ISSN: 2358-8829

ENTRE DISCURSOS DE DIVERSIDADE E PRÁTICAS MONOLÍNGUES: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DAS IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE SERGIPE (BR) E MASSACHUSETTS (USA)[1]

Manoela Barbosa Pinto[2]
Simone Silveira Amorim[3]

INTRODUÇÃO

A língua não apenas representa o mundo, mas também participa de sua construção. Para Hall (2016), os sentidos são produzidos em práticas sociais atravessadas por relações de poder, que legitimam determinados significados e marginalizam outros. Rajagopalan (2003) destaca o caráter político da linguagem, uma vez que nomear e representar implica posicionamentos ideológicos. Essas crenças sobre as línguas e seus falantes, definidas por Kroskrity (2004, p. 498, tradução nossa) como "[...] crenças ou sentimentos sobre as línguas tal como são usadas em seus mundos sociais", organizam hierarquias e legitimam determinadas formas de expressão em detrimento de outras.

Quando incorporadas pelo Estado, essas ideologias adquirem força normativa. Leis e documentos curriculares determinam quais línguas são obrigatórias, opcionais ou sequer mencionadas, produzindo hierarquias cujo silêncio também constitui uma forma de exclusão (Maher, 2013). Identificar essas ideologias permite compreender como o Estado institucionaliza o apagamento de línguas minoritárias. Isso é especialmente relevante quando as políticas adotam discursos de diversidade e inclusão, pois o reconhecimento discursivo do multilinguismo não garante a transformação das estruturas vigentes (Pandey, 2016).

[1] Trabalho resultante da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, por meio de bolsa PROSUP e de estágio de doutorado sanduíche realizado em 2024 na University of Massachusetts Boston.

[2] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – PPED/UNIT, manoelabpinto@gmail.com;

[3] Pós-doutora em Educação pela University of Massachusetts Boston – UMass Boston; docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – PPED/UNIT, amorim_simone@hotmail.com.

ISSN: 2358-8829

As ideologias linguísticas são parciais, por expressarem interesses de grupos específicos, e múltiplas, pela coexistência de concepções concorrentes em um mesmo espaço discursivo (Kroskrity, 2004). Assim, um documento pode celebrar a diversidade e, simultaneamente, restringi-la. Essas ideologias também operam pelo apagamento de práticas que não se ajustam à visão dominante (Irvine; Gal, 2000). Como demonstram Flores e Rosa (2015), discursos baseados na noção de falante ideal tendem a avaliar estudantes racializados por sua posição social, e não apenas por suas práticas linguísticas. A proficiência, portanto, não constitui uma medida neutra, mas um critério socialmente construído de legitimidade.

Nesse sentido, monolinguismo, bilinguismo e multilinguismo são categorias atravessadas por implicações políticas. A ideologia monolíngue concebe as línguas como sistemas autônomos e o falante bilíngue como a reunião de dois falantes monolíngues em um indivíduo (García, 2009). Em contraposição, o bilinguismo dinâmico e a translinguagem compreendem os repertórios como integrados e flexíveis, mobilizados conforme as necessidades comunicativas, sem respeito rígido às fronteiras entre línguas nomeadas (García, 2009; García; Wei, 2014). Essa dinâmica é particularmente evidente em contextos migratórios, nos quais as fronteiras linguísticas se tornam mais porosas (Blackledge; Creese, 2017). A mobilização de repertórios integrados pode, assim, constituir não apenas uma prática comunicativa, mas também uma forma de questionar hierarquias entre línguas e sujeitos.

O multilinguismo também não é neutro. García (2009) observa que sua adoção institucional pode limitar-se à descrição da coexistência de línguas em um território, sem compromisso efetivo com sua manutenção ou com os direitos de seus falantes. Abordagens críticas, porém, deslocam o foco da quantidade de línguas para as relações de poder que atravessam seus usos. Nessa perspectiva, Aronin (2020) compreende o multilinguismo como um conjunto das línguas mais relevantes e úteis para determinado indivíduo ou grupo, que funcionam de maneira integrada para atender às diferentes necessidades da vida em um ambiente multilíngue. Em vez de serem consideradas sistemas independentes e isolados, as línguas são entendidas a partir das relações que estabelecem entre si e das funções que desempenham no repertório linguístico dos sujeitos. Essas funções, por sua vez, não são fixas, elas podem se modificar ao longo da vida, fazendo com que determinadas línguas sejam incorporadas, deixem de ser utilizadas ou assumam novas posições no repertório, em função de experiências de migração, escolarização e inserção no mundo do trabalho.

Quando essa valorização se restringe ao discurso, sem alterar as práticas institucionais, configura-se o que Pandey (2016) denomina multilinguismo cosmético: o reconhecimento superficial da diversidade, acompanhado da manutenção de normas monolíngues no currículo

ISSN: 2358-8829

e nas avaliações. Por isso, a análise dos documentos deve considerar não apenas o vocabulário da diversidade, mas também os mecanismos de obrigatoriedade, classificação e avaliação e as ideologias que os orientam.

Com base nessas perspectivas, este estudo compara as políticas educacionais de Sergipe, no Brasil, e de Massachusetts, nos Estados Unidos. A escolha não pressupõe equivalência entre os contextos, mas explora seu contraste. Em ambos, o inglês ocupa posição central nas políticas educacionais, embora por razões distintas. Em Sergipe, é a única língua estrangeira de oferta obrigatória, conforme as normas nacionais, e está associado à mobilidade e ao mercado de trabalho. A ausência de regulamentação estadual específica também contribuiu para concentrar a educação bilíngue no setor privado, favorecendo sua consolidação como bem de distinção social (Pinto, 2021). Em Massachusetts, o inglês é a língua majoritária e aquela que estudantes imigrantes devem adquirir para participar da sociedade. Nesse contexto, a educação bilíngue destina-se formalmente a atender esses grupos. A comparação permite investigar como o inglês produz hierarquias por mecanismos distintos: como capital de prestígio em Sergipe e como condição de integração social em Massachusetts, revelando possíveis divergências ideológicas entre as trajetórias normativas.

O estudo é orientado pela seguinte questãocomo as leis e os documentos curriculares de Sergipe e de Massachusetts mobilizam as noções de monolinguismo, bilinguismo e multilinguismo e, por meio dessas formulações, expressam, reproduzem ou tensionam determinadas ideologias linguísticas? Busca-se, assim, compreender não apenas como essas categorias são incorporadas aos textos normativos, mas também quais concepções de língua, sujeito e educação orientam sua formulação e seus desdobramentos no campo educacional.

O objetivo geral consiste em analisar criticamente as concepções de monolinguismo, bilinguismo e multilinguismo presentes nas políticas educacionais dos dois territórios, considerando, por um lado, como as orientações sociolinguísticas dos marcos legais nacionais e federais condicionam a elaboração dos documentos estaduais e, por outro, como essas orientações se aproximam, se distanciam e revelam contradições quando examinadas comparativamente. Ao colocar Sergipe e Massachusetts em diálogo, o estudo busca evidenciar como diferentes trajetórias históricas, políticas e sociolinguísticas participam da produção e da legitimação de determinadas ideologias linguísticas, contribuindo para compreender as relações entre políticas educacionais, hierarquias linguísticas e reconhecimento da diversidade nos contextos investigados.

METODOLOGIA

ISSN: 2358-8829

A pesquisa, de abordagem qualitativa e documental, constitui um recorte de uma tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED/UNIT), que também incluiu componentes empíricos com participantes migrantes. Estes não são mobilizados neste estudo, restrito à análise dos textos normativos e das ideologias linguísticas neles expressas. Portanto, os resultados permitem examinar as orientações e os pressupostos dos documentos, mas não como as políticas são interpretadas, negociadas ou implementadas nas escolas.

O corpus reúne sete documentos selecionados em portais oficiais. No contexto brasileiro, compreende a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), considerando as alterações da Lei nº 13.415/2017; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017b); e o Currículo de Sergipe (Sergipe, 2018). No contexto norte-americano, inclui o Every Student Succeeds Act (ESSA) (Estados Unidos, 2015); o Massachusetts Consolidated State Plan (Massachusetts, 2024); o LOOK Act, consolidado no capítulo 71A das General Laws de Massachusetts (Massachusetts, [2017]); e o WIDA English Language Development Standards Framework (WIDA, 2020). A seleção considerou a relevância desses documentos para a estruturação das políticas de ensino de línguas, abrangendo marcos legais e curriculares nacionais, federais e estaduais.

A análise comparativa fundamenta-se no modelo de estudo de caso comparado de Bartlett e Vavrus (2017), com dois eixos. O vertical examina como as orientações políticas e sociolinguísticas circulam entre escalas normativas e são reproduzidas, reinterpretadas ou tensionadas nos documentos estaduais. O horizontal confronta os resultados dos dois contextos, identificando aproximações, diferenças e particularidades. O procedimento também segue as quatro etapas de Bereday (1964): descrição, interpretação, justaposição e comparação. Os documentos foram descritos e interpretados em seus contextos históricos, políticos e sociolinguísticos, para então serem justapostos e comparados.

A categoria central é a natureza sociolinguística dos documentos, analisada conforme sua orientação monoglóssica ou heteroglóssica diante da diversidade linguística. Foram examinadas as ocorrências explícitas e implícitas de monolinguismo, bilinguismo e multilinguismo, além de designações relacionadas, como língua materna, língua estrangeira, língua franca e home language. Essas expressões foram tratadas como marcadores discursivos das ideologias linguísticas presentes nas formulações normativas. A comparação horizontal foi orientada por cinco questões: como a diversidade linguística é reconhecida; quais pressupostos sustentam o monolinguismo; que funções são atribuídas às línguas; em que medida as

ISSN: 2358-8829

ideologias são explícitas ou implícitas; e quais repertórios e práticas permanecem marginalizados. Em cada documento, distinguiram-se três dimensões: os enunciados explícitos, os pressupostos sobre língua, falantes e aprendizagem e as ideologias linguísticas subjacentes.

Essa distinção permite superar o levantamento terminológico e examinar os sentidos políticos e ideológicos atribuídos às línguas. Assim, a comparação busca compreender não apenas quais conceitos aparecem nos documentos, mas como eles reconhecem, hierarquizam e legitimam os repertórios linguísticos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados estão organizados em três seções: duas análises verticais, que examinam separadamente como as orientações nacionais ou federais se articulam aos documentos estaduais de Sergipe e Massachusetts, e uma análise horizontal, que confronta os resultados para identificar convergências, divergências e particularidades nas concepções de monolinguismo, bilinguismo e multilinguismo. Trata-se, portanto, de três movimentos analíticos articulados, correspondentes aos dois eixos comparativos de Bartlett e Vavrus (2017).

Comparação Vertical – Sergipe: a mesma orientação em todos os níveis

O primeiro achado diz respeito à continuidade da orientação monolíngue entre os níveis nacional e estadual. A Lei nº 13.415/2017, ao alterar a LDB, estabeleceu que, "[...] no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa" (Brasil, 2017a, art. 26, § 5º). Para o ensino médio, determinou que:

> Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017a, art. 35-A, § 4º).

A legislação estabelece uma língua estrangeira obrigatória e condiciona a oferta das demais à disponibilidade, pressupondo que uma única língua atende às necessidades formativas nacionais. Lucena e Torres (2019) interpretam essa orientação como expressão de uma ideologia monolíngue que mercantiliza o ensino de inglês e restringe a autonomia das escolas. Embora a LDB reconheça as línguas maternas indígenas e seus processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1996, art. 32, § 3º), a diversidade permanece restrita a grupos específicos. O português é consolidado como língua da escolarização e o inglês como língua estrangeira obrigatória, enquanto as línguas de imigração e de fronteira permanecem invisibilizadas. Essa

ausência configura apagamento linguístico, não mera lacuna técnica (Irvine; Gal, 2000; Maher, 2013).

A BNCC adota um discurso mais aberto ao reconhecer o inglês como língua franca e propor a reflexão sobre seus papéis no mundo (Brasil, 2017b, p. 245). Essa abertura, porém, é limitada pela proposta de identificar "[...] similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas" (Brasil, 2017b, p. 246), que mantém a concepção de línguas como sistemas separados. Para Ramos e Alvarenga (2021), essa formulação expressa a tensão entre globalização e reconhecimento das línguas de fronteira. Assim, a noção de língua franca amplia a circulação global do inglês, mas não altera sua centralidade curricular nem a posição secundária das demais línguas.

O Currículo de Sergipe (Sergipe, 2018) reproduz essa orientação. Embora mencione espanhol, francês, alemão e Libras, contempla exclusivamente o inglês em suas competências e objetos de conhecimento. A diversidade é, portanto, reconhecida no discurso, mas não incorporada às orientações curriculares. O documento também associa o inglês à globalização e ao mercado de trabalho. A habilidade EF09LI01, por exemplo, prevê a defesa de pontos de vista sobre questões locais e globais, reforçando a formação de um falante orientado a demandas sociais e profissionais. O currículo mantém, assim, uma orientação monoglóssica, ao privilegiar uma língua estrangeira e tratar as demais como sistemas separados, e instrumental, ao justificar essa centralidade por seu valor econômico e sua relação com a mobilidade profissional.

Comparação Vertical – Massachusetts: o discurso se abre, a âncora permanece

Em Massachusetts, o reconhecimento discursivo da diversidade linguística se amplia do nível federal ao estadual, mas o sucesso escolar permanece vinculado ao inglês. O Every Student Succeeds Act (ESSA) (Estados Unidos, 2015) utiliza a designação English learner e exige metas de progresso em proficiência em inglês, integradas à responsabilização escolar. Embora promova a equidade ao tornar visível o desempenho desses estudantes, mede seu progresso pela aproximação a um padrão de inglês. A própria designação os identifica pelo que ainda não dominam, em vez de reconhecer seus repertórios (Rubio, 2022). Nesse contexto, a avaliação padronizada funciona como política linguística, pois determina qual língua é medida e valorizada (Menken, 2008).

O Massachusetts Consolidated State Plan (Massachusetts, 2024) reforça essa lógica por meio de metas de proficiência e avaliações estaduais. Embora reconheça as home languages e a presença do espanhol, a versão bilíngue do MCAS é oferecida apenas nessa língua e a

ISSN: 2358-8829

estudantes que atendem a critérios específicos. Outras línguas, como o português, permanecem invisibilizadas. Além disso, a expressão home language restringe simbolicamente essas línguas ao espaço doméstico, enquanto o inglês mantém sua centralidade escolar.

O LOOK Act representa a principal abertura à diversidade no corpus, ao permitir programas de dual language e educação bilíngue de transição, além de instituir o Selo de Biletramento (Massachusetts, [2017]; Rubio, 2022). Contudo, preserva a definição do inglês como língua pública comum e classifica as demais como estrangeiras. O sucesso dos programas continua associado à transição para turmas regulares, e o bilinguismo é valorizado sobretudo por seu potencial econômico. Configura-se, assim, um monolinguismo com aparência bilíngue, no qual o inglês permanece como destino e principal parâmetro de sucesso.

O WIDA ELD Standards Framework (WIDA, 2020) é o documento mais próximo de uma perspectiva multilíngue. Adota a expressão multilingual learners, reconhece os repertórios como recursos e incorpora a translinguagem às práticas pedagógicas. Também associa equidade ao acesso à universidade, ao trabalho e à participação cívica (WIDA, 2020, p. 10), priorizando o uso da língua em diferentes contextos, em vez de definições convencionais de proficiência (p. 355). Essa abertura, porém, é limitada pelos descritores de proficiência em inglês e pela articulação com as avaliações do ESSA. A translinguagem é reconhecida como recurso para aprender inglês, mas não plenamente como prática legítima em si. Essa contradição aproxima o documento do multilinguismo cosmético de Pandey (2016), no qual o reconhecimento da diversidade convive com estruturas que preservam a centralidade do inglês.

Comparação Horizontal – Sergipe e Massachusetts: mecanismos distintos, natureza semelhante

A justaposição dos contextos permite responder às cinco questões da comparação horizontal. Quanto ao reconhecimento da diversidade, Sergipe o faz de maneira predominantemente nominal: outras línguas são mencionadas, mas não contempladas nas orientações curriculares. Massachusetts, por sua vez, adota medidas programáticas, como os modelos de educação bilíngue e o Selo de Biletramento, mas condiciona esse reconhecimento ao progresso na aprendizagem do inglês.

O monolinguismo se sustenta por mecanismos distintos. Em Sergipe, decorre da imposição legal de uma única língua estrangeira, orientação reproduzida quase integralmente pelo currículo estadual. Em Massachusetts, é reforçado pelas avaliações padronizadas em inglês e pela responsabilização das escolas pelo cumprimento de metas de proficiência. Assim,

ISSN: 2358-8829

enquanto no primeiro contexto a ideologia opera pelo que a legislação determina, no segundo, manifesta-se também pelo que o sistema educacional mede (Menken, 2008). Quanto à função atribuída às línguas, ambos convergem em uma racionalidade instrumental, embora com ênfases diferentes. Nos documentos brasileiros, o inglês é associado ao mercado de trabalho, à mobilidade e à globalização. Nos documentos de Massachusetts, é apresentado como condição para a integração social e o sucesso acadêmico, enquanto as demais línguas são valorizadas sobretudo como apoio à transição para o inglês e como recursos para o mercado de trabalho. Há, contudo, uma assimetria estrutural: em Sergipe, português e inglês ocupam posições distintas, respectivamente, como língua nacional da escolarização e única língua estrangeira obrigatória; em Massachusetts, a língua majoritária coincide com aquela privilegiada nas avaliações.

A ideologia também se manifesta com diferentes graus de explicitude. Em Sergipe, a hierarquia linguística está inscrita diretamente na legislação; em Massachusetts, aparece de forma mais sutil, sob uma retórica pluralista. Quanto aos repertórios marginalizados, em Sergipe destacam-se as línguas indígenas, quilombolas, de fronteira e de imigração, ausentes dos documentos ou restritas a segmentos específicos. Em Massachusetts, a marginalização atinge as línguas que não são o inglês, embora haja uma hierarquia adicional que favorece o espanhol. Apesar das diferenças entre os contextos, mecanismos distintos produzem orientações sociolinguísticas semelhantes: predominantemente monoglóssicas, por organizarem a escolarização em torno de uma língua de referência e tratarem as demais como sistemas separados, e instrumentais, por justificarem o ensino das línguas com base em seu valor de troca. Desse modo, embora os discursos de valorização da diversidade estejam presentes em ambos, eles não alteram os mecanismos que determinam quais línguas são efetivamente reconhecidas e legitimadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar como as leis e os documentos curriculares de Sergipe e Massachusetts mobilizam as noções de monolinguismo, bilinguismo e multilinguismo, este estudo identificou, na análise vertical, que Sergipe reproduz, em âmbito estadual, a orientação monolíngue e instrumental estabelecida nacionalmente. Massachusetts, por sua vez, amplia o reconhecimento discursivo da diversidade, mas mantém o inglês como referência central. Embora as trajetórias difiram nos mecanismos e nas formas de reconhecimento das demais

línguas, a comparação horizontal revela convergências na orientação sociolinguística das políticas.

A contribuição do estudo consiste em demonstrar que a presença de termos como diversidade, inclusão, língua franca e bilinguismo não define, por si só, a orientação de uma política linguística. É necessário examinar os mecanismos de obrigatoriedade, classificação e avaliação associados a essas formulações. Portanto, a transformação do vocabulário normativo é insuficiente: sem perspectivas pautadas pelo multilinguismo crítico e pela translinguagem, incorporadas ao currículo e à avaliação, a diversidade tende a permanecer no plano retórico.

Como limitação, o corpus normativo permite analisar as orientações das políticas, mas não sua implementação. Também não abrange normas complementares, materiais didáticos ou políticas municipais. Pesquisas futuras poderão articular a análise documental à investigação de como professores, gestores e estudantes interpretam e negociam essas orientações no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Bilinguismo, Multilinguismo, Translinguagem, Políticas Linguísticas.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), Código de Financiamento 001, pela bolsa PROSUP e pelo apoio ao doutorado sanduíche realizado em 2024. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT) e ao Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas (GEPES). À Profa. Dra. Panayota Gounari, do Department of Applied Linguistics da University of Massachusetts Boston, pela supervisão no período de doutorado sanduíche.

REFERÊNCIAS

ARONIN, Larissa. Dominant Language Constellation as an approach for studying multilingual practices. In: LO BIANCO, Joseph; ARONIN, Larissa (ed.). **Dominant Language Constellations**: a new perspective on multilingualism. Cham: Springer, 2020. p. 19-33.

BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances. **Rethinking case study research**: a comparative approach. New York: Routledge, 2017.

BEREDAY, George Z. F. **Comparative method in education**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1964.

BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela. Translanguaging in mobility. In: CANAGARAJAH, Suresh (ed.). **The Routledge handbook of migration and language**. New York: Routledge, 2017. p. 31-46.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007 [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025.

DOVCHIN, Sender. Language crossing and linguistic racism: Mongolian immigrant women in Australia. **Journal of Multicultural Discourses**, [s. l.], 2019. DOI: 10.1080/17447143.2019.1566345.

DUARTE, Joana; GÜNTHER-VAN DER MEIJ, Mirjam T. A holistic model for multilingualism in education. **EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages**, [s. l.], v. 5, p. 24-43, 2018.

ESTADOS UNIDOS. Public Law 114-95, December 10, 2015. **Every Student Succeeds Act**. Estados Unidos, 2015. Disponível em: https://www.congress.gov/114/plaws/publ95/PLAW-114publ95.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

FLORES, Nelson; ROSA, Jonathan. Undoing appropriateness: raciolinguistic ideologies and language diversity in education. **Harvard Educational Review**, [s. l.], v. 85, n. 2, p. 149-171, 2015.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging**: language, bilingualism and education. London: Palgrave Macmillan, 2014.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

IRVINE, Judith T.; GAL, Susan. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, Paul V. (ed.). **Regimes of language**: ideologies, polities, and identities. Santa Fe: School of American Research Press, 2000. p. 35-83.

KROSKRITY, Paul V. Language ideologies. In: DURANTI, Alessandro (ed.). **A companion to linguistic anthropology**. Malden: Blackwell, 2004. p. 496-517.

LUCENA, Maria Inêz Probst; TORRES, Ana Cecília da Gama. Ideologia monolíngue, mercantilização e instrumentalização da língua inglesa na alteração da LDB em 2017. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 635-654, 2019.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 45-62.

MASSACHUSETTS. **Massachusetts consolidated state plan under the Every Student Succeeds Act (ESSA)**. [S. l.]: U.S. Department of Education, 2024. Disponível em: https://www.mass.gov/doc/massachusetts-consolidated-state-plan-under-essa/download. Acesso em: 25 ago. 2025.

MASSACHUSETTS. General Court. **General Laws, Part I, Title XII, Chapter 71A, Section 4**: English language education. Boston, [2017]. Disponível em: https://malegislature.gov/Laws/GeneralLaws/PartI/TitleXII/Chapter71A/Section4. Acesso em: 25 ago. 2025.

MENKEN, Kate. **English learners left behind**: standardized testing as language policy. Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

PANDEY, Anjali. **Monolingualism and linguistic exhibitionism in fiction**. New York: Palgrave Macmillan, 2016.

PINTO, Manoela Barbosa. **Educação em língua inglesa sob perspectiva comparada**: Sergipe e Massachusetts. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2021.

PINTO, Manoela Barbosa. **Translanguaging with emotion in the tide of ideologies**: um estudo comparado com brasileiros migrantes vivendo em Sergipe (BR) e Massachusetts (USA). 2026. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tiradentes, Aracaju, 2026.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica**. São Paulo: Parábola, 2003.
RAMOS, Kesley Vieira; ALVARENGA, Márcia Soares de. O ensino do inglês na Base Nacional Comum Curricular: embates entre língua franca e língua de fronteira. **Humanidades & Inovação**, Palmas, 2021.

RUBIO, Jesse. Educational language policy in Massachusetts: discourses of the LOOK Act. **Educational Policy**, [s. l.], v. 36, n. 6, p. 1440-1463, 2022.

SERGIPE. **Currículo de Sergipe**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Aracaju, 2018. Resolução Normativa nº 4, 29 nov. 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_se.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

WEI, Li. Translanguaging as a political stance: implications for English language education. **ELT Journal**, Oxford, v. 76, n. 2, p. 172-182, 2022. DOI: 10.1093/elt/ccac001.

ISSN: 2358-8829

WIDA CONSORTIUM. **WIDA English Language Development Standards Framework, 2020 Edition**: Kindergarten–Grade 12. Madison: Board of Regents of the University of Wisconsin System, 2020. Disponível em: https://wida.wisc.edu/sites/default/files/resource/WIDA-ELD-StandardsFramework-2020.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.