baseado na BNCC. Analisando o objeto de estudo, foi possível encontrar noções de currículo que, em sua maior parte, demonstram características imutáveis desse documento (LOPES; MACEDO, 2011; LIBÂNEO, 2019; MOREIRA; CANDAU, 2017). Além disso, o DOC-RJ parece se construir sobre fricções discursivas, uma vez que possui caráter de lei, mas também argumenta que o trabalho está aberto a modificações, sendo um ponto de partida para cada escola. Ademais, todo currículo é formado por acordos parciais e localizados historicamente (MOREIRA; CANDAU, 2011, p. 19), enquanto o documento insiste na pauta da neutralidade política.

Em nossa leitura, percebemos também que algumas listas, como as “Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental” e as “Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental” foram reproduzidas a partir do documento nacional, a BNCC, na íntegra. Embora seja compreensível a falta de alterações extremas, considerando o caráter legal de ambos os documentos, é possível concluir que quase não houve adaptação para o Estado do Rio de Janeiro, o que seria o principal objetivo do DOC-RJ.

De fato, a persistência de uma pedagogia das competências fomenta a ideia da educação com o único objetivo de inserir os alunos no mercado de trabalho, em uma lógica neoliberal, além de desconsiderar a autonomia do professor (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2011). Em alguns momentos, esse currículo vai contra essa lógica, como no uso de verbos de ações que instigam um posicionamento crítico no mundo social (SZUNDY, 2019). Por outro lado, em outros, é possível tecer críticas acerca dos verbos utilizados nos comandos das habilidades e competências, uma vez que muitos não instigam transformação de desigualdades, colocando os alunos em uma posição de resiliência (TILIO, 2019a). Também foram encontradas alterações do documento original (BNCC) - como a reorganização das habilidades de acordo com suas relações de pertinência, demonstrando que currículos podem ser alterados de acordo com diferentes necessidades (LOPES; MACEDO, 2011).

No tocante às ideologias linguísticas, o documento demonstra entender língua(gens) em seu contexto semiótico (SZUNDY, 2019). Além disso, ao utilizar o termo “linguagens” no plural, o DOC-RJ valida a ideologia linguística de que linguagens são múltiplas e atravessadas por práticas sociais (KROSKRITY, 2004). Sob outra perspectiva, há a desconsideração de relações de poder e ideologias atreladas ao desenvolvimento de currículos (SILVA, 2016), além do apagamento e hierarquização de determinadas práticas sociais (SZUNDY, 2019), o que fortalece ideias neoliberais. O currículo, por meio da organização sequencial de tempos verbais, parece consolidar abordagens tradicionais de ensino da língua inglesa (RIBAS, 2018). Quando se trata do papel do falante nativo, o documento entende a língua inglesa como língua franca. Por outro lado, ao excluir outras línguas adicionais e focar no papel do Inglês como possibilitador de ascensão social, fortalece a ideologia linguística do Inglês como *commodity* (RAJAGOPALAN, 2012), hierarquizando conhecimentos escolares (TERIGI, 1999). A relação estreita entre povo, território e língua (MONTEIRO, 2020) também é questionada, enquanto o Inglês é visto como possibilitador de transformação de desigualdades (MOITA LOPES, 2008).

Por fim, sinalizamos que a análise do Documento de Orientação do Estado do Rio de Janeiro aponta para a necessidade de maiores estudos sobre políticas educacionais e linguísticas do país (RAJAGOPALAN, 2014). Ao observarmos a educação e a linguagem como objetos de manutenção do neoliberalismo (PERCIO; FLUBACHER, 2017) e a existência de currículos vistos como imutáveis na educação brasileira, impostos em forma de lei, é necessário assumir uma postura mista, de professor-pesquisador para repensar currículos (MOREIRA; CANDAU, 2007). Assim, acreditamos, seria possível que a educação brasileira evolua e que não seja mais considerada um ato de narração (FREIRE, 1974), mas como um espaço de renarração da vida social (MOITA LOPES, 2006).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, [n. p.], 2001.

CONSIDERA, A. L. Um museu de grandes novidades: a reforma do Ensino Médio e a BNCC. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019. p. 41-85.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C. de; CAETANO, V. N. da S. Implicações da BNC - Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp.1, p. 896-909, 2021.

COX, M. I. P.; DE ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2003.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FLICK, U. Setting the agenda – roles of design(ing) in qualitative research. *In*: FLICK, U. (eds.), **The SAGE Handbook of Qualitative Research Design**, vol. 2. London: SAGE, 2022. p. 1-20.

FLUBACHER, M.; DEL PERCIO, A. (Ed.). **Language, education and neoliberalism: critical studies in sociolinguistics**. Multilingual Matters, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ERRINGTON, J. Colonial Linguistics. **Annual Review of Anthropology**, v. 30, p.19-39, 2001.

GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de. (org.). **A BNCC e o Ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019.

GRADDOL, D. **English next: Why global English may mean the end of 'English as a foreign language'**. United Kingdom: British Council, 2006.

KONDER, L. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-147.

KRIPKA, R. M. L. SCHELLER, M. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Investigação qualitativa em educação**, v. 2, p. 243-247, 2005.

KROSKRITY, P. V. Language Ideologies. In: DURANTI, A. (org.). **A companion to linguistic anthropology**. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004. p. 496-517.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. C. Currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. C. (org.). **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-42.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, LP da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 24, p. 309-340, 2008.

MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013.

MONTEIRO, M. N. "Professora, você fala/ensina o inglês americano ou britânico?": desestabilizando visões essencialistas sobre a "língua inglesa" através da elaboração e análise de atividades didáticas sob uma perspectiva glocal. **Raído**, v. 14, n. 36, p. 121-143, 2020.

MONTEIRO, M. N. Investigando ideologias linguísticas sobre o "Falante Nativo" em um livro didático local de Inglês: uma análise de base documental. **Revista Intercâmbio**, v. 49, p. 41-64, 2021.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. English in the World/The World in English. In: TOLLEFSON, J. W. (Ed.) **Power and Inequality in Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 34-58.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Ed.) **The handbook of applied linguistics**. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd., 2004. p. 784-807.

RAJAGOPALAN, K. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 57-82.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância de seu entrosamento na política linguística de seu país. In: CORREA, D. A. (org.). **Política linguística e ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 73-82

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do letramento crítico. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 3, p. 1784-1824, 2018.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, p. 54-84, 2016.

SEEDUC. Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. **Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro**, 2018.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SZUNDY, P. T. C. A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens). In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 77 -98.

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. de. (org.). **A BNCC e o Ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019. p. 121-151.

TERIGI, F. **Curriculum**: itinerários para apreender um território. Buenos Aires: Santillana, 1999.

TÍLIO, R. A base nacional comum curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de. (org.). **A BNCC e o Ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019a. p. 07-15.

TÍLIO, R. Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática. In: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; VIDON, L. (org.). **Língua, discurso e política**: desafios contemporâneos. Campinas: Pontes, 2019b. p. 187-210.

WOOLARD, K. A. "Introduction: language ideology as a field of inquiry". In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRIT, P. V. (org.). **Language ideologies: practice and theory**. Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 3-47.

Artigo recebido em: 16/05/2023  
Artigo aprovado em: 31/10/2023  
Artigo publicado em: 05/12/2023

#### COMO CITAR

SILVA, J. F. da; AMORIM, M. A. Noções de currículo e ideologias linguísticas (re)construídas no Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 12, p. 1-17, e02332, 2023.

