

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

GILMARA HELENA MARINS SILVEIRA COSTA

**O DISCURSO SOBRE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
SENTIDOS DE LÍNGUA INGLESA NA BNCC – O QUE (NÃO) MUDA?**

POUSO ALEGRE - MG

2021

COSTA,
GILMARA
HELENA
MARINS
SILVEIRA

O
DISCURSO
SOBRE
ENSINO DE
LÍNGUA
ESTRAN-
GEIRA:
SENTIDOS
DE LÍNGUA
INGLESA NA
BNCC – O
QUE (NÃO)
MUDA?

MESTRADO

PPGCL

2021

GILMARA HELENA MARINS SILVEIRA COSTA

O DISCURSO SOBRE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
SENTIDOS DE LÍNGUA INGLESA NA BNCC – O QUE (NÃO) MUDA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS – para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Linha de Pesquisa: Análise de Discurso

Área de concentração: Língua e ensino

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Luiza Katia A. Castello Branco

POUSO ALEGRE - MG

2021

Ficha catalográfica

COSTA, Gilmara Helena Marins Silveira. O discurso sobre ensino de Língua Estrangeira: sentidos de Língua Inglesa na BNCC – o que (não) muda? 2021. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2021.

Orientadora: Profª Drª Luiza Katia A. Castello Branco

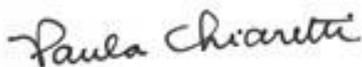
Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Vale do Sapucaí.

1. Análise de Discurso. 2. Ensino. 3. Língua Inglesa. 4. BNCC. I. Universidade do Vale do Sapucaí. II. Título.

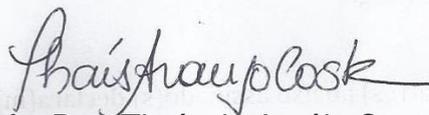
CDD: 411

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “O DISCURSO SOBRE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: SENTIDOS DE LÍNGUA INGLESA NA BNCC - O QUE (NÃO) MUDA?” foi defendida em 26 de fevereiro de 2021, por GILMARA HELENA MARINS SILVEIRA COSTA, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98014886, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Profa. Dra. Paula Chiaretti
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Presidente da banca



Profa. Dra. Thaís de Araújo Costa
Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ
Examinadora



Profa. Dra. Joelma Pereira de Faria Nogueira
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS
Examinadora

*Ao meu esposo Marquinho,
suporte e amor, sempre ali.*

*Ao meu filho Francisco,
motivação e amor, para sempre.*

“Foi, é e sempre será por nós!!”

AGRADECIMENTOS

*Agradeço, do mais profundo do meu coração,
ao meu MAIOR e MELHOR companheiro: Deus.*

“Só Tu sabes de tudo. A Ti, toda a HONRA e toda a GLÓRIA, SENHOR!!!

*Agradeço ao meu esposo Marquinho,
pela imensa paciência, companheirismo, apoio e compreensão,
durante esta jornada integralmente atípica!!*

*Agradeço ao meu filho Francisco,
por me amar, me compreender, me incentivar e me fazer desejar ser sempre melhor!*

*Agradeço à minha mãe Marins, ao meu padrasto José Ronaldo e ao meu avô José Faustino,
por serem a MELHOR companhia para o nosso maior tesouro, que é o Francisco.*

*Agradeço à minha orientadora, prof^a. dr^a. Luiza Katia A. Castello Branco,
pela generosidade em compartilhar TANTO comigo,
me ajudando a produzir conhecimento!*

Obrigada pela convivência, uma relação que se tornou AMIZADE.

O que produzimos juntas irá comigo, ao longo de toda a minha vida! Gratidão, Luiza!!

RESUMO

COSTA, G. H. M. S. **O discurso sobre ensino de Língua Estrangeira: sentidos de Língua Inglesa na BNCC – o que (não) muda?** 2021. 106f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre - MG.

O objetivo principal deste trabalho é compreender a produção do processo discursivo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – sobre Língua Inglesa e seu funcionamento. Filiados aos pressupostos teóricos da Análise de Discurso (AD) francesa (Michel Pêcheux, na França; Eni Orlandi, no Brasil), e apoiados na História das Ideias Linguísticas (HIL), um projeto representado também por Eni Orlandi, aqui no Brasil, analisamos o discurso da BNCC sobre o modo como significa a língua inglesa, considerando as posições-sujeito que ali compõem. Em especial, buscamos compreender a política de educação da BNCC – sobretudo em sua versão final – sobre língua inglesa como um discurso que produz sentidos no que tange ao ensino dessa língua, inscrevendo-a, por exemplo, em uma memória de “língua franca”. Para essa compreensão, partimos de um *corpus* constituído primariamente pelas três versões da BNCC e, secundariamente, pelas Leis de Diretrizes e Bases (LDB 4.024/61, LDB 5.692/71 e LDB 9.394/96) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs de 1998 – Ensino Fundamental e de 2000 – Ensino Médio). Compreendemos pelas análises o modo como a discursividade dessas políticas públicas de educação no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira fazem reverberar, em suas práticas educacionais, um imaginário de língua estrangeira como se fosse um objeto “acessível e reproduzível”, nas/das escolas regulares de educação básica brasileiras para o mercado de trabalho, sem equívoco. Ou seja, como se não houvesse a imprevisibilidade do sentido e a possibilidade de ele sempre ser outro, visto que o equívoco permite isso, em relação àquilo que é proposto na/pela discursividade dos documentos analisados. Nossa filiação teórica permite-nos considerar a descontinuidade e a contradição, na produção de sentidos e na constituição de sujeitos, e ainda, sustentar que não há sujeito sem ideologia, nem ideologia sem sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Ensino. BNCC. Língua Inglesa. Língua franca.

ABSTRACT

COSTA, G. H. M. S. **The discourse about Foreign Language teaching: meanings of English Language in the BNCC - what changes it (or not)?** 2021. 106f. Dissertation (Master's degree). Postgraduate Program in Language Science, Vale do Sapucaí University, Pouso Alegre - MG.

The main objective of this work is to understand the production of the discursive process of the discourse of the National Common Curricular Base - BNCC - on English Language and its functioning. Affiliated to the theoretical assumptions of French Discourse Analysis (AD) (Michel Pêcheux, in France; Eni Orlandi, in Brazil), and supported by the History of Linguistic Ideas (HIL), a project also represented by Eni Orlandi, here in Brazil, we analyze the BNCC discourse on how the English language means, considering the subject positions that appear there. In particular, we seek to understand the BNCC's education policy - especially in its final version - on English Language as a discourse that produces meanings with regard to the teaching of that language, inscribing it, for example, in a “lingua franca” memory. For this understanding, we start from a *corpus* constituted primarily by the three versions of the BNCC and, secondarily, by the Laws of Guidelines and Bases (LDB 4,024 / 61, LDB 5,692 / 71 and LDB 9,394 / 96) and National Curricular Parameters (PCNs of 1998 - Elementary School and 2000 - High School). We understand from the analysis how the discourse of these public education policies with regard to foreign language teaching reverberates, in their educational practices, an imagery of foreign language as if it were an “accessible and reproducible” object, in / from schools basic Brazilian regular education programs for the labor market, without mistake. That is, as if there was no unpredictability of the meaning and the possibility that it will always be another, since the (historical) mistake allows this, in relation to what is proposed in / by the discursiveness of the analyzed documents. Our theoretical affiliation allows us to consider discontinuity and contradiction, in the production of meanings and in the constitution of subjects, and also, to maintain that there is no subject without ideology, nor ideology without subject.

KEYWORDS: Discourse. Teaching. BNCC. English Language. Lingua franca.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| APRESENTAÇÃO | 11 |
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO 1 - DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA AO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA | 18 |
| 1.1 Historicidade do ensino de línguas estrangeiras no Brasil..... | 18 |
| 1.2 Historicidade da língua inglesa como disciplina nas versões da BNCC | 31 |
| CAPÍTULO 2 - A ANÁLISE DE DISCURSO E A BNCC: ONDE CABE O IMAGINÁRIO | 50 |
| 2.1 Aluno e Professor: sujeitos-de-direito projetados na BNCC | 50 |
| 2.2 A Teoria do Discurso e nosso objeto de análise..... | 54 |
| CAPÍTULO 3 - LÍNGUA ESTRANGEIRA ⇒ INGLESA ⇒ FRANCA..... | 65 |
| 3.1 O tratamento dado à língua estrangeira (inglesa?) nas LDBs | 65 |
| 3.2 O tratamento dado à língua estrangeira (inglesa?) nos PCNs | 67 |
| 3.3 O tratamento dado à língua estrangeira (inglesa!) na BNCC..... | 70 |
| 3.3.1 Língua Inglesa: de "língua estrangeira" a "língua franca" | 85 |
| 3.3.2 Língua inglesa e mercado de trabalho: a proposta da BNCC..... | 93 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 101 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 104 |

APRESENTAÇÃO

Minha afinidade e alguns questionamentos em relação ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira, especificamente língua inglesa, e também sobre a influência dessa língua na língua portuguesa falada no Brasil, vêm desde a época do ensino fundamental, quando comecei a ter contato com esse idioma (pois, como estudava em uma escola pública, tal disciplina só era ofertada a partir da então chamada 5ª série; hoje, 6º ano).

Com o passar dos anos, devido aos estímulos que recebia: na escola, por parte da professora (a qual ensinava com motivação e encantava a todos com sua pronúncia e contação de histórias a respeito de suas viagens), e em casa, de minha mãe (que era professora da área de Letras e, na época, fazia curso de Inglês em uma escola de línguas), fui me interessando cada vez mais por esse idioma.

Uma questão com essa língua foi ganhando corpo até que, ao terminar o ensino médio, optei pelo curso de Letras/habilitação em Língua Inglesa. Minha atenção inclinou-se para o modo como se ensinava (ou não) e se aprendia (ou não) essa língua, na escola pública de educação básica (ensino fundamental e médio); na graduação, enquanto cursava Letras e, concomitantemente, na escola de idiomas (se não a mais, uma das mais famosas não só no Brasil, mas no mundo) a qual frequentei paralelamente à graduação, exatamente a partir do segundo ano do curso de Letras.

Depois de formada, como docente efetiva do Estado de Minas Gerais, durante minha experiência como professora de Língua Inglesa tanto no ensino fundamental como no ensino médio, notava, de modo intensificado, algo tomado como natural, em relação ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa, à maneira como essa língua, como componente curricular, era significada. Deparava-me com efeitos de sentidos sendo reverberados, de modo naturalizado, com efeitos de evidências de um processo apresentado no meio educacional como transparente, sem possibilidades daqueles sentidos serem outros...

Assim, a partir da escuta de discursos discentes, docentes, de diretores e supervisores sendo produzidos, sem se constituírem alvos de reflexão, pelo menos para a maioria das pessoas com as quais convivi e ainda convivo nesse meio pedagógico, senti-me motivada, pela via da Análise de Discurso, a investigar o que continua a causar inquietação: uma questão com a língua inglesa.

Justamente devido a todo esse percurso (família – escola pública – universidade particular – escola de idiomas), algo em relação à língua inglesa fora se tornando intrigante. Por

que discursos são tão naturalizados em relação a esse idioma? São tantas evidências com as quais nos deparamos! Seria (im)possível questioná-las?

Assim, com uma “questão” aguardando para ser investigada, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação da UNIVÁS – Universidade do Vale do Sapucaí – no início de 2019, período em que textos da BNCC – Base Nacional Comum Curricular – circulavam com mais intensidade nas escolas, e, ao mesmo tempo, quando ingressei na disciplina Introdução à Análise de Discurso, vi ali uma porta de entrada para dar um rumo à minha questão, apesar de esta ainda não estar totalmente sabida. De certo modo, percebi que havia a possibilidade de refletir sobre a (não) transparência e (não) naturalidade, em relação ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa, e assim, muitos leitores e estudiosos da linguagem poderiam refletir sobre a opacidade dela, a linguagem, e também sobre os efeitos de sentidos sobre ensinar e aprender língua inglesa.

No curso do primeiro semestre de 2019, ao ser introduzida à Análise de Discurso francesa, cujo fundador é o filósofo francês Michel Pêcheux, minha inquietação em relação à língua inglesa de algum modo foi indo ao encontro das muitas leituras realizadas. Sincronicamente a esses acontecimentos, no contexto da escola, os professores e profissionais da educação de modo geral, entravam em contato, de forma mais intensa, com textos da BNCC, pois tratava-se, naquele corrente ano, de um período dito de implementação dessa política pública de educação, em todas as escolas regulares do país, públicas ou particulares, de educação básica – período compreendido entre 2018 e 2020.

De certo modo, vi-me, então, numa reflexão em que: de um lado, tão naturalizados, eram discursos massivos a respeito da implementação da BNCC, da adequação às normas que tal documento ditava, ou seja, deveríamos nos adaptar, fazer vigorar a Base; em contrapartida, naquela filiação teórica pude refletir sobre a não transparência da linguagem, isto é, pensar que o sentido sempre pode ser outro e que não deve ser tomado como já lá, preestabelecido por um dado contexto.

Nesse ínterim, ao participar de uma reunião pedagógica, fazendo a leitura de partes do documento, por componente curricular, deparei-me com um trecho da terceira versão da BNCC - sobre língua inglesa, o qual a tomava como “língua franca”, o que me deixou mais instigada a pesquisar e tentar compreender como se dava a produção de sentidos a partir daquela textualidade. Então, comecei a refletir sobre o que lia, pensando pela teoria da Análise de Discurso em funcionamento a partir dos vários discursos que reverberavam da/na BNCC, observando principalmente o dizer institucional sobre "a" língua inglesa, significada sob a perspectiva de língua franca.

Eis alguns dos muitos questionamentos intrigantes que se apresentaram a mim: Que língua inglesa (há apenas uma?) é essa que está sendo contemplada na BNCC e em outras políticas públicas? Que país é esse que traz o inglês como “língua franca” na Base Nacional Comum Curricular? Vamos refletir?

INTRODUÇÃO

A partir de minha trajetória como professora de Língua Portuguesa e também de Língua Inglesa, refletindo sobre o ensino e a aprendizagem de línguas e, sobretudo da língua inglesa, algo (que mais tarde relacionei à “falta” – como constitutiva da linguagem, portanto de qualquer língua/sujeito) motivou-me a refletir e tentar compreender melhor como se dá esse processo, e, mais ainda, como ele é idealizado/imaginado/interpretado em/por políticas públicas de educação – especialmente no que tange ao ensino de língua estrangeira.

Foram alguns anos de questionamentos, estes voltados também à questão da aprendizagem, mas sobretudo ao ensino de inglês. Inquietava-me (e ainda o faz) pensar no modo como essa língua é significada em meios bastante distintos, como o da escola pública e o da particular, por exemplo. Porém minhas indagações não se limitaram a esses locais; estenderam-se à faculdade, às escolas de idiomas, lugares onde ecoam sentidos e significados bem distintos e, ao mesmo tempo similares, sobre esse idioma inglês, os quais sempre foram objeto de reflexão em minha profissão.

Outra questão, que sempre me fez refletir a respeito do inglês, é a formação profissional de quem ocupa a posição daquele que ensina essa língua. Até que ponto se forma realmente esse profissional? Capacita-se ou forma-se?

Quando fui aprovada para fazer parte, como mestranda, do PPGCL - Programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem da UNIVÁS – Universidade do Vale do Sapucaí – sabia que desenvolveria uma pesquisa relacionada à língua inglesa, mas ainda não havia definido a partir de qual materialidade discursiva isso se daria. Assim, como já mencionei no texto de apresentação deste trabalho, em uma reunião pedagógica, certo dia, deparei-me com uma proposta de leitura de parte da BNCC, sobre Língua Inglesa, e ali algo apontou para a minha questão: que inglês seria aquele de que se tratava naquelas páginas? Então comecei a refletir sobre aquela língua que significava diferentemente para os alunos, professores, público leigo, diretores, enfim, para várias *posições* discursivas (tomadas de posições político-histórico-ideológicas) dentro de nossa sociedade.

Dessa maneira, uma disciplina do curso de Mestrado, *Introdução à Análise de Discurso*, tomou-me como pesquisadora e ali nasceu uma filiação teórica, um referencial para a minha pesquisa. Naqueles estudos e reflexões tão envolventes, pude vislumbrar uma via para pensar sobre possibilidades de outros sentidos, além daqueles já dados pelas instituições, pela

sociedade, preestabelecidos, estabilizados, como se fossem únicos.

A partir de então, sob a perspectiva da Análise de Discurso francesa, propus-me a continuar refletindo, agora de outro modo, embasada por uma teoria que toma o discurso como objeto de análise. Segundo Pêcheux (2014 [1988], p. 81), discurso é “efeito de sentidos”, sentidos estes, nesta pesquisa, pensados em relação à língua inglesa, no que se refere ao processo de ensino dessa língua e ao modo como ela é significada como componente curricular.

Para continuar nesse caminho de reflexão, agora pela Análise de Discurso, tomamos¹ como objeto prioritário de análise o discurso sobre língua inglesa na BNCC – terceira versão. Essa Base Nacional Comum Curricular é assim definida pelo Ministério da Educação: “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (MEC, 2019). Analisaremos o discurso da Base em relação a outros discursos de políticas públicas de educação anteriores (LDBs e PCNs), no tocante ao ensino e ao tratamento dispensado à língua inglesa.

Portanto, nosso olhar discursivo incide primordialmente sobre recortes da terceira versão da BNCC – cuja homologação foi publicada em dezembro de 2017 – em comparação/relação a outros recortes das versões anteriores do documento, bem como a recortes das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBs: n° 4.024/61 e n° 9.394/96) e ainda dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de ensino fundamental e médio – publicados em 1998 e 2000, respectivamente – com foco no que diz respeito ao tratamento dado à língua estrangeira, e, no caso de nosso objeto de pesquisa, à língua inglesa, de modo especial.

Ao pesquisarmos sobre o estado atual de conhecimento sobre nosso principal objeto de análise – a BNCC – deparamo-nos com muitas pesquisas e análises dessa textualidade. Porém, apesar de a terem como centro, as muitas dissertações e teses que tomam o discurso da BNCC como objeto de análise, não tratam, em específico, de língua inglesa, com ênfase ao tratamento dado a esse idioma, sob o *status* de “língua franca”, como tema central em suas análises. E, em Análise de Discurso, até o momento em que efetuamos nossa pesquisa, não localizamos um trabalho sob essa mesma perspectiva de análise. Diante disso, pensamos ser produtivo nosso movimento teórico, nessa direção.

Em nosso levantamento a respeito de trabalhos em Análise de Discurso francesa, amparados teoricamente sobretudo por Pêcheux e Orlandi, além de outros estudiosos e

¹ A mudança da primeira para a terceira pessoa justifica-se, pois, a partir do momento em que ela ocorre, marca-se um olhar já não mais solitário de pesquisadora, mas um olhar em parceria com a orientadora.

pesquisadores do discurso, percebemos como temas: ensino e aprendizagem de língua inglesa; habilidades e competências priorizadas na BNCC; os sujeitos – aluno e professor – no processo de ensino e aprendizagem; dentre outros. Porém, em meio a dissertações e teses provenientes de várias universidades brasileiras de renome, ainda não encontramos quem tenha eleito o inglês, sob o *status* de “língua franca”, no discurso da BNCC, como objeto de análise, o que, para nós, é instigante e ratifica a relevância de nosso trabalho na área em que escolhemos desenvolvê-lo.

No primeiro capítulo, traçamos um panorama histórico sobre políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, desde a época do Império até chegarmos à BNCC – que é a última, até então, apoiados no modo como a História das Ideias Linguísticas, em sua articulação com a Análise de Discurso, nos dá sustentação teórica. Compreendemos, então, esse percurso histórico das políticas públicas como discursividades que se constituem por sua historicidade, ou seja, lendo esse percurso considerando sua descontinuidade simbólica e suas condições de produção que determinam a produção de sentidos e a constituição dos sujeitos. Assim, desde o Brasil imperial, sentidos vêm sendo produzidos em relação às línguas estrangeiras, principalmente o francês e o inglês, duas línguas que, cada uma a seu modo, com maior ou menor intensidade, dependendo da situação social, econômica e política de cada época, sempre estiveram em lugar de destaque, em se tratando do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, doravante, LE.

Na seção 1.1, abordamos questões relativas ao ensino de línguas estrangeiras em nosso país, desde os primeiros estudos voltados a membros da Corte Portuguesa, instalada no Rio de Janeiro, passando pela fundação do Colégio Pedro II, instituição pública de ensino que fixou um lugar relevante na historicidade do ensino de línguas estrangeiras, onde as línguas francesa e inglesa figuraram como destaques no processo de ensinar outras línguas, além da portuguesa.

Na seção 1.2, apresentamos uma reflexão sobre a língua inglesa, como componente curricular (disciplina escolar) em políticas públicas de educação, construindo essa historicidade. Para isso, buscamos depreender como essa língua vem sendo significada no discurso de algumas leis, parâmetros e bases, sempre pensando, de forma indissociável: sujeito, língua e história.

Já no capítulo 2, no item 2.1, tratamos do sujeito-de-direito na textualidade da BNCC, política pública de educação, materialidade linguística essencial em nosso trabalho. Lançamos um olhar discursivo mais cuidadoso em relação aos sujeitos aluno e professor, para refletir sobre como significam e são projetados (idealizada e imaginariamente) esses sujeitos no discurso sobre língua inglesa; que imagem desses respectivos sujeitos a BNCC projeta?

Em 2.2, apresentamos conceitos importantes da teoria da Análise de Discurso, os quais

se apresentaram como necessários mobilizar, no desenvolvimento de nossas análises, pensando sempre no funcionamento desses conceitos, em relação ao nosso foco principal: a constituição do processo de produção de sentidos sobre a língua inglesa, sobretudo na/pela BNCC.

Dentro desse item, procuramos ampliar nossa reflexão, situando-nos, junto ao leitor, na Teoria do Discurso, buscando apresentar os conceitos que pretendemos mobilizar, em relação à discursividade em análise, que nos injunge à interpretação, e se simboliza na/pela materialidade de políticas públicas de Educação para o ensino de língua estrangeira.

No terceiro e último capítulo, em 3.1, refletimos sobre as LDBs, pensando no funcionamento da produção de sentidos em relação a língua(s) estrangeira(s), considerando o fato de o inglês ainda, à época da escrita da lei, não ser considerado obrigatório, de modo a depreender como essa língua era significada, então, quando ainda figurava como possibilidade, dentre outras línguas estrangeiras possíveis.

No item 3.2, voltamos para os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto de Ensino Fundamental quanto de Ensino Médio, para refletirmos sobre os sentidos produzidos a respeito do ensino de Língua Estrangeira Moderna (nomenclatura adotada nos PCNs) e, dessa maneira, compreendermos, a partir dessa discursividade, como a língua inglesa significa ali, como uma entre as possíveis línguas estrangeiras a serem ensinadas nas escolas regulares de educação básica de nosso país.

Na seção 3.3, tratamos da instituição do inglês como língua estrangeira de ensino obrigatório nas escolas públicas e particulares. Buscamos compreender esse processo, que se estende da possibilidade de escolha à imposição legal da língua inglesa como única opção para os estudantes da educação básica brasileira, pensando na circulação de sentidos determinados para essa língua, sobretudo na sociedade atual, a partir da homologação da versão final da BNCC.

Em 3.3.1, mostramos do que se trata o “deslizamento metafórico” que identificamos, relacionado à mudança no tratamento dado à língua inglesa – de “língua estrangeira” para “língua franca” – na discursividade da BNCC, quando apresenta nas duas primeiras versões o componente curricular *Língua Estrangeira* e na terceira, apenas *Língua Inglesa*, sob a perspectiva de “língua franca”.

No item 3.3.2, refletimos especialmente sobre a proposta da BNCC para o ensino da língua inglesa, de modo que pensamos essa discursividade em relação à demanda do mercado de trabalho atual e refletimos sobre um suposto/imaginário alinhamento.

E, ao final de nosso trabalho, apresentamos não resultados nos moldes positivistas, conclusivos, mas reflexões (ainda inquietantes) mais alargadas (ainda em movimento), gestos

de leitura nossos, a respeito da língua inglesa como disciplina escolar, parte de um currículo nacional comum, sob o *status* de “língua franca”, ilusoriamente “acessível e reproduzível” a/por “todos” os estudantes brasileiros da educação básica.

CAPÍTULO 1 - DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA AO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

1.1 Historicidade do ensino de línguas estrangeiras no Brasil

De acordo com Orlandi (2009), a Análise de Discurso trabalha com a relação língua-discurso e a base do desenvolvimento do processo discursivo é a língua, a língua em funcionamento. Com base em suas experiências de campo na área da pesquisa indígena e apoiada em seu conhecimento da teoria e do método, a autora sentiu a necessidade de estabelecer uma distinção relativa ao modo de conceber a língua discursivamente. E assim ela o fez:

Pois bem: a *língua imaginária* é a língua sistema, a que os analistas fixam em suas regras e fórmulas, em suas sistematizações, são artefatos (simulacros) que os analistas de linguagem têm produzido ao longo de sua história e que impregnam o imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua. Objetificação que nem por isso deixam de ter existência e funcionam com seus efeitos no real. São as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição,

estáveis em sua unidade e variações. São construções. Sujeitas a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas-imaginárias. [...]

Em nosso imaginário (a língua imaginária) temos a impressão de uma língua estável, com unidade, regrada, sobre a qual, através do conhecimento de especialistas, podemos aprender, temos controle. Mas na realidade (língua fluida) não temos controle sobre a língua que falamos, ela não tem a unidade que imaginamos, não é clara e distinta, não tem os limites nos quais nos asseguramos, não a sabemos como imaginamos, ela é profundidade e movimento contínuo. Des-limite (ORLANDI, 2009, p. 18).

Quando Orlandi (2009) retoma a distinção entre língua fluida e língua imaginária (noção formulada na década de 80), a autora pensa a língua brasileira, devido às suas pesquisas com povos indígenas. A partir dessa reflexão, queremos pensar esse funcionamento no/do discurso da/na BNCC, em relação a como a língua inglesa é significada na materialidade de nosso objeto.

Como nosso foco principal é analisar a última versão da BNCC, especialmente o modo como o discurso sobre a língua inglesa produz sentidos, projetando ali um imaginário de língua (e também de sujeitos - professor e aluno - entretanto, disso trataremos mais à frente, no próximo capítulo), sob o *status* de “língua franca”, para e por sujeitos, julgamos pertinente, neste início de reflexão, esboçar um panorama sobre a história das políticas públicas de educação, para o ensino de língua(s) estrangeira(s) no Brasil, desde a época do Império.

Antes de começarmos de fato nossa reflexão, com foco no ensino de língua estrangeira em nosso país, queremos trazer para a discussão, afirmando que não há como traçar esse panorama, sem incluir aí o programa HIL – História das Ideias Linguísticas, o qual contribui significativamente para a nossa reflexão. No Brasil, trata-se de um projeto desenvolvido, a partir da década de 1980, coordenado por Eni Orlandi e um grupo de pesquisadores, por um convênio estabelecido entre o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) – Unicamp e a Universidade de Paris VII, representado pelo pesquisador Sylvain Auroux, coordenador de um trabalho internacional sobre a história das teorias linguísticas na França. Dessa parceria surge o referido programa HIL.

Fancio (2019), em seu trabalho sobre ensino de língua portuguesa no Brasil, desde a época colonial, assim explica-nos sobre o projeto HIL:

Com o programa da História das Ideias Linguística, no Brasil, Orlandi (2001) e um grupo de pesquisadores se propõem a (re)pensarem a relação entre os processos de gramatização da língua e a constituição da identidade brasileira. Repensar a instrumentalização da língua e a questão da identidade de uma nação requer analisar as políticas de línguas (ORLANDI, 2001) no processo de institucionalização da língua portuguesa no Brasil como língua oficial e nacional (GUIMARÃES, 2005a, 2007).

É importante observar que a HIL está ancorada na perspectiva discursiva e analisa os discursos da e sobre a língua, propiciando novas leituras e gestos de interpretações (ORLANDI, 2015). Além de trabalhar com as contradições da Educação e das Ciências da Linguagem, se propõe também a partir da organização da língua, “atravessar um imaginário que mobiliza os sujeitos nos processos discursivos, pela descrição-análise dos processos de significação presentes no texto, mobilizando o dispositivo teórico e metodológico da AD”, explicita Silva (2007, p.143) (FANCIO, 2019, p. 55).

Como podemos compreender da explicação acima, esse projeto franco-brasileiro também nos ampara no desenvolvimento de nossa pesquisa, que apesar de ser relativa ao ensino de língua estrangeira, mais propriamente inglesa, tem um trajeto histórico e ideológico, o qual não exclui a história das ideias/teorias linguísticas.

Para iniciarmos nosso percurso sobre o ensino de língua estrangeira, trazemos Vidotti (2012) que, ao dissertar sobre a historicidade² deste, parte do conceito de PL - Política Linguística. Para isso, evoca uma lei, à qual se refere como voltada ao status social das línguas e às suas relações com outras línguas. Trata-se da Decisão nº 29, de 14 de julho de 1809, a qual, segundo a autora, instaurou “as primeiras cadeiras de matemática, língua inglesa e francesa, para a recém-instalada Corte Portuguesa” (VIDOTTI, 2012, p. 7). Pensamos ser relevante a inclusão desse fato aqui exatamente pela autora adotar essa referida lei como ponto de partida para compreender “como a língua inglesa se inscreveu nos novos moldes da Colônia... dando início ao processo de institucionalização das LE, instaurando uma **política de ensino de LE** no Brasil” (VIDOTTI, 2012, p. 7 - grifos da autora).

Neste momento, apontamos para a diferenciação entre política linguística e política de línguas (ORLANDI, 2007), o que nos permite alertar para o funcionamento do político nas políticas públicas escolhidas para análise. Chamamos de *política de línguas* (em nosso caso, línguas estrangeiras), pois, assim, em coerência à nossa filiação à teoria da Análise de Discurso, não deixamos passar despercebido o funcionamento do político, isto é, da possibilidade sempre aberta de o sentido ser outro.

Nessa direção, na tese de doutorado em que objetiva compreender o funcionamento do discurso da CPLP – Comunidade de países de Língua Portuguesa – sobre língua portuguesa, Branco (2013) faz essa diferenciação, amparada por Orlandi (2007), ao dizer-nos

² Quando falamos em historicidade, não pensamos a história refletida no texto, mas tratamos da historicidade do texto em sua materialidade. O que chamamos de historicidade é o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele. Sem dúvida, há uma ligação entre a história externa e a historicidade do texto (trama de sentidos nele) mas essa ligação não é direta, nem automática, nem funciona como uma relação de causa-e-efeito (ORLANDI, 2015 [1999], p. 66).

Diferentemente da política linguística, a política de línguas, segundo Orlandi (2007b), trata da importância de dizer sobre as práticas políticas que configuram os dizeres sobre o processo de constituição das línguas, sobre a formulação dos saberes dessas/nessas línguas e sobre a construção das práticas pedagógicas nessas línguas, trata da importância de dizer de um lugar de observação que inclua o político, o social e o histórico como constitutivos dessas práticas e saberes. Nesse sentido, é preciso não sermos ingênuos e percebermos que ao falar de política de língua, já está em questão o modo como compreendemos a linguagem e a língua, o que nos leva ao próprio modo como o dispositivo teórico e analítico daquele que debruça a refletir sobre política de línguas já está constituído (BRANCO, 2013, p. 89).

Ainda nesse rumo, queremos refletir sobre os efeitos de sentidos produzidos pela/na discursividade de determinadas leis de educação para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, sobretudo de língua inglesa, constantemente textualizados sob o efeito de evidência da unidade, completude, da ausência de falhas. Desse modo, concordamos com Orlandi

Quando falamos de Política Linguística enquanto Política de Línguas, damos à língua um sentido político necessário. Ou seja, não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em políticas de línguas, já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político de seus sentidos (ORLANDI, 2007, p. 8).

Feitos alguns esclarecimentos sobre nosso ponto de vista discursivo, isto é, essa maneira outra de compreender a língua e a partir da justificativa, do porquê de optarmos por falar em Política de Línguas, podemos retomar nossa reflexão a respeito da discursividade de algumas leis de educação, no que se refere ao ensino de língua(s) estrangeira(s). De acordo com Vidotti (2012), o ensino de francês e inglês inicia-se no Brasil ainda colônia de Portugal, em meio a relações políticas e econômicas entre Portugal e Inglaterra. De um lado, o francês chegou ao seu ápice durante o reinado de Luís XIV (1661 a 1715), com prestígio vinculado ao âmbito diplomático e científico, como língua internacional na Europa. De outro, o inglês, à mesma época, tinha seu valor relacionado à instrução pública, conferindo avanço intelectual por meio do acesso à literatura estrangeira, o que, ainda segundo a autora, pode ser comprovado na Carta Régia, de 9 de setembro de 1809, com a nomeação do primeiro professor de inglês (irlandês, e não brasileiro).

Para Vidotti (2012), a publicação da Decisão nº 29 estabeleceu um acontecimento discursivo, rompendo com uma estabilidade de não regulamentação do ensino de LE no Brasil, considerando que o francês e o inglês até então eram línguas somente recomendadas para o ingresso nos cursos superiores da época. Segundo a autora, esta lei rompe com a memória de não-regulamentação das LE em nosso país, ao mesmo tempo em que dá início a uma outra estabilidade discursiva. Ela destaca ainda algumas novas discursividades que surgiram a partir da regulamentação dessa Decisão: a inserção das línguas inglesa e francesa no quadro das cadeiras preparatórias para o curso jurídico, em 1827; o decreto da criação do Colégio Pedro II, em 1837; e todos os programas curriculares das sucessivas reformas de educação.

Chama-nos a atenção o modo como Vidotti (2012) formula a respeito de política de ensino de LE, pois também refletimos sobre isso, oportunamente, com Dezerto (2013), que tratou do mesmo assunto, no entanto, com foco na língua francesa e a partir da fundação do Colégio Pedro II (doravante CPII). Segundo ele, era ali, com a criação do CPII, que se iniciava uma política de educação de Estado, envolvendo o ensino de línguas nas escolas regulares de educação básica de todo o Brasil. O autor classifica a fundação do CPII como parte de um projeto de Estado de promoção da formação da nacionalidade brasileira, já que o Brasil passava por um processo de construção de identidade nacional, em um período pós-independência.

O Colégio Pedro II se consolida como a ferramenta que trabalha em prol do processo de construção dessa nacionalização do Estado brasileiro. Não se trata, portanto, de uma instituição que visava atingir a todos, mas de uma instituição voltada para as elites brasileiras, agora formadas deste lado de cá do Atlântico (DEZERTO, 2013, p. 65).

Observamos que Dezerto (2013) situa a referida instituição, no cenário educacional, como modelo de escola e de educação para o país, além de uma peça importante para a construção da nacionalização brasileira. Nesse sentido, a partir das palavras do autor, reconhecemos que o CPII ocupa um lugar de destaque na historicidade das políticas públicas de educação, sobretudo no que diz respeito ao ensino de LE, e aqui voltamo-nos à língua inglesa, que ao longo dos anos, foi ganhando espaço em relação ao francês, que era mais valorizado na época.

A partir do trabalho de Dezerto (2013), queremos estabelecer relação entre língua - especialmente a inglesa - e instituição, tomando este último termo sob o ponto de vista de que regula práticas sociais existentes, configurando-se como uma entidade sobre a qual incide uma intensa carga de controle e, conseqüentemente, de divisão social.

Nessa mesma direção, destacamos um outro ponto de aproximação entre Vidotti (2012) e Dezerto (2013): o fato de o ensino - a escola - como instituição que é - (não) ser para todos, ou seja, assim como o CPII não era para todos (embora se tratasse de uma instituição pública, do Estado), assim também as referidas “cadeiras”, instauradas a partir da Decisão nº 29, de 1809, de acordo com a autora, para os membros da Corte recém-instalada - não ainda sob o *status* de instituição, mas já se configurando como tal - também eram lugares especiais, selecionados, não para qualquer um.

Acreditamos ser produtivo continuarmos refletindo, em se tratando de políticas públicas de educação, sobre o fato de (não) ser para todos, e o fazemos pensando em políticas como LDBs, PCNs e a própria BNCC, subsequentes, as quais consolidaram-se acolhendo significantes que remetem à ideia de totalidade, isto é, sob o efeito de evidência de que se trata de uma política efetivamente para “todos”, efeito esse obtido muitas vezes pela via da lei, da legalidade, evidenciando-se direitos garantidos pelas leis e trazendo à tona sujeitos, de direitos e deveres (professor e aluno), responsáveis por si mesmos, não suscetíveis a falhas, e que, se falharem, têm total responsabilidade nisso. No capítulo 2, desenvolvemos e explicamos melhor essa questão do sujeito-de-direito, tão presente em políticas públicas de educação.

Dezerto (2013) também aborda o fenômeno da institucionalização do ensino de línguas - especialmente do francês - reiterando que o CPII ficou marcado no imaginário nacional do Brasil como uma relevante força institucional. O autor vincula o fato de essa escola ser um modelo de instituição à homogeneização dos sentidos em circulação, durante o seu processo de construção, quando esta passou a funcionar sob a ótica do modelo escolar francês (o número de séries, os tempos de aula, o padrão das disciplinas etc.). Embora nosso foco de pesquisa e análise seja o discurso de políticas públicas de educação para o ensino de língua inglesa, principalmente os efeitos de sentido da discursividade da BNCC, em sua versão final, reconhecemos aqui, amparados pelo autor, o marco da força política e institucional do CPII sobre a produção e circulação de sentidos para o ensino de línguas estrangeiras em nosso país.

Em vista disso, desejamos compreender o processo de institucionalização do inglês como disciplina escolar (assunto para a próxima seção, 1.2) e também refletir sobre escola, como lugar de legitimação da escrita e do saber, de onde discursos sobre essa língua reverberam, produzindo efeitos de sentidos na sociedade, estabilizando determinados sentidos e conferindo efeito de legitimidade a supostos saberes produzidos sobre esse idioma, como componente curricular (ou disciplina escolar).

Ao refletirmos pontualmente sobre a escola regular brasileira, seja ela pública ou particular, como instituição onde são produzidos, circulam e se estabilizam sentidos em relação

ao ensino e à aprendizagem de línguas, para e por sujeitos, é inevitável vincular tal processo ao poder do Estado em relação a essas instituições de ensino.

Desse modo, analisando o discurso da BNCC, uma base comum para os currículos das escolas de educação básica de todo o Brasil, a partir da reflexão trilhada por Dezerto, pensamos na escola brasileira e, conseqüentemente, nos sujeitos – aluno e professor – envolvidos diretamente nesse processo de ensinar e aprender uma língua – também situados em um lugar de falta, com seus equívocos e contradições, aqui especificamente no que tange ao ensino de Língua Inglesa, desde o início das políticas públicas de educação sobre o ensino de LE. O autor, ao refletir sobre a institucionalização do ensino de LE no CPEI, diz “É o lugar da falta que está posto para o sujeito nacional em formação, um sujeito que deve ser de outra forma, de uma forma pretendida, o que passa pela educação” (DEZERTO, 2013, p. 75).

Sabemos que o autor refere-se ao processo de institucionalização do ensino da língua francesa, porém notamos que, na materialidade da BNCC, é textualizado um processo da ordem da incompletude, no que diz respeito ao ensino de uma outra língua estrangeira específica - o inglês - cujo processo de institucionalização também pode ser situado em um lugar de falta.

Nessa mesma direção, tomando essa “falta” como constitutiva da linguagem, portanto também de qualquer língua, pensando na questão do ensino de língua(s) estrangeira(s) em nosso país, apontamos para o fato de, após a Revolução de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, sob o comando do Dr. Francisco de Campos, adotar-se o Método Direto como método oficial de ensino das línguas vivas estrangeiras, pelo Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931, ou seja, as aulas em línguas estrangeiras (francês, inglês e alemão) deveriam ser ministradas na própria língua a ser ensinada.

A partir do gesto político de adoção desse método para o ensino de línguas, pontuamos alguns questionamentos que perpassam nossa reflexão: quem, sendo brasileiro, poderia ocupar esse lugar do sujeito que ensina língua inglesa, na própria língua inglesa? Haveria sujeitos brasileiros aptos a ocupar essa posição? É possível se falar em formação, à época, para exercer tal função (im)posta pela adoção desse método? Reforçamos aqui o fato de o primeiro professor de inglês nomeado no país, via Carta Régia, em 1809, ser irlandês e não brasileiro, segundo Vidotti (2012), mas isso ficará para um outro momento de reflexão.

Pensando na adoção do Método Direto, ocorrida há quase um século, relacionamos tal gesto político aos efeitos de sentidos produzidos a partir do discurso da BNCC, o qual, apesar de não falar em um método específico, estabiliza sentidos relacionados à oralidade, um dos eixos organizadores para o ensino da Língua Inglesa, que dentre os outros – de que trataremos no capítulo 3, no item 3.3 – tem maior peso, já que essa língua deve ser ensinada, sob o *status*

de “língua franca”.

Mais uma atualização nas leis de educação relacionadas ao ensino de LE foi a Reforma Capanema, implantada em 1942, pelo ministro da educação e da saúde Gustavo Capanema (daí o nome da reforma). Chegou-se a falar em ‘Era de Ouro’ do ensino de línguas no país, pois manteve-se o prestígio das LE ao se estipular para o ginásio (atual fundamental II) o francês, em quatro anos de aprendizagem, e o inglês, em três anos, dentro da mesma etapa.

Ainda nesse mesmo âmbito de valorização das LE, enfatizamos que, no auge da notoriedade do inglês e do francês, o CPEI chegou a destinar 17 horas semanais ao ensino dessas duas línguas: nove para o francês e oito para o inglês, da primeira à quarta série (anos iniciais do Ensino Fundamental). É importante termos em mente que a carga horária semanal dedicada a LE nas escolas regulares de nosso país, atualmente, não ultrapassa duas horas-aula, o que corresponde a cerca de 100 minutos por semana. Isso se apresenta para nós como uma contradição: há um discurso que valoriza, enaltece, elege o inglês como a língua estrangeira de maior prestígio, inclusive na esfera educacional – o que pode ser observado na textualidade da BNCC – mas, por outro lado, não se leva em consideração as condições de produção do processo de ensino e aprendizagem dessa língua, isto é, não se considera o processo de constituição dos sujeitos envolvidos – professor e aluno – nem as necessidades materiais e existenciais inerentes a esses sujeitos e às próprias instituições de ensino.

Notamos, então, que as línguas francesa e inglesa fizeram parte do sistema de ensino escolar brasileiro desde o império e que nem sempre a língua inglesa imperou como língua estrangeira dominante em nosso país, visto que a presença da língua francesa em nossa sociedade prevaleceu durante muitos anos, em função do poder cultural e científico francês.

Nesse fluxo, com o passar dos anos, a nossa realidade política e econômica foi se modificando de modo que, após 1945, com o fim da segunda guerra mundial, a dependência econômica e cultural do Brasil em relação aos Estados Unidos aumentou, consideravelmente, contribuindo para que o idioma inglês estivesse presente, de maneira mais efetiva, na cultura e na economia de nosso país.

Apesar disso, cerca de três anos depois do fim da segunda guerra mundial, um anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), elaborado por Clemente Mariani, Ministro da Educação, à época do governo Dutra, foi entregue à Câmara Federal e ficou em discussão por cerca de 13 anos. E essa lei, a qual foi a primeira LDB brasileira, lei nº 4.024/1961, retira a obrigatoriedade do ensino de LE no ensino médio e deixa a cargo dos Estados a opção de incluir ou não o idioma nos currículos destinados a essa etapa, o que parecia

estar na contramão dos últimos acontecimentos no país, os quais corroboravam a valorização da língua inglesa. Assim, a nova lei data de 20 de dezembro de 1961

Em relação ao ensino de LE no Brasil, essas foram as diretrizes seguidas pelos 10 anos seguintes, já que uma próxima atualização só veio a ocorrer em agosto de 1971, com a aprovação da lei nº 5.692, a qual introduziu um núcleo comum para os currículos de ensino de 1º e 2º graus (ensino fundamental e médio), em todo o país, o qual, sendo fixado e definido pela resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, estabelecia que o ensino básico abrangesse as seguintes matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências.

Como podemos notar, esse núcleo comum não trazia novidades relevantes em relação ao componente curricular LE, ademais dispunha que em Comunicação e Expressão, o único conteúdo obrigatório era a Língua Portuguesa, com a seguinte recomendação no artigo 7º: “Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência” (BRASIL, 1971).

Aqui chamamos a atenção para a referida LDB nº 5.692/71, que traz em seu artigo 7º uma formulação a qual minimiza a importância da LE, como parte do currículo escolar e apresenta, de antemão, uma justificativa para que o ensino da mesma (não) ocorra. Por meio do significante “quando”, o qual remete a tempo, estabelecem-se limites, impedimentos, mediante certas “condições”; assim, se a escola não dispuser de determinadas “condições” favoráveis para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, esse processo nunca – significante utilizado para expressar tempo e negação - se efetiva.

Questionamos, então: Que condições seriam essas? Disponibilidade de equipamentos? De professores? De ambos? Os efeitos de sentidos aqui são muitos e o que não é dito produz sentidos outros, que vão além daquilo que está escrito propriamente. Só o fato de não se reconhecer a ausência de tais condições, isto é, de que não são todas as escolas que dispõem de condições favoráveis, já corrobora para que a maioria delas não inclua em seu currículo uma língua estrangeira. Pensamos, ainda, do que se tratam tais “condições para ministrá-la com eficiência”?

Observamos então uma espécie de interdição de sentidos para língua estrangeira – também para a língua inglesa, uma das possibilidades de LE – no discurso dessas duas últimas leis apresentadas, pois as mesmas não incluem LE no currículo escolar, ou seja, entre as disciplinas obrigatórias, a saber: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências; desse modo, as LDBs de 1961 e de 1971 deixam a cargo dos Conselhos Estaduais decidir sobre o ensino de uma língua estrangeira, o que pode configurar uma tentativa de valorização da língua

nacional, em detrimento de qualquer outra língua estrangeira.

Refletindo nesse sentido, apreendemos que, ao longo dos anos, alguns movimentos foram realizados na direção de valorizar/efetivar (ou não) a oferta de LE nas escolas regulares brasileiras. Destacamos, por exemplo, o fato de muitas dessas instituições de ensino, as quais optaram por essa oferta no currículo, nas décadas subsequentes às duas LDBs, optarem pelo inglês e não por qualquer outra língua estrangeira, já que, de acordo com as leis citadas, optar por uma outra língua estrangeira que não o inglês era possível, de modo que cabia aos Conselhos Estaduais decidirem sobre a oferta de uma LE e, no caso de a escola optar por oferecer esse ensino, a comunidade escolar é que decidiria qual língua seria ensinada.

Tais diretrizes assim permaneceram até 1977, quando o Ministério da Educação – doravante MEC – publicou uma resolução de nº 58/76 a qual tornou obrigatória a oferta de uma língua estrangeira no currículo do antigo colegial (atual Ensino Médio), porém ainda não para o antigo ginásio (atual Ensino Fundamental). Esse gesto pode sinalizar um retorno do anseio de valorizar o ensino de LE, ao menos nos três últimos anos da educação básica, ou seja, no Ensino Médio, etapa após a qual, é importante destacarmos, muitos alunos, sobretudo os que frequentam escolas públicas, saem diretamente para o mercado de trabalho.

Foi apenas na década de 90 que essa obrigatoriedade do ensino de LE se estendeu também para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano atualmente) com a publicação da LDB nº 9.394/96. Segundo essa lei, o ensino de uma língua estrangeira passa a ser obrigatório, entretanto a escolha de qual língua seria ofertada no currículo continuava a critério da comunidade escolar.

Desta historicidade a respeito do ensino de LE depreendemos que, até então, a maioria das escolas regulares de educação básica brasileiras optaram pela língua inglesa e não por outra língua estrangeira, mesmo quando a instituição oficial do inglês como LE obrigatória a ser ensinada em todas as escolas do país ainda não se havia efetivado. Portanto, é importante reiterarmos que o inglês continua, por enquanto, como uma possibilidade dentre as línguas estrangeiras que poderiam fazer parte do currículo escolar nacional.

Em 1998, dois anos depois da publicação da LDB 9.394/96, são publicados pelo MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) para os anos finais do Ensino Fundamental II – de 5ª a 8ª série (de 6º a 9º ano atualmente). Nessa textualidade, a língua estrangeira é significada como um meio de ampliar a percepção do aluno como ser humano, possibilitando engajamento de si e de outros no mundo social.

Nos PCNs, logo na primeira parte em que são feitas algumas considerações preliminares, destaca-se a justificativa social para a inclusão de Língua Estrangeira no ensino fundamental, desse modo

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno.

Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna (BRASIL, 1998, p. 20).

Como podemos perceber, na textualidade dos PCNs, a inclusão de uma língua estrangeira no currículo escolar aparece atrelada ao seu “uso” efetivo pela população, isto é, à função social desempenhada por essa língua na sociedade. Então, com base nessa relação, justifica-se, pela relevância social, a priorização da habilidade de leitura no ensino de língua(s), já que, salvo algumas exceções citadas, em que comunidades comunicam-se oralmente em alguma língua estrangeira, a habilidade da leitura atende à demanda social, a qual estaria vinculada basicamente a exames vestibulares e de admissão em cursos de pós-graduação, para os quais a habilidade de ler seria suficiente. Ademais, sob um efeito de evidência, textualiza-se que a “aquisição” dessa habilidade também contribuiria para “o desenvolvimento integral do letramento do aluno”, ajudando-o como leitor inclusive em sua língua materna.

Observamos que a discursividade dos PCNs inclui várias línguas estrangeiras como possibilidades para compor os currículos, deixando a critério das escolas essa escolha. Também é importante ressaltar que, nessa textualidade, a escolha de qual língua estrangeira seria ensinada deveria levar em consideração aspectos da história do aluno, das condições da escola e da comunidade onde a instituição se localiza, conferindo flexibilidade ao ensino de LE, o que está indiretamente ligado à questão de se privilegiar a habilidade de leitura, na aprendizagem de língua estrangeira, conforme notamos também no trecho seguinte:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998, p. 21).

Apesar de os PCNs de 1998 serem direcionados apenas ao Ensino Fundamental, e não ainda para o Ensino Médio, em 26 de junho desse mesmo ano, por meio de uma resolução, CEB n° 3, instituem-se as DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, cujo discurso em relação ao ensino de línguas estrangeiras segue a mesma linha do discurso dos PCNs de Ensino Fundamental, tratando-as como instrumento de comunicação, úteis e utilizáveis nas interações sociais, como algo pronto, de possível acesso e uso.

Com essa mesma abordagem de língua, seja ela estrangeira ou materna, na textualidade dos PCNs referentes ao Ensino Médio, lançados pelo MEC, em 2000, a aprendizagem de uma língua estrangeira é apresentada como um meio de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas, culturas e também informações, mas enfatizando que a prioridade é a língua portuguesa, como língua materna que é. A partir dessa discursividade, podemos refletir sobre o apagamento de outras línguas maternas, além do português, no sistema de ensino brasileiro, desconsiderando a presença de sujeitos-alunos de outras nacionalidades, portanto, com outras línguas maternas, as quais são produtoras de sentidos outros, diferentes daqueles produzidos em português e, certamente, daqueles em LE.

No capítulo 3, continuaremos refletindo sobre como as línguas estrangeiras – sobretudo o inglês – são significadas nas políticas públicas de educação escolhidas para análise; como essas políticas de Estado voltadas ao ensino significam essa língua estrangeira, na condição de parte de um currículo escolar, isto é, como um Componente Curricular. Buscamos compreender como as LDBs, os PCNs e as versões por que a BNCC passou significam o inglês, destacando

possíveis teorias de embasamento, nessas discursividades. A partir do que já foi descrito e interpretado até aqui, sinalizamos nessas leis e parâmetros, anteriores à BNCC, um efeito de evidência em relação à legitimação de outras línguas, além do inglês, efeito que se estende à evidência da flexibilização de escolha da língua estrangeira a ser ofertada, como Componente Curricular Língua Estrangeira.

Chama-nos a atenção o modo como a multiculturalidade, a multiplicidade de línguas é tratada no discurso dos PCNs e das LDBs, em que se cria uma atmosfera na qual línguas estrangeiras são apresentadas como passíveis de serem ensinadas, em quaisquer escolas regulares do país, dependendo da escolha da comunidade escolar. Por outro lado, esses sentidos vão deslizando e, quando olhamos para as versões da BNCC, percebemos que da segunda para a terceira versão há uma mudança em relação à língua estrangeira, de modo que o inglês é a língua (im)posta como única opção de LE nos currículos escolares. Trataremos mais detalhadamente a respeito disso, no capítulo 3, em que apresentaremos recortes específicos e os analisaremos, sob uma perspectiva discursiva.

Com a homologação da terceira versão da Base, em dezembro de 2017, já não há mais opções de línguas estrangeiras a serem eleitas como LE nas escolas brasileiras, pois, nessa discursividade do ensino ilusoriamente comum, institui-se a língua inglesa como disciplina obrigatória, em nível nacional, sem levar em consideração eventuais demandas, como de regiões que fazem fronteira com países onde se fala espanhol, por exemplo.

É fato que atualmente vivemos em uma sociedade que supervaloriza a língua inglesa e confere a ela muitos títulos como língua universal, língua internacional, língua global, enfim diversas nomenclaturas que remetem à hegemonia desse idioma. Aliás, esse é um tema sobre o qual iremos refletir, por um outro ângulo, em se tratando do discurso da terceira versão da BNCC, já que há um movimento no sentido de “desbancar” a ideia do inglês hegemônico, isto é, apesar de ser “a” língua estrangeira, busca-se descentralizar o inglês, significando-o, sob uma atmosfera de legitimação, de uma língua falada em qualquer parte do mundo, não como prioridade dos americanos e dos ingleses. Ao discorrer sobre algumas implicações de se tratar a língua inglesa sob o *status* de “língua franca”, afirma-se:

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser

ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BNCC, 2017, p. 241).

O tratamento do inglês como “língua franca” constitui o alvo de nossa pesquisa, pois tal abordagem traz implicações consideráveis para o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa nas escolas regulares de educação básica de nosso país. Cabe a nós, então, refletir sobre as condições de produção em que se encontram as instituições de ensino (públicas ou particulares), bem como os sujeitos protagonistas do processo – aluno e professor – os quais, nesse espaço legitimado da escola, muitas vezes, veem-se sob determinadas condições materiais e existenciais, as quais os impossibilitam/interditam para ensinar e aprender uma língua outra, que não é a materna ou aquela que os constitui.

Diante disso, nosso trabalho busca compreender o processo de produção de sentidos sobre a língua inglesa, como componente curricular, na textualidade de leis de diretrizes e bases da educação, e parâmetros curriculares. Dada essa noção, propomo-nos a descrever e interpretar melhor o discurso das políticas públicas escolhidas como constituintes de nosso corpus no capítulo 3.

A seguir, queremos trazer a historicidade do inglês como disciplina escolar, isto é, nesse processo de disciplinarização dessa língua. O idioma vem sendo textualizado de maneiras distintas em algumas propostas de Estado para o ensino de língua estrangeira, assim, vamos refletir a respeito de como isso se presentifica, especificamente, na discursividade das versões por que passou a Base Nacional Comum Curricular, contudo sempre postas em relação, seja entre elas mesmas, seja com outras políticas públicas como PCNs e LDBs, publicadas anteriormente à Base e seguidas como diretrizes e orientações para os currículos de todas as escolas regulares do Brasil.

1.2 Historicidade da língua inglesa como disciplina nas versões da BNCC

Quando se fala em Língua Inglesa, como componente curricular (disciplina escolar), já se delimitam muitos sentidos em relação a essa língua; tal delimitação em si já é um recorte, uma língua estrangeira, apresentada a nós, na textualidade das leis de educação que constituem nosso *corpus*, sob uma espécie de molde, com uma determinada forma e finalidade. Em outras palavras, a língua inglesa a ser ensinada nas escolas regulares brasileiras, seja como

possibilidade dentre as demais línguas estrangeiras, seja como “a” língua estrangeira obrigatória, configura uma língua imaginária, não fluida.

A partir da reflexão sobre a língua portuguesa e a língua tupi, retomada por Orlandi (2009), à qual já nos referimos anteriormente, podemos depreender que uma língua imaginária é uma língua construída por esquemas gramaticais rígidos, um objeto-ficção, uma língua-sistema de normas, coerções, uma língua-instituição, a-histórica, uma construção mediante sistematização que faz com que se perca a fluidez. Assim, uma língua fluida é a língua-movimento, um volume incalculável, mudança contínua, metáfora, a língua inscrita na história. Por isso, afirmamos acima que o inglês eleito como LE nas escolas, textualizado na BNCC, designa uma língua imaginária, não fluida.

No cenário de língua presente nessa discursividade, notamos também a significação de língua estrangeira (restritamente ao inglês, na terceira versão) como um instrumento a ser usado para se comunicar (não se considera a hipótese de não comunicar). Afinal, nessa discursividade, o objetivo maior é justamente este: a comunicação. Tanto o é que na discursividade da versão final da BNCC comparece o efeito de verdade de que se trata de uma “língua franca”, conferindo mais fortemente ainda à língua inglesa esse caráter de código, objeto utilizado na interação, com o objetivo de inserção social e comunicação.

Pela perspectiva da Teoria da Comunicação – vastamente conhecida e difundida na área da Linguística – do linguista Roman Jakobson, a língua é tomada como instrumento de comunicação. O autor propõe o que ficou conhecido como “esquema da comunicação de Jakobson”. Aproveitamos o momento para destacar que Jakobson foi um pesquisador e linguista com uma ampla e diversificada área de estudo, a despeito da redução de seu trabalho à referida Teoria da Comunicação, nossa prioridade aqui, neste momento.

Nesse sentido, ainda pensando em teorias com diferentes abordagens sobre língua, as quais comparecem ao discurso da BNCC, sinalizamos haver outras em funcionamento nessa textualidade. Trataremos, mais adiante, mesmo que rapidamente e não de maneira aprofundada, sobre algumas teorias que possivelmente atravessam o discurso, não apenas da BNCC, mas também das LDBs e dos PCNs, a fim de reiterar nosso distanciamento das mesmas e de reforçar nossa posição de analistas de discurso. Por ora, identificamos esse efeito de verdade em relação à língua, significada como um instrumento, apto a ser acessado para ser utilizado na comunicação. Alertamos para a não transparência da linguagem, enfatizando a possibilidade de o sentido sempre ser outro, diferente daquele que se apresenta como evidente, óbvio, já que a língua não espelha o mundo, já que não é possível estabelecer uma relação direta entre palavra

e coisa. Essa relação só se dá pelo simbólico que estrutura sua constituição pela divisão e pela contradição. Vejamos o que Pêcheux nos diz sobre língua, ao distingui-la de discurso:

Por enquanto, retenhamos que “a língua não é uma superestrutura” e que ela não se divide segundo as estruturas das classes em “línguas de classes”, com suas próprias “gramáticas de classes”. Dito isso, observaremos que a “solução” proposta por Stalin - a língua está a *serviço da sociedade concebida como um todo* - necessita de um exame crítico, o que Balibar tinha começado a fazer por meio da discussão do termo “sociedade”, tal como Stalin o empregava: na verdade, a tese stalinista segundo a qual a língua seria “língua do povo todo, única para a sociedade e comum a todos os membros da sociedade” serve muito bem para corrigir o erro “esquerdista” de N. Marr, mas, ao mesmo tempo, pode levar a um outro erro “direitista”, de natureza *sociologista*. Para sermos breves, diremos que esse erro é autorizado pela definição dada por Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, da língua como “meio de comunicação entre os homens”. Pierre Raymond chamou recentemente a atenção para o fato de que esse “meio” ou esse “instrumento” não é “instrumento técnico ou científico” e que essa “comunicação” não é a *priori* identificável às comunicações materiais fornecidas por diversos meios estudados em outros domínios”, o que leva a pensar que a expressão “instrumento de comunicação” deve ser tomada em sentido figurado e não em sentido próprio, na medida em que esse “instrumento” permite, ao mesmo tempo, a comunicação e *não comunicação*, isto é, autoriza a divisão sob a aparência da unidade, em razão do fato de não se estar tratando, *em primeira instância*, da *comunicação* de um sentido. Por sua vez, como vimos dizendo desde o começo deste trabalho, R. Balibar e seus colegas chegam a essa mesma questão, pelo *viés da língua comum de caráter nacional*, ao destacar seu vínculo com a escolarização, bem como ao destacar a diferenciação das práticas ideológicas (escolares, no caso) que se efetua na unidade da escola e na unidade da língua comum - uma de suas “matérias” -, uma vez que “a forma unitária e o meio essencial da divisão e da contradição” (PÊCHEUX, 2014 [1988], p. 83 - grifos do autor).

A partir do que Pêcheux (2014 [1988]) nos adverte sobre língua, queremos destacar que, de acordo com o autor, “esse ‘instrumento’ permite, ao mesmo tempo, a comunicação e *não comunicação*, isto é, autoriza a divisão sob a aparência da unidade, em razão do fato de não se estar tratando, *em primeira instância*, da *comunicação* de um sentido”. Desse modo, a língua não necessariamente serve para comunicar, isso pode não acontecer. E o sentido não está na língua ou no sujeito, mas em uma exterioridade ao sujeito, denominada de formação discursiva, conceito do qual trataremos mais à frente, no capítulo 2, em que explicaremos alguns conceitos que constituem a teoria da Análise de Discurso, os quais sentimos necessidade de mobilizá-los durante o processo de análise de nosso objeto.

Dito isso, acreditamos ser importante a percepção de que o modo como língua(s) estrangeira(s), mais especificamente a inglesa, é (são) tratada(s) nas políticas públicas de

educação descritas e interpretadas em nosso trabalho está diretamente ligado a filiações teóricas, suportes dessas discursividades. No capítulo 3, ateremos um pouco mais a essa questão das teorias em funcionamento nas materialidades linguísticas em análise.

A partir dessas considerações a respeito de língua, voltemo-nos ao nosso foco de análise que é o discurso sobre língua estrangeira na BNCC (especificamente sobre língua inglesa, na terceira versão). De agora em diante, buscamos apontar, nas três versões por que o documento passou – até a homologação e publicação da versão final –, repetibilidades e/ou significativas mudanças ocorridas durante seu período de construção.

Na primeira versão, logo no início de uma seção que apresenta os objetivos gerais de aprendizagem de uma língua estrangeira na educação básica, dizem:

De acordo com uma visão de língua e de conhecimento como constituídos no uso e na interação entre os sujeitos, o componente Língua Estrangeira Moderna organiza os objetivos de aprendizagem, partindo de seis campos de atuação humana, que delineiam possíveis horizontes para a realização das práticas de linguagem (BNCC, 2015, p. 69).

Nessa textualidade da primeira versão, língua e conhecimento se constituem “no uso e na interação entre sujeitos”, de modo que no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira não haja lugar para a falta e para o equívoco, mecanismos que são constitutivos da linguagem e do sujeito, os quais estão sempre em funcionamento na história. É exatamente sobre esse cenário de língua estrangeira como “instrumento pronto para uso em interações sociais” que queremos refletir, entretanto, advertidos de que a linguagem não é transparente, visamos a apreender efeitos de sentidos produzidos a partir dessa abordagem tecnicista e utilitarista de língua.

Nossa reflexão segue, da perspectiva discursiva, neste momento em que pensamos, de modo concomitante, nas duas primeiras versões da BNCC, em que a língua inglesa ainda era uma possibilidade entre outras línguas estrangeiras, as quais poderiam ser ofertadas pelas escolas regulares de educação básica brasileiras, sob o título de *Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna*.

Notamos que na discursividade da primeira versão, expressões como “práticas de linguagem”, conforme a citação anterior, por exemplo, são recorrentes e reforçam a ideia de “praticar, vivenciar situações de uso da língua” em estudo, o que se marca também na estruturação dos objetivos de aprendizagem para o Ensino Fundamental e Médio, organizados a partir de seis campos de atuação humana: práticas da vida cotidiana, práticas interculturais,

práticas político-cidadãs, práticas investigativas, práticas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação e práticas do trabalho. Por meio do significante “práticas”, apontamos o efeito de evidência de que *todos* os alunos da educação básica, matriculados em escolas públicas ou particulares, poderão interagir e inserir-se socialmente, “instrumentalizados” pela língua estrangeira em questão.

Ainda nessa discursividade da primeira versão da BNCC, observamos que há um efeito de verdade em relação a essas “práticas de linguagem”, citadas anteriormente, textualizadas a partir de vários significantes, dentre eles: “vivências”, “interações”, “práticas sociais”. Por meio de repetibilidades, chega-se à exaustão de sentidos que reverberam na direção de naturalizar fatos, fazendo parecer óbvio que essas oportunidades estarão presentes no dia a dia dos estudantes, em todas as escolas regulares, nivelando as condições de produção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, como se fosse “comum” a “todos”, apenas pelo fato de se estabelecer, legalmente, uma Base Nacional Comum Curricular.

Neste ensejo, chamamos a atenção para o fato de que, pela via da lei, fica fortemente marcado nessa textualidade o direito que os estudantes têm à aprendizagem de uma língua estrangeira, e, mais ainda, a responsabilidade delegada ao professor e à instituição de ensino, no caso, as escolas regulares de educação básica, para que esse processo se efetive. Nesse sentido, o professor é (su)posto como conhecedor dos repertórios, das atuações e dos projetos pedagógicos em pauta, assim recebe a função de promover a articulação entre os seis campos de atuação já citados, além de selecionar recursos linguístico-discursivos a serem estudados e adaptar os objetivos e procedimentos didáticos a cada grupo de estudantes. Há uma responsabilização direta do docente e da escola pela efetivação do direito à aprendizagem, à qual “todos” os alunos têm direito. Assim discorrem:

Parte-se de uma perspectiva de ciclos de dois anos no Ensino Fundamental e de três anos no Ensino Médio, entendendo-se que, em cada um desses ciclos, os/as estudantes terão **vivências com textos orais e escritos nos seis campos de atuação**. Desse modo, espera-se que, a cada dois anos, os campos de atuação sejam retomados por meio de leitura/escuta, produção oral/escrita de textos relevantes para aquela etapa, possibilitando que os/as estudantes revejam e deem novos contornos e aprofundamentos às temáticas e que atuem com confiança em diferentes interações mediadas pela língua em estudo. Para isso, a abordagem dos recursos linguístico-discursivos deve vir a serviço da compreensão e da produção de textos e priorizar o que for relevante para a participação nas práticas sociais focalizadas, levando-se em conta os interlocutores e os propósitos em cada situação. Cabe ao/à professor/a, tendo conhecimento dos repertórios, das atuações e dos projetos pedagógicos em pauta, a articulação entre os seis campos de atuação, a seleção dos recursos linguístico-discursivos a serem estudados e a adaptação dos objetivos e dos

procedimentos didáticos a cada grupo de estudantes (BNCC, 2015, p. 70 - grifos dos autores).

Estamos diante do efeito de evidência de que o sujeito-professor poderá proporcionar ao sujeito-aluno vivências com gêneros discursivos orais, escritos, visuais, híbridos, necessários à atuação do estudante em espaços plurilíngues, o que levará o discente a perceber-se como “parte integrante e ativa de um mundo plurilíngue, em que realidades se constroem pelo uso de múltiplas linguagens e por fronteiras difusas, considerando o acesso ampliado, pelos meios digitais, a cenários que se dão em várias línguas” (BNCC, 2015, p. 67).

Notamos, nessa discursividade, como o contato com textos e práticas sociais em língua estrangeira é textualizado, sob um efeito de verdade, que o torna natural, de modo que, se o aluno se apropriar da língua, colocando-a em uso, isso já pode levá-lo à inserção social. As condições de produção são apagadas e, ao se desconsiderar tais condições, fica parecendo óbvio, natural que seja assim, que “todos” dispõem dos materiais necessários, dos aparelhos digitais, espaço físico, mobiliário etc. Assim, fica o dito pelo não-dito.

Torna-se relevante destacarmos também que, na discursividade da primeira versão, há algumas questões – na maioria das vezes silenciadas em políticas públicas de educação – as quais são, embora ditas ali, relegadas à categoria de “desafios”, a saber: condições de trabalho heterogêneas nas escolas do país, carga horária distinta e turmas numerosas, com estudantes de diferentes níveis de conhecimento e, ainda, uma outra questão textualizada como desafio, no entanto incumbida ao professor, é a articulação entre línguas estrangeiras, diante da pluralidade de ofertas possíveis. Vale lembrar que LE, a disciplina escolar, aqui nesta versão, não se restringe somente ao Inglês ou ao Espanhol, por isso apresenta-se sob o título LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA.

Conforme podemos perceber, nessa materialidade linguística se faz presente o efeito de verdade em relação à acolhida e à legitimação de diversas línguas estrangeiras, um efeito de evidência de que essas línguas poderão fazer parte do dia a dia dos estudantes, em práticas sociais, mediadas ou não por tecnologias digitais, em que a(s) língua(s) serão postas em “uso”. Nesse sentido, citamos

OBJETIVOS GERAIS DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com uma visão de língua e de conhecimento como constituídos no uso e na interação entre os sujeitos, o componente Língua Estrangeira Moderna organiza os objetivos de aprendizagem, partindo de seis campos de atuação humana, que delineiam possíveis horizontes para a realização das práticas de linguagem. [...] Com a finalidade de indicar prioridades na

abordagem de temas, pautar a escolha de textos e atividades e direcionar o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, os campos de atuação são os seguintes:

- práticas da vida cotidiana, [...]
- práticas interculturais, [...]
- práticas político-cidadãs, [...]
- práticas investigativas, [...]
- práticas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, [...]
- práticas do trabalho, [...] (BNCC, 2015, p. 69-70).

A par de como são textualizados os objetivos para a aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna, na primeira versão da BNCC, percebemos um funcionamento de uma ideia mais universal, tanto de sujeito quanto de língua; os sujeitos – aluno e professor – são significados nessa discursividade a partir de um lugar social, como sujeitos empíricos, como origens de seus dizeres, conscientes das “escolhas” que fazem, o que configura, para nós, como analistas de discurso, uma ilusão, um equívoco, pois, discursivamente, são posições-sujeito que aí comparecem – o sujeito-aluno e o sujeito-professor – interpelados ideologicamente, não conscientes de seus dizeres e escolhas, constituídos na/pela linguagem, sempre, nunca sem ela.

Após refletirmos sobre alguns efeitos de sentidos produzidos pela discursividade da primeira versão da BNCC, voltemo-nos, neste momento, para a segunda versão, em que a língua inglesa continua sendo uma entre outras línguas estrangeiras possíveis de serem ensinadas, para os anos finais do Ensino Fundamental e para todo o Ensino Médio, das escolas regulares de educação básica de nosso país, figurando, desse modo, ainda, como *Língua Estrangeira Moderna*. Por essa textualidade, os objetivos estipulados reforçam a relevância de se aprender a língua estrangeira “no uso e para o uso”, pautando-se em práticas sociais que abrangem dimensões específicas como: identidade, cultura, cidadania, ciência, tecnologia e trabalho. Assim, os objetivos de aprendizagem para a educação básica são norteados por eixos, a saber: práticas da vida cotidiana, práticas artístico-literárias, práticas político-cidadãs, práticas investigativas, práticas digitais e práticas do mundo do trabalho. Segue o modo como aparecem textualizados tais objetivos:

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A partir de práticas sociais que tratam das dimensões identidade, cultura, cidadania, ciência, tecnologia e trabalho, previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o conjunto de objetivos de aprendizagem propostos tem o intuito de sublinhar a importância de aprender a língua estrangeira no uso e para o uso [...] (BNCC, 2016. p. 369).

A seguir, já se explicitam eixos norteadores dos objetivos citados, de modo que podemos observar que a expressão “campos de atuação humana”, na primeira versão, desliza para “eixos”, na segunda. Embora mudem-se as palavras, percebemos que “campos de atuação” relacionam-se a “eixos” e mantêm, portanto, relação de similaridade. Nesse sentido, “práticas da vida cotidiana, interculturais, político-cidadãs, investigativas, mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação e práticas do trabalho”, na discursividade da primeira versão da Base, deslizam para “práticas da vida cotidiana, artístico-literárias, político-cidadãs, investigativas, digitais e práticas do mundo do trabalho”, na textualidade da segunda. São repetibilidades as quais remetem a sentidos estabilizados na direção de acolher, aceitar e legitimar outras línguas estrangeiras, além do inglês, e também em relação a possibilitar ao aluno “vivências” de “uso” da língua estrangeira, ainda desconsiderando, no entanto, as condições de produção em que se dará o ensino e a aprendizagem desta LE, apagando a diversidade entre os estudantes e também das escolas regulares (entre públicas; entre particulares; entre públicas e particulares) por todo o país.

Ainda em reflexão sobre a disciplina LE, nas escolas de educação básica do Brasil, quando debruçamo-nos sobre a forma material da terceira versão da BNCC, logo no item 4.1.4. cujo título é *LÍNGUA INGLESA*, já percebemos, de maneira imponente, uma interdição de sentidos na direção de inviabilizar o ensino de qualquer outra língua estrangeira que não seja a língua inglesa, pois, de uma expressão que acolhia, incluía várias possibilidades de línguas estrangeiras a se ensinar nas escolas regulares, passa-se a uma outra que fecha todas as possibilidades de LE e limita a uma única: Língua Inglesa.

De acordo com o que diz Orlandi (2015 [1999]), apontamos que houve uma deriva, ou seja, um deslize, que é o efeito metafórico, a transferência, quando uma palavra ou expressão fala com outras, quando “*Língua Estrangeira Moderna*” passa a ser “*Língua Inglesa*”. Afirmamos que da segunda para a terceira versão, rompe-se com a ideia de legitimar e acolher múltiplas línguas estrangeiras, contudo mantêm-se o consenso de que o estudo em questão, agora exclusivo da língua inglesa, levará os alunos ao engajamento, à participação social, à cidadania ativa, ampliando as possibilidades de interação e mobilidade.

Nessa discursividade, certamente não estamos diante de uma mera mudança de nomenclatura, mas de um significativo gesto político: a instituição de Língua Inglesa como disciplina obrigatória para todos os estudantes da educação básica, em todo o país. Nas duas primeiras versões da BNCC e também nas LDBs e nos PCNs, sinalizamos haver o efeito de evidência de que múltiplas línguas estrangeiras, além do inglês, são legitimadas e acolhidas

como possíveis disciplinas escolares, e, em contrapartida, na terceira versão institui-se LÍNGUA INGLESA, como única opção de LE no currículo escolar.

Na textualidade da terceira versão, sob o efeito de verdade do caráter formativo de se aprender inglês, o que iria além da dimensão pedagógica, ligando-a à dimensão política do gesto de se aprender/ensinar o inglês, afirma-se: “É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BNCC, 2017, p. 241).

Na discursividade da terceira versão, logo de início, textualiza-se o que aprender inglês propiciaria aos estudantes. Assim,

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias (BNCC, 2017, p. 241).

A partir do deslizamento metafórico em que LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA passa a ser LÍNGUA INGLESA, um “gesto político” (PFEIFFER, 2018), de cunho não democrático, justificado pela demanda de “um mundo social cada vez mais globalizado e plural”, o aprender a língua inglesa, e não outra, torna-se, sob um efeito de verdade, essencial para que os alunos possam engajar-se e participar socialmente desse mundo.

Pfeiffer (2018) analisa o mesmo trecho citado acima e assim o diz

Produz-se, de modo, um efeito de evidência sobre a necessidade do aprendizado da língua inglesa - em razão de vivermos em um *mundo social cada vez mais globalizado e plural* e nos depararmos com *fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais [...]* cada vez mais difusas e contraditórias - porque se estabelece uma relação de causalidade entre

mundo globalizado e plural + fronteiras difusas e contraditórias (causa)



determinação da língua inglesa como língua estrangeira obrigatória na escola brasileira (consequência)

Relação essa que exclui a possibilidade de que outra língua estrangeira propicie o *engajamento dos alunos em um mundo plural* (PFEIFFER, 2018, p. 17-18 - grifos da autora).

Nessa discursividade da terceira versão da BNCC, além de se eleger o inglês como língua estrangeira obrigatória no currículo de todas as escolas de educação básica, inscreve-se

essa língua a uma memória, sob o *status* de “língua franca”, e diz-se priorizar a função social e política do idioma.

Há um efeito de verdade sobre o fato de terem ocorrido debates em relação à escolha do termo “franca”, citando-se várias terminologias cogitadas, como: inglês como língua internacional, como língua global, como adicional, como língua franca, e, enfim, apresentam-se algumas justificativas para a expressão “língua franca”, adotada independentemente das diferenças, ênfases ou eventuais sobreposições entre os termos citados, segundo os próprios autores.

Antes de prosseguirmos, queremos trazer para a nossa reflexão, ainda sobre a questão de se debater com a sociedade a proposta da BNCC, fato que se apresenta sob um efeito de verdade nessa discursividade, o que nos diz Nogueira (2018): “Vale dizer, a respeito do processo de elaboração da BNCC, que as últimas versões não foram amplamente discutidas com a sociedade e houve e há resistência a essa proposta” (NOGUEIRA, 2018, p. 29).

Dito isso, continuamos descrevendo e interpretando, em sequência, a textualidade sobre a língua inglesa, proveniente da terceira versão. Salientamos também que essa discursividade procura mostrar que o inglês a ser ensinado - uma “língua franca” - não é mais aquele “pertencente” aos Estados Unidos ou à Inglaterra, nem tampouco uma variante da língua inglesa, mas sim um idioma que está “em uso”, por falantes espalhados pelo mundo todo, entendimento que favoreceria uma educação linguística voltada para a interculturalidade, de modo que assim discorrem a esse respeito

Trata-se, portanto, de definir a opção pelo ensino da língua inglesa como língua franca, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais (BNCC, 2017, p. 199).

O que acabamos de afirmar anteriormente está presente também na análise de Pfeiffer e Grigoletto (2018) em que as autoras refletem sobre a Reforma do Ensino Médio e a proposta da BNCC. Elas analisam especificamente os Itinerários formativos³ e o que a BNCC propõe para

³ Eis a definição, de acordo com o *site* do MEC: Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio->

o ensino de línguas, de modo que compreendem também a obrigatoriedade do inglês, (im) posta pela BNCC, como gesto político e assim discorrem

Trata-se de um gesto político e ideológico que, no entanto, fica encoberto pelo efeito de evidência de que não há outra escolha possível de língua estrangeira a ser ensinada na escola básica brasileira. Afinal, *a língua inglesa é a mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro* [...] (PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018 - grifos das autoras).

A parte em destaque no trecho citado é de um texto do MEC, citado pelas autoras, no qual é feita tal afirmação para reforçar a justificativa da obrigatoriedade do ensino da língua inglesa em detrimento de tantas outras línguas estrangeiras.

Uma outra implicação em relação a ensinar inglês, sob a perspectiva de uma “língua franca”, seria, segundo a textualidade da terceira versão, relacionada à ampliação da visão dos **multiletramentos**, idealizada nas práticas sociais do mundo digital –

no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico (BNCC, 2017, p. 242).

Como podemos notar, de modo similar ao que já foi observado anteriormente, há o efeito de evidência de que há uma relação direta entre saber a língua inglesa e ter as possibilidades de participação e circulação social potencializadas, idealizando esse idioma como se fosse uma alavanca capaz de impulsionar os estudantes para a vida em sociedade, desconsiderando-se as condições de produção, as condições materiais e de existência dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender uma língua, tais como: salas de aula com número excessivo de alunos, carga horária reduzida, falta de aparelhos digitais ao alcance dos discentes e docentes nas escolas, dentre outros.

Em uma terceira implicação, sobre abordagem de ensino, afirma-se que a existência de um “inglês melhor” e de um determinado “nível de proficiência” a ser atingido pelo estudante são crenças a serem relativizadas, e ainda, que é conveniente, sob o *status* de língua franca, deslocar o inglês de um modelo ideal de falante, rompendo-se com aspectos como “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística.

Em meio a todas essas justificativas para a adoção do termo “franca” para significar a língua inglesa a ser ensinada nas escolas, notamos o efeito de evidência de que o professor conhece, vivencia as mais variadas maneiras de se expressar nesse idioma, sendo, portanto, responsabilizado por acolher e legitimar diferentes formas de expressão em inglês, discursividade que apresenta um sujeito-professor idealizado, imaginário; e um sujeito-aluno também fictício, já que se supõe o conhecimento de formas de expressão em língua inglesa, as quais remetem a falantes nativos, sujeitos constituídos nessa língua, o que parece não ser o caso da situação proposta. Observemos o trecho em que notamos esse efeito em funcionamento:

Situar a língua inglesa em seu *status* de língua franca implica compreender que determinadas crenças - como a de que um “inglês melhor” para se ensinar - precisam ser relativizadas. Isso exige do professor uma **atitude** de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua, como o uso de *ain't* para fazer a negação, e não apenas formas “padrão” como *isn't* ou *aren't* (BNCC, 2017, p. 242 - grifos dos autores).

Na textualidade acima, apontamos para o efeito de evidência de se acolher e legitimar diferentes formas de expressão em língua inglesa, na direção de desfazer a ideia da existência de um “inglês melhor”, o que pensamos tratar-se de uma compensação, no sentido de ainda abrir espaço para a interculturalidade, tão valorizada nas duas primeiras versões da BNCC, nas LDBs e nos PCNs, em que LE nas escolas ainda era *LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA*, à escolha da comunidade escolar, fato ao qual já dedicamos certa atenção anteriormente e intensificamos nossa observação analítica mais à frente, no capítulo 3.

Na discursividade da terceira versão, após citarem as implicações de se eleger o inglês como língua estrangeira obrigatória nas escolas de educação básica do Brasil, sob o *status* de “língua franca”, enfatiza-se que tais implicações já mencionadas anteriormente orientam os **eixos organizadores** para o componente *LÍNGUA INGLESA*, a saber: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão Intercultural. A seguir, apontamos do que se trata cada eixo organizador proposto, na mesma sequência em que são textualizados. Desse modo, como prioridade, aparece o eixo relativo à fala.

O eixo *Oralidade* trata de práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, focando na escuta e na fala, seja com contato face a face ou não. E quando não, supõe-se que esse contato se dará por meio de filmes, programações via web ou TV, músicas, mensagens publicitárias, entre outros.

A questão da comunicação oral em língua inglesa é posta como prioridade nesse eixo e é mais valorizada na última versão da BNCC, quando comparada a outras políticas públicas de

educação, como as versões anteriores, as LDBs e os PCNs. Pensamos que a normatização desse guia para a elaboração dos currículos escolares, pode repercutir consideravelmente na vida escolar dos sujeitos-professores e também dos sujeitos-alunos, de modo que esses sujeitos podem se ver impossibilitados de executar, efetivar esse processo de ensino e aprendizagem, devido às condições de produção em que são constituídos, nas instituições de ensino, cada uma com suas particularidades. Deste mesmo *Eixo Oralidade*, destacamos o seguinte trecho:

Para o trabalho pedagógico, cabe ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas. Nessas práticas, que articulam aspectos diversos das linguagens para além do verbal (tais como o visual, o sonoro, o gestual e o tátil), os estudantes terão oportunidades de vivência e reflexão sobre os usos orais/oralizados da língua inglesa (BNCC, 2017, p. 243).

Por meio da expressão “os estudantes” e de tantos outros termos que se apresentam sob o efeito de evidência da totalidade, da completude, parece óbvio que se trata de todos os alunos da educação básica do nosso país, em uma tentativa de recobrir sentidos (carentes de interpretação) por meio da linguagem.

Diante disso, questionamos: se é essencial que se disponha de recursos midiáticos verbo-visuais como cinema, internet, televisão, entre outros, e aqueles que não os possuem? Podemos afirmar que há aqui uma boa parte da população estudantil apagada, não-dita, a qual não dispõe de tais recursos textualizados como imprescindíveis para que as práticas pedagógicas propostas possam ser instauradas.

Sendo assim, questionamos ainda: do que se trata ter no currículo das escolas uma base “comum”? Este significante genérico remete à totalidade, um efeito de sentido de “igual para todos”, estratégia linguística recorrente em políticas públicas de educação, o que contribui para a perpetuação de efeitos de evidência, já naturalizados e estabilizados na formação social em que vivemos atualmente em nosso país.

Nesse sentido, diante de uma projeção idealizada do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, dos sujeitos protagonistas desse processo, que são o professor e o aluno, os quais se veem induzidos a “assumir” posições com as quais muitas vezes não se identificam, mas que lhes são impostas pelo Estado, compreendemos, então, discursivamente, que há o apagamento do político, desconsiderando-se que o sentido é sempre dividido e tal divisão tem

sua direção afetada por relações de força derivadas da forma da sociedade na história (ORLANDI, 1998). Escolas particulares e públicas teriam mesmo uma base “comum”?

Após essa breve reflexão sobre o eixo organizador *Oralidade*, voltemo-nos neste momento para o da *Leitura*, que engloba compreensão e interpretação de gêneros textuais escritos em língua inglesa. Desta textualidade depreendemos o efeito de evidência de que o contato com esses textos na língua em estudo será potencializado, sobretudo, pelos meios digitais, que contribuirão para práticas de leitura situadas, assim discorrendo:

Do ponto de vista metodológico, a apresentação de situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura deve ser vista como potencializadora dessas aprendizagens de modo contextualizado e significativo para os estudantes, na perspectiva de um (re)dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente em língua materna (BNCC, 2017, p. 244).

Nesse trecho citado, notamos o efeito de verdade de que a leitura feita em língua inglesa poderá redimensionar habilidades e competências que os estudantes já possuem, principalmente em sua língua materna, o que trata genericamente da situação de aprendizagem em que se encontram *todos* os jovens de educação básica nas instituições de ensino de nosso país, apagando-se as condições de produção, tão diversas pelo território brasileiro.

Dito isso, podemos passar ao eixo *Escrita* o qual traz à tona a ideia de protagonismo dos estudantes (ideia recorrente na discursividade da versão final da BNCC, principalmente quando se refere ao Ensino Médio e, não exclusivamente, sobre o componente Língua Inglesa), que por meio dos textos produzidos em língua inglesa, considerando o objetivo e os prováveis leitores, nessa suposta prática social, teriam a oportunidade de “agir com protagonismo”. Assim discorrem “[...] o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo” (BNCC, 2017, p. 244).

Nessa mesma linha de raciocínio, notamos outro efeito de verdade quando se toma por certo que os estudantes terão desde vivências com textos de poucos recursos verbais até com aqueles mais elaborados, em que se trabalham recursos linguístico-discursivos diversos, e, assim, poderão desenvolver a escrita em língua inglesa, com autonomia, criatividade e autenticidade. Afirmam que,

Trata-se, portanto, de uma escrita autoral, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, fotolegendas, adivinhas, entre outros) e se desenvolve para textos mais elaborados

(autobiografias, esquetes, notícias, relatos de opinião, *chat*, fôlder, entre outros), nos quais recursos linguístico-discursivos variados podem ser trabalhados. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma (BNCC, 2017, p. 244-245).

Reiteramos que a discursividade da BNCC apaga a complexidade de um processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, aliás, de qualquer língua e, nesse sentido, apresenta uma proposta que desconsidera as condições de produção em que se dará esse processo, em cada escola regular de educação básica do país. Trata-se de um percurso, dependente de vários fatores, complexo e cheio de particularidades, e que, de certa forma, sob efeito de verdade, é generalizado e idealizado nessa textualidade.

Ademais, alertamos para o fato de que, em relação a qualquer língua, seja ela materna ou estrangeira, havemos de compreender que se trata de um processo de constituição de sujeitos, na/pela linguagem. Essa língua precisa “estar” no sujeito, constituindo-o como tal. Assim sendo, destacamos um equívoco: a carga horária dedicada ao ensino de Língua Inglesa, a qual já mencionamos não ultrapassar duas horas-aula por semana, nas escolas regulares de todo o país, isto é, cerca de 100 minutos, é, em média, cinco vezes menor que aquela destinada ao ensino de Língua Portuguesa, aproximadamente cinco ou seis horas-aula semanais, variando de uma instituição para a outra. Pensemos, pois, de fato na (im)possibilidade de se “aprender” uma língua, seja materna ou estrangeira, dentro de padrões temporais e também linguísticos, gramaticais, sociais, (im)postos por um currículo comum, em meio a tanta diversidade (geográfica, cultural, social, cognitiva).

Ainda nessa direção, em se tratando de língua, alertamos para o modo como a língua inglesa é tratada no discurso dessa política pública de educação: como um instrumento de comunicação, um sistema pronto, passível de ser adquirido, aprendido, usado livremente. Todas essas abordagens não consideram a língua inscrita na história, passível de falha, incompleta, fluida.

Avancemos na reflexão sobre os eixos organizadores propostos nessa textualidade, atentemos para o modo como se referem à língua, neste próximo eixo *Conhecimentos Linguísticos*, o qual envolve práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, traduzidos como o estudo do léxico e da gramática da língua inglesa, de modo que essas práticas levem o aluno à descoberta do funcionamento sistêmico do inglês, de maneira indutiva, conduzindo-o na reflexão sobre noções como “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade”. Aqui vem à tona novamente a questão da relação entre a língua inglesa e a materna (ou outras de que o aluno tenha conhecimento), assim:

Para além de uma comparação trivial, com vistas à mera curiosidade, o transitar por línguas diferentes pode se constituir um exercício metalinguístico frutífero, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a outras línguas, que não apenas o inglês (BNCC, 2017, p. 245).

No trecho citado, percebemos o efeito de evidência de se considerar outros idiomas, além do inglês, instituído como ensino obrigatório em todas as escolas regulares e tratado como uma “língua franca”. Pensamos tratar-se de um equívoco, pois a relação entre a língua inglesa e quaisquer outras possíveis, nessa discursividade, seria da perspectiva de princípios gramaticais, regras e sistemas, homogeneizando línguas, todas em uma mesma fôrma, em um molde, um padrão de funcionamento. Sendo assim, questionamos como isso seria possível, já que o inglês deve ser ensinado sob o *status* de “língua franca”? Como o aluno poderá considerar outras línguas estrangeiras, se a prioridade é apenas o inglês?

Em seguida, o eixo *Dimensão Intercultural*, afirma que o cenário do inglês, sob essa perspectiva de “língua franca”, envolve variados grupos de pessoas, com diferentes interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais distintos, passando por um processo interativo de constituição de identidades abertas e plurais, em meio à problematização dos diferentes papéis da língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto atualmente quanto ao longo da história. Assim diz,

[...] o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural (BNCC, 2017, p. 245).

Nessa textualidade, apontam-se novas prioridades para o ensino de inglês. Dentre elas: refletir sobre língua, identidade e cultura, e também desenvolver a competência intercultural. Mais uma vez aparece a ideia da interculturalidade, sob o efeito de evidência de que o inglês como “língua franca”, em meio a línguas, identidades e culturas diferentes, efetivaria o objetivo comum, que é o de se comunicar, e ainda, levaria os alunos ao desenvolvimento da competência intercultural, contribuindo para que haja um intercâmbio entre culturas. Diante disso, questionamos se isso seria possível com apenas uma opção de língua estrangeira a se ensinar: a língua inglesa. Parece-nos que, sob uma perspectiva de aceitação e legitimação do inglês falado em qualquer parte do mundo, fica um efeito de verdade em relação à inclusão de outras culturas estrangeiras nos estudos dos alunos da educação básica.

Na sequência, após a explicação sobre cada um dos eixos organizadores, na discursividade da terceira versão da BNCC, afirma-se que, embora os tenha explicado separadamente, eles estão intrinsecamente ligados e desse modo é que devem ser trabalhados na escola. Destaca-se ainda que nenhum eixo deve ser tratado como pré-requisito para o *uso* da língua inglesa, principalmente o de *Conhecimentos Linguísticos*, o que acreditamos justificar-se pelo fato de o inglês ser significado nessa textualidade como “língua franca”.

Assim o dizem: “Em outras palavras, é a **língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal** que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos Linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso” (BNCC, 2017, p. 245 - grifos dos autores).

A seguir, significantes como “habilidades” e “competências”, recorrentes no discurso da BNCC, aparecem aqui especificamente relacionados ao componente *Língua Inglesa*. É dada uma explicação a respeito dos critérios de organização das *habilidades* - um arranjo que relaciona essas habilidades a objetos de conhecimento, os quais são agrupados em unidades temáticas, o que não se trata de um padrão para ser adotado obrigatoriamente na elaboração dos currículos escolares, segundo os próprios autores.

Além disso, afirma-se que as competências específicas de *Língua Inglesa* estão em consonância com as competências gerais da Educação Básica, bem como com aquelas específicas da área de Linguagens. Listamos, a seguir, as competências estabelecidas para *Língua Inglesa*, para que possamos refletir a partir de cada uma:

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 (BNCC, 2017, p. 246).

Muitas competências são esperadas do estudante, como aprendiz dessa “língua franca”. A primeira delas, sob um efeito de verdade, vislumbra que o aluno identifique o lugar que ele próprio e também outras pessoas ocuparão neste mundo globalizado e até mesmo no mercado de trabalho, lugar este que seria possível devido à aprendizagem da língua inglesa.

Na textualidade da segunda competência, sob um efeito de evidência da língua inglesa *como ferramenta de acesso ao conhecimento*, agrega-se à capacidade de comunicar-se em inglês, a possibilidade de compreender valores e interesses de outras culturas - referência ao eixo Dimensão Intercultural, cuja proposta textualiza desafios e novas prioridades para o ensino, o que inclui o desenvolvimento da competência intercultural - e ainda, de exercer o protagonismo social, ideia recorrente não só no discurso da BNCC, mas, principalmente, no da Lei nº 13.415/2017, a lei de Reforma do Ensino Médio (cf. Pfeiffer, 2018).

Nos próximos itens, as competências 3 e 4, apontamos para um equívoco: ao mesmo tempo, o estudante deve identificar semelhanças e diferenças entre sua língua materna/outras línguas e a língua inglesa, considerando aspectos de identidade, sociais e culturais, e ainda, a partir da produção (“elaborar”) de repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, oriundos de diversos países ou de grupos diferentes em um mesmo país, “reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas”. Vemos a diversidade linguística textualizada como **direito**, e “repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa” apresentados como que em um sistema *a la carte*, de fácil “acesso” a “todos” os alunos. Então, qual o lugar da diversidade quando se pensa em uma língua franca em “uso”?

Refletiremos sobre as duas últimas competências juntas, 5 e 6, pois acreditamos estarem interligadas pela necessidade de equipamentos tecnológicos. Nessa discursividade, para que as ações propostas possivelmente sejam efetivadas, antes de tudo, é preciso dispor de novas tecnologias, portanto, aqui há o apagamento das condições de produção nas escolas regulares brasileiras, já que funciona aqui um efeito de evidência, como se todas elas tivessem disponíveis aos alunos e professores os aparelhos tecnológicos necessários para pesquisa, seleção, compartilhamento, posicionamento e produção de sentidos em língua inglesa. Da mesma

maneira, o contato com manifestações artístico-culturais seria, pelo menos na maioria dos casos, certamente, por meio de tais aparatos, o que confirma esse apagamento e é, ao nosso ver, também contraditório.

Pensamos, nesse sentido, que os objetivos de aprendizagem, os eixos organizadores, os objetos de conhecimento, as unidades temáticas, as habilidades e as competências, estabelecidas para o componente curricular Língua Inglesa, formam um combo, em consonância com as principais demandas do mercado de trabalho atual, de modo que o que vimos acima é uma pequena amostra do que podemos encontrar nessa discursividade, já que são muitas as “habilidades” e as “competências” textualizadas nesta política pública de educação para o ensino da língua inglesa, e não outra, nas escolas brasileiras. Temos um suposto “comum” para um ilusório “todos”. No capítulo 3, propomos refletir sobre um possível alinhamento dessa proposta da BNCC (estruturada em torno de *habilidades* e *competências* - significantes que remetem a treinamento, capacitação, (re) produção) às demandas mercadológicas, naturalizadas em uma sociedade capitalista.

No capítulo seguinte, nossa reflexão volta-se, primordialmente, ao processo de constituição dos sujeitos envolvidos e significados no discurso da BNCC, em relação ao ensino e à aprendizagem de Língua Inglesa. Além disso, também apresentamos alguns dos conceitos em Análise de Discurso que norteiam nossa busca por compreender o funcionamento dos efeitos de sentidos produzidos a partir dessa discursividade.

CAPÍTULO 2 - A ANÁLISE DE DISCURSO E A BNCC: ONDE CABE O IMAGINÁRIO

2.1 Aluno e Professor: sujeitos-de-direito projetados na BNCC

Pela Análise de Discurso, o sujeito é constituído, assim como os sentidos, sob um efeito, ou melhor, uma interpelação ideológica. Todo indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia⁴ ao produzir um dizer, portanto, não há sujeito nem sentidos sem a ideologia, que produz evidências situando “o homem” numa relação imaginária com suas condições materiais de existência. É justamente sobre esse efeito de evidência dos sujeitos e também dos sentidos, na discursividade da BNCC, que vamos refletir, neste momento de nosso trabalho.

Neste ponto, iniciamos uma reflexão sobre sujeito, sentido e ideologia, sob a perspectiva da Teoria do Discurso, juntamente com Orlandi (2015 [1999]), que nos diz

[...] O efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito. Pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura-se a discursividade. Por seu lado, a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito de evidência do sentido (o sentido-lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz. Efeitos que trabalham, ambos, a ilusão da transparência da linguagem. No entanto, nem a linguagem, nem os sentidos nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente.

Não é vigente, na Análise de Discurso, a noção psicológica de sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo. Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2015, p. 46).

⁴ Ideologia, resumidamente, constitui um mecanismo, que tem por função: “produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2015, p. 44).

A partir desses apontamentos, amparados por Orlandi (2015), trazemos para nossa reflexão vários conceitos da teoria da Análise de Discurso, os quais, se ainda não mencionamos, o faremos, pois julgamos imprescindível mobilizá-los para que possamos compreender e interpretar nosso objeto de análise. Desse modo, pensamos a forma-sujeito histórica, isto é, a forma-sujeito da sociedade atual: um sujeito com uma liberdade sem limites e, ao mesmo tempo, uma submissão sem falhas, tendo que se submeter à língua para sabê-la, o que constitui a base do assujeitamento, segundo a autora, que, nesse sentido, continua

Tomando em conta a relação da língua com a ideologia, podemos observar como, através da noção de determinação, o sujeito gramatical cria um ideal de completude, participando do imaginário de um sujeito mestre de suas palavras: ele determina o que diz. No entanto, nem sempre ele se apresentou com essa sua característica, que é própria ao que chamamos sujeito-de-direito ou sujeito jurídico, que é o da modernidade. Não podemos reduzir, pois, a questão da subjetividade ao linguístico; fazemos entrar em conta também sua dimensão histórica e psicanalítica. Embora a subjetividade repouse na possibilidade de mecanismos linguísticos específicos, não se pode explicá-la estritamente por eles (ORLANDI, 2015, p. 48).

Discorrendo sobre a forma-sujeito, Orlandi (2015) faz referência a Claudine Haroche (1987), que trata da forma-sujeito religioso da Idade Média e de como essa forma-sujeito deriva para a forma-sujeito jurídico. Transformações ocorridas nas relações sociais levaram o sujeito a tornar-se dono de si, surgindo, assim, o sujeito-de-direito, com sua vontade e responsabilidade. Vale destacar que muitos autores deixaram sua contribuição ao refletirem e teorizarem sobre “sujeito” ao longo dos anos, dos séculos. Haroche (1987) considera muitos deles, de diferentes áreas como Linguística, Psicologia, Ciências Humanas, de modo geral, quando cita, por exemplo, Benveniste, Miaille, Althusser, Freud, o próprio Pêcheux, entre outros.

Desse modo, a partir de todo um percurso histórico-científico, de pesquisa e reflexão sobre “homem”, “indivíduo”, “sujeito”, a declarada subordinação “do homem” ao discurso religioso é substituída pela subordinação desse “homem” às leis: com seus direitos e deveres. Submissão essa menos visível, pois mantém a ideia de autonomia, de liberdade individual, de não-determinação do sujeito e, assim, a injunção à não-contradição é a garantia da submissão do sujeito do saber.

Nesse sentido, com Orlandi (2015), depreendemos, então, que a noção de sujeito-de-direito difere da de indivíduo, tampouco trata-se de uma entidade psicológica, mas de é um efeito da sociedade capitalista, de uma estrutura social bem determinada. Em consequência disso, há determinação do sujeito constitutiva dos processos de individualização do sujeito pelo

Estado, o que, segundo a autora, são processos necessários no/ao capitalismo que buscam propiciar e sustentar a governabilidade.

Então, pelo simbólico e de modo determinado historicamente, se constitui a forma-sujeito histórica, a do capitalismo, sustentada no/pelo jurídico. Segundo Orlandi (2014), “Uma vez constituído em sua forma histórica, a do capitalismo, com seus direitos e deveres, e sua livre circulação social, temos a individuação do sujeito pelo Estado”. Instituições e discursos estabelecem os modos de individuação do sujeito pelo Estado, os quais resultam em um sujeito com direitos e deveres, direito de ir e vir, e, ao mesmo tempo, dono de sua verdade e responsável. Esse sujeito individuado inscreve-se em uma ou outra formação discursiva, identifica-se com este ou aquele sentido e, assim, constitui-se em uma ou outra posição sujeito numa determinada formação social (aluno, professor, autor de políticas públicas etc), portanto uma posição-sujeito social deriva de seus modos de individuação pelo Estado.

A par de que a história da subjetividade é um longo processo, contudo focados nesse atual sujeito-de-direito, a partir de nosso principal objeto de análise – BNCC, a parte relativa ao componente curricular *Língua Inglesa* – queremos pensar no modo como são projetados na discursividade da terceira versão da Base o sujeito-professor e o sujeito-aluno, na categoria de sujeitos-de-direitos e deveres, submetidos à lei, no entanto, ao mesmo tempo, protagonistas, livres e responsáveis por suas ações e escolhas, dentro do processo de ensinar e aprender a língua inglesa.

Orlandi (2014), ao tratar do processo de constituição do sujeito no/do capitalismo, também nos explica que não só a formação social em que vivemos, mas também o modo como o Estado a significa em sua constituição e seu funcionamento, e o modo como o Estado é significado para essa/nessa formação social são fatores essenciais na constituição do(s) sujeito(s). Sujeitos ocupam posições no discurso, pois são filiados a formações discursivas, nichos de sentido que os levam a (se) significar, a interpretar o mundo à sua volta. Assim, afirmamos que não se nasce professor, não se nasce aluno, no entanto, cada posição tomada afeta constitutivamente a subjetivação desse sujeito, o processo de seu movimento na história.

Tal processo de constituição do sujeito está descrito teoricamente pelo mecanismo das formações imaginárias pelas quais o sujeito projeta a si mesmo, seu outro e seu referente, ou seja: a imagem do que seja um professor, a imagem do que seja um aluno, a imagem do que seja um sujeito diferente em alguma de suas características etc. Nas palavras de Orlandi,

No processo de constituição do sujeito do capitalismo, a individuação pela articulação simbólico-política pelo Estado é fundamental. O que mostra que a sociedade não é algo já pronto e não é inerte. É dinâmica. Daí insistirmos na noção de formação social (e não sociedade), que nos é mais significativa, já que estas posições-sujeito se constituem em um movimento contínuo de processos de identificação, com uma ou outra formação discursiva, com um ou outro sentido, a partir do modo como o sujeito é individuado e identifica-se. Assim é que funciona o imaginário do mundo capitalista. Isto quer dizer que não há uma identidade em si, já pronta (o que é ser aluno?), mas um processo de constituição da identidade (ORLANDI, 2014, p. 157).

Pensando nessas noções articuladas por Orlandi (2014/2015), observamos, na discursividade da terceira versão da BNCC, o efeito de evidência de que os direitos de aprendizagem se efetivam na escola, sob a responsabilidade sobretudo da própria instituição e dos professores como posições sujeito, apagando-se, muitas vezes, a posição sujeito aluno nesse processo, e todas as consequências que daí podem advir.

Nessa direção, sinalizamos que há deslizamentos de sentidos sobre essa língua estrangeira determinada – a língua inglesa – os quais produzem um movimento em direção ao silenciamento do político (cf. NOGUEIRA, 2017), por um tecnicismo em que as evidências produzem um efeito de verdade. Trata-se de uma política pautada em direitos legais, de *todos* e para *todos*, posta como capaz de superar *toda* e qualquer desigualdade, ao passo que institui uma base curricular comum a *todos*, nacionalmente. Há um efeito de completude funcionando, não há possibilidade de falhas, desconsideram-se as condições de produção, as múltiplas necessidades materiais e existenciais dos sujeitos envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem, quando, por exemplo, dizem que:

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a **todos** o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BNCC, 2017, p. 241 - grifo nosso).

Nessa discursividade, os saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania concentram-se na língua inglesa e a aquisição desses saberes ampliaria as chances de interagir e de se movimentar socialmente, o que possibilitaria aos estudantes construir conhecimentos e ainda continuar seus estudos. Podemos notar como o sujeito-aluno é (im)posto numa posição imaginária, sob a evidência de que não há possibilidade de falhas, não há espaço para o equívoco, para a contradição, nada falta; cria-se, pela linguagem, a ilusão de que existe a completude dessa língua universal, que agora pode ser *comum* a *todos*.

Na seção seguinte, apresentaremos os principais conceitos mobilizados no decorrer de nossa análise, pautados nas explicações de Michel Pêcheux, fundador da teoria, e da analista de discurso Eni Orlandi, pioneira na continuidade dos trabalhos em Análise de Discurso aqui no Brasil.

2.2 A Teoria do Discurso e nosso objeto de análise

Para dar início a esta seção, reiteramos o nosso posicionamento teórico, mencionado logo nas primeiras páginas deste trabalho: pela via da Análise de Discurso francesa, teoria fundada pelo filósofo Michel Pêcheux, na década de 1960, e desenvolvida aqui no Brasil, inicialmente, a partir dos trabalhos de Eni Orlandi e, atualmente, com as pesquisas de muitos outros analistas de discurso, decidimos trilhar nossa reflexão sobre o discurso da BNCC para o ensino da língua inglesa nas escolas de educação básica do Brasil.

Michel Pêcheux desenvolveu uma tese, um dispositivo teórico-analítico – AAD-69 – que ficou conhecido sobretudo na França, na década de sessenta (século XX), e inspirou também o trabalho de tantos outros intelectuais da época como Jacqueline Authier-Revuz, Denise Maldidier, Michel Plon e Paul Henry, inscrevendo-se em um campo epistemológico interdisciplinar da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise.

Para que nosso estudo e análise sobretudo da terceira versão da BNCC – Língua Inglesa – fosse possível, buscamos a historicidade do ensino de LE, do processo de disciplinarização de línguas estrangeiras nas escolas de nosso país até a instituição legal da língua inglesa, como componente curricular obrigatório, com a homologação da versão final da Base Nacional Comum Curricular.

Nessa direção, à medida em que avançamos, entre descrição e interpretação, sentimos a necessidade de explicar discursivamente alguns conceitos os quais são essenciais para que possamos prosseguir nesta busca por compreender o funcionamento do discurso sobre língua inglesa como LE, a partir também de outras políticas públicas de educação, publicadas anteriormente à Base – como LDBs e PCNs – já previamente delimitados na introdução, as quais serão analisadas por meio de recortes selecionados por nós. Trata-se de um componente curricular, que durante muito tempo esteve aberto a possibilidades de línguas estrangeiras, no entanto, com a homologação da BNCC, em sua versão final, limitou-se a *LÍNGUA INGLESA*.

Dessa perspectiva, como analistas de discurso, tomando para analisar o discurso da BNCC sobre a língua inglesa, queremos compreender o processo de produção de sentidos em funcionamento nessa textualidade, como se dá a produção de sentidos, como o político (relação entre o simbólico e as relações de poder) se materializa em nosso objeto. Buscamos compreender o texto enquanto discurso, pois, em seu papel, o analista “devolve o texto ao seu processo, tornando possível a não-transparência ao olhar sujeito, acentua o efeito de alteridade aí inscrito e leva o sujeito a perceber-se significando na relação com os sentidos” (ORLANDI, 2001, p. 50).

Nesse sentido, ao tomarmos o discurso da BNCC e buscarmos compreender os efeitos de sentidos produzidos antes e depois da instituição da língua inglesa como LE obrigatória na educação básica, o fazemos advertidos de que a ideologia está sempre em funcionamento, numa prática simbólica, a partir da qual propomo-nos analisar como a linguagem funciona, sob determinadas condições de produção sócio-históricas, tomando a materialidade linguística de algumas políticas públicas de educação, tais como: LDBs, PCNs e BNCC (em suas três versões, sobretudo a última).

Partimos da premissa de que discurso não é fala e o objeto da teoria da Análise de Discurso é, como o próprio nome da teoria adianta, o discurso. Pêcheux define discurso como “efeito de sentidos” (2014 [1988], p. 81), então, daqui em diante, é muito importante que já nos afastemos de outras definições de discurso – em teorias não materialistas – como fala, transmissão de informação, pois, segundo Pêcheux, a linguagem serve tanto para comunicar quanto para não comunicar, o que já havia sido dito anteriormente. O conceito de discurso vai muito além da fala; acrescentamos, então, que algo não dito também pode funcionar discursivamente, ou seja, muitas vezes, não é necessário falar (ou escrever) para que se configure como discurso, basta produzir sentido ou “efeito de sentidos”.

Nesse rumo, queremos fazer um adendo: Eni Orlandi, em seu livro “As formas do silêncio – no movimento dos sentidos” propõe-nos refletir sobre a significação do silêncio, em outras palavras, sobre a produção de sentidos a partir do silêncio. Logo na introdução, ao começar sua reflexão, diz acreditar que

1. há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras; 2. o estudo do silenciamento (que já não é silêncio, mas “pôr em silêncio”) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do “implícito” (ORLANDI, 2007, p. 12 - destaque da autora).

Após chamar a atenção do leitor para a necessária diferenciação entre silêncio e implícito, a autora destaca que o silêncio foi posto em plano secundário, como “resto” da linguagem, mas que ali (no trabalho dela) é fator essencial, condição do significar. E continua

Se uma dessas características (a1) livra o silêncio do sentido “passivo” e “negativo” que lhe foi atribuído nas formas sociais da nossa cultura, a outra (a2) liga o não-dizer à história e à ideologia.

Por outro lado, há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter da incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer. Essa dimensão nos leva a apreciar a errância dos sentidos (a sua migração), a vontade do “um” (da unidade, do sentido fixo), o lugar do *non sense*, o equívoco, a incompletude (lugar dos muitos sentidos, do fugaz, do não-apreensível), não como meros acidentes da linguagem, mas como o cerne mesmo de seu funcionamento (ORLANDI, 2007, p. 12 – destaques da autora).

Retornando à nossa reflexão a respeito do que seja o discurso, o objeto da teoria à qual nos filiamos, do qual já sabemos que o silêncio faz parte, não é um “nada”, mas produz sentidos, atentemo-nos, a fim de reforçar a explicação, a dois equívocos para se evitar, segundo Pêcheux (2014 [1988]): o primeiro diz respeito a confundir discurso com fala (como em Saussure⁵, no Curso de Linguística Geral), identificando a teoria do discurso com uma “linguística da fala”, sendo que Saussure deixou de lado a fala e considerou a língua como sistema. E o segundo engano seria significar discurso como um suplemento (de ordem social) do enunciado, um elemento particular do sistema da língua, o qual a “linguística clássica” teria negligenciado. Se assim o fosse, o discurso estaria ligado a línguas – ou talvez a variantes delas, como no campo da Linguística – o que destoa totalmente da proposta de Pêcheux.

A par disso, entendemos que o centro das relações de linguagem, nessa teoria, é o discurso. Orlandi (2003) nos diz que há no discurso relações de sujeitos e de sentidos, e os efeitos de sentidos podem ser diversos. Portanto, não é de fala que se trata, mas justamente de

⁵ Pêcheux, em sua tese, AAD-69, traz algumas orientações conceituais para uma teoria do discurso, aponta consequências teóricas, segundo ele, induzidas por certos conceitos saussurianos, desse modo: No *Curso de Linguística Geral*, no capítulo III, encontramos duas formas de definição do conceito de língua.

A primeira forma consiste em enunciar as propriedades do objeto definido: “A língua... é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que por si só não pode nem criá-la nem modificá-la”.

A segunda forma de definição consiste em definir o objeto pela sua relação com outros objetos situados no mesmo plano: [...] a língua é uma instituição social; mas se distingue, por vários traços, das outras instituições políticas, jurídicas etc. Para compreender sua natureza especial, uma nova ordem de fatos precisa intervir. A língua é um sistema de signos que expressam ideias, e por isto comparável à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc. Ela é somente o mais importante desses sistemas. Pode-se pois conceber uma *ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social*; ela formaria uma parte da psicologia social e consequentemente da psicologia geral; nós nomearemos semiologia. (Saussure, op. cit., p. 33 apud PÉCHEUX, 2014, P. 68-69).

“efeito de sentidos” ou “efeito de sentidos entre os pontos A e B” (PÊCHEUX, 2014 [1988], p. 81).

Nessa linha de raciocínio, queremos ressaltar que os termos “locutores”, na fala de Orlandi (2003), e “A” e “B”, na fala de Pêcheux (2014), não se referem à presença física de indivíduos, mas sim a lugares, que são lugares de dizer, determinados socialmente, posições. Nas palavras do autor,

A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos: assim, por exemplo, no interior da esfera da produção econômica, os lugares do “patrão” (diretor, chefe da empresa etc.), do funcionário de repartição, do contramestre, do operário são marcados por propriedades diferenciais determináveis.

Nossa hipótese é a de que esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que *o lugar como feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior dos processos discursivos; ele se encontra aí representado, isto é, *presente, mas transformado*; em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 2014 [1988], p. 81-82 – grifos do autor).

Assim sendo, o sujeito dessa teoria materialista do discurso tem a ver com lugares representados nos processos discursivos em que são postos em jogo, ou seja, lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares estes que são designados por uma série de formações imaginárias, as quais atuam sobre os sujeitos, permitindo-lhes fazer uma imagem de si próprios e do outro, posicionando-se.

Branco (2013) refere-se aos conceitos de sujeito e de língua como caros à Análise de Discurso e também essenciais para pensar a relação linguagem-mundo, epistemologicamente. A autora continua se referindo a esses dois conceitos, da seguinte maneira:

São conceitos construídos num espaço de intermediação e de ruptura que permeia as ciências humanas e comporta um discurso que inexoravelmente escapa ao modo de fazer ciência não materialista, porque, ao mesmo tempo, concentra, confunde e imbrica questões relativas ao sujeito, à língua e à história. Língua e sujeito se produzem numa materialidade histórica em que intervêm, estruturalmente, a ideologia e o inconsciente (BRANCO, 2013, p. 63).

Nessa direção, refletindo sobre a discursividade da terceira versão da BNCC, na qual figuram os sujeitos professor e aluno, como protagonistas de um processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, no qual essa língua é tratada sob o *status* de “franca”, podemos

questionar: que imagem de sujeito-professor e de sujeito-aluno o discurso da BNCC projeta? Que lugares estão aí determinados para esses sujeitos? Que língua imaginária é essa à qual ambos têm que se sujeitar para serem, então, sujeitos dela?

Na seção anterior, já refletimos um pouco sobre o sujeito-aluno e sujeito-professor, como sujeitos-de-direito, na textualidade da BNCC, e no capítulo 3, na seção 3.3, quando analisaremos especificamente a terceira versão, com foco no tratamento da língua inglesa como “língua franca”, voltaremos a pensar na constituição desses sujeitos, nessa textualidade, sob a perspectiva adotada.

Nesse sentido, seguimos advertidos de que o sujeito da Análise de Discurso é sempre afetado pela língua, pela ideologia e pela história; constitui-se junto à linguagem e à história, em um processo complexo. Não se trata, pois, de um “indivíduo”, mas de um indivíduo, que é interpelado em sujeito pela ideologia, ou seja, o sujeito é constituído na interpelação ideológica, inserido na história, sempre pela/na linguagem, nunca fora ela.

Orlandi (2008), ao tratar de sujeito sob efeitos ideológicos, diz que “os fundamentos de uma teoria não-subjetiva do sujeito é que podem dar conta da ilusão da autonomia e unidade enquanto efeitos ideológicos da ‘interpelação do indivíduo em sujeito’”. E, mais além, afirma que “a categoria do sujeito é a categoria constitutiva de toda ideologia: não há ideologia sem sujeito” (ORLANDI, 2008, p. 56).

Considerando que um sujeito não é a origem de seu dizer, não é consciente de suas escolhas, no fio do discurso, que não existe exatidão de início e muito menos de fim em um discurso, pois este é atravessado por várias formações discursivas heterogêneas, apontamos para o modo como Orlandi (2008), nessa direção, relaciona, figurativamente, (remetendo-se a Pêcheux, que já o havia feito) a unidade do discurso a um espetáculo, uma cena de teatro, em dois atos:

1. A evidência do sujeito, ou melhor, sua identidade, esconde que esta resulta de uma identificação, que é o que constitui sua interpelação. Essa interpelação – que se dá pela ideologia – produz o sujeito sob a forma de sujeito de direito (jurídico) que, historicamente, corresponde à forma-sujeito do capitalismo: sujeito ao mesmo tempo autônomo (e, logo, responsável) e determinado por condições externas.
2. A evidência do sentido, de sua parte, esconde seu caráter material, a historicidade de sua construção (ORLANDI, 2008, p. 56-57).

Assim sendo, entendemos que o discurso não é uno, de modo que a posição ocupada por protagonistas de um discurso relaciona-se diretamente às condições de produção desse

discurso, pela ação das formações imaginárias, ou seja, as questões implícitas aos sujeitos envolvidos, as quais lhes “avalizam”/“habilitam” a terem pontos de vista, a esboçarem objetos imaginários, não necessariamente relacionados à realidade física em que os sujeitos se encontram. Portanto, nessa direção, alerta-nos Pêcheux (2014) de que ao se estar diante de qualquer processo discursivo, há de se supor a existência dessas formações imaginárias.

Nesse mesmo rumo, em que sujeito e sentido se constituem mutuamente, compreendemos, então, com Orlandi (2007), que o sentido não está nas palavras em si, mas é determinado pelas condições de produção que constituem o discurso, as quais funcionam de acordo com certos fatores, a saber

Um deles é o que chamamos relação de sentidos. Segundo essa noção, não há discursos que não se relacionem com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis (ORLANDI, 2007, p. 37).

Nesse sentido, não existe um discurso “puro”, todo discurso é sempre atravessado por várias formações discursivas, heterogêneas entre si, entretanto sempre haverá uma formação discursiva dominante. E é importante destacar que o indivíduo, interpelado em sujeito pela ideologia, tem a ilusão de ser a origem de seu dizer, devido ao esquecimento, ou seja, é preciso esquecer e não lembrar, para subjetivar-se. Para pensarmos na constituição de sujeito e sentido, Pêcheux (1990), conduz-nos a refletir sobre as teorias da enunciação, as quais contêm a ilusão necessária de que o sujeito, enunciador, é livre para escolher o que vai dizer, de acordo com sua intenção. O autor refere-se a essas teorias assim:

A dificuldade atual das teorias da enunciação reside no fato de que estas teorias refletem na maioria das vezes a ilusão necessária construtora do sujeito, isto é, que elas se contentam em reproduzir no nível teórico esta ilusão do sujeito, através da ideia de um sujeito enunciador portador de escolha, intenções, decisões etc. na tradição de Bally, Jakobson, Benveniste (a “fala” não está longe!) (PÊCHEUX, 2014, p. 175 – grifos do autor).

Pêcheux se distancia teoricamente dessa referência ao funcionamento material dos mecanismos sintáticos em relação a eles mesmos e, assim, define o que entende por enunciação: “os processos de enunciação consistem em uma série de determinações sucessivas pelas quais

o enunciado se constitui pouco a pouco e que tem por característica colocar o ‘dito’ e em consequência rejeitar o ‘não dito’” (PÊCHEUX, 2014, p. 175). A enunciação seria, portanto, um mecanismo para impor barreiras entre o que é “selecionado” para dizer e aquilo que não será dito, definindo-se aí dois campos frente ao sujeito: o campo que envolve tudo aquilo que é possível dele dizer (mas que nunca é dito totalmente) e o campo daquilo a que se opõe o que o sujeito diz.

Desse modo, portanto, compreendemos que o sujeito da Análise de Discurso não é livre para dizer tudo o que quer (nunca se diz tudo), seu discurso produz sentidos determinados, pois o que quer que diga, inscreve-se numa formação discursiva e não em outra. O sujeito, ou melhor, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, que vai determinando, simultaneamente, “o que pode e deve ser dito”.

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 2014, p. 146 – grifos do autor).

Para compreendermos o funcionamento ideológico, sentimos a necessidade de mobilizar o conceito de formação discursiva, ou seja, “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.)” (PÊCHEUX, 2014, p. 147). A partir disso, entendemos que as palavras ou expressões têm seu sentido determinado pela formação discursiva em que são produzidas, isto é, não existe “um” sentido próprio, literal, mas um sentido constituído em cada formação discursiva, sentido este ligado a outras palavras ou expressões da mesma formação discursiva.

Já que a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido, desse modo, também pode haver palavras ou expressões “literalmente diferentes”, que, dentro de uma mesma formação discursiva, “adquirem o mesmo sentido”.

Depreendemos, portanto, que o sujeito não é consciente de suas escolhas; ele falha, esquece e lembra, passa por ilusões necessárias, ilude-se de que tem o controle de seu dizer. É a ideologia que faz o trabalho de lembrar e esquecer, tornando anônimos dizeres e sentidos, produzindo efeitos de literalidade, de sentido e de história.

Pêcheux (2014) propõe chamarmos de interdiscurso um “todo complexo com dominante” das formações discursivas, o qual, segundo ele, também é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que caracteriza o complexo das formações ideológicas. O autor explica que toda formação discursiva dissimula a dependência que tem em relação ao “todo complexo com dominante” das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas. Diz ainda que é próprio de toda formação discursiva

dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material esta que reside no fato de que “algo fala” (*ça parle*) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, 2014, p. 149 – grifos do autor).

E, a partir disso, Pêcheux conclui esse ponto dizendo que

O funcionamento da ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas (PÊCHEUX, 2014, p. 149 – grifos do autor).

Pêcheux (2014) continua e faz uma diferenciação entre “pré-construído” e “articulações”, conceitos que ele classifica como os dois tipos de elementos do interdiscurso, os quais – rechaçadas as ilusões idealistas que lhes tocam – aparecem determinando o sujeito, impondo-dissimulando-lhe seu assujeitamento sob a aparência da autonomia, através da estrutura discursiva da forma-sujeito. Nessa direção, o autor define-os assim

Diremos, então, que o “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (o “mundo das coisas”), ao passo que a “articulação” *constitui o sujeito em sua relação com o sentido*, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que *determina a dominação da forma-sujeito* (PÊCHEUX, 2014, p. 151 – grifos do autor).

Mais adiante, Pêcheux (2014) esclarece-nos a respeito do intradiscurso, isto é, “o fio do discurso” do sujeito, que seria um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma “interioridade”, totalmente determinada como tal “do exterior”. Desse modo, poderíamos dizer que a forma-sujeito – mecanismo por meio do qual o sujeito do discurso se identifica com a formação

discursiva que o constitui – tem tendência a “absorver-esquecer” o interdiscurso no intradiscurso, permitindo que o interdiscurso se configure como o puro “já-dito” do intradiscurso.

Após formular sobre o sujeito da Teoria do Discurso – um sujeito não consciente de sua interpelação em sujeito pela ideologia – Pêcheux (2014) faz uma releitura do conceito de inconsciente de Freud e, assim, formula sobre dois tipos, segundo ele, “radicalmente diferentes”, de “esquecimentos” próprios ao discurso.

Primeiramente, o autor define o esquecimento n° 2 como um mecanismo pelo qual todo sujeito escolhe, dentro da formação discursiva que o domina, aquilo que vai dizer, ou seja,

pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada (PÊCHEUX, 2014, p. 161 – grifos do autor).

Quanto ao esquecimento n° 1, apelando para a noção freudiana de “sistema inconsciente”, o autor remete-o ao exterior da formação discursiva, ou seja, à ilusão do sujeito de que sabe quem é, do que está falando, como se estivesse “fora” de uma formação discursiva. Assim, diz que o esquecimento n° 1

Dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior na formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o *esquecimento n° 1*, remetia, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que – como vimos – esse exterior determina a formação discursiva em questão (PÊCHEUX, 2014, p. 162 – grifos do autor).

Orlandi (2015), na obra *Análise de Discurso – princípios e procedimentos* – ao interpretar Pêcheux, retoma esses dois tipos de esquecimentos já citados. Segundo ela, o esquecimento n° 2 diz respeito ao modo de dizer, isto é, quando falamos de determinada maneira, e não de outra, temos a ilusão de que aquilo só poderia ser dito daquela forma, uma impressão da realidade do pensamento, a qual nos faz, “naturalmente”, relacionar as palavras às coisas. A autora refere-se a essa impressão denominando-a de ilusão referencial, a qual nos leva a acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal

maneira que achamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras. Trata-se, então, de um esquecimento enunciativo, por ser da ordem da enunciação.

A autora também explica que o outro esquecimento, o n° 1, é da ordem do inconsciente, relaciona-se à maneira pela qual somos afetados pela ideologia. Inconscientemente, retomamos sentidos já existentes anteriormente, numa determinada formação discursiva, porém, acreditamos ser a origem daquilo que dizemos e, assim, não temos consciência de que os sentidos não têm sua origem em nós mesmos, mas são determinados pelo modo como nos inscrevemos na língua e na história, ou seja, não significam de acordo com nossa vontade, mas mediante nossa inscrição na língua e na história (ORLANDI, 2015, p. 33).

Refletindo sobre o esquecimento, ou os esquecimentos n° 1 e n° 2, como Orlandi (2015) e Pêcheux (2014) nos propõem, compreendemos que são estruturantes, ou seja, fazem parte da constituição de sujeitos e de sentidos em um processo discursivo no qual ilusões são necessárias para o funcionamento da linguagem, para que as palavras façam sentido, signifiquem de várias e diferentes maneiras, sendo as mesmas, contudo, simultaneamente, sempre outras.

É importante não sermos ingênuos e estarmos advertidos de que o sujeito do discurso, pelo mecanismo da ideologia, vive sob uma ilusão necessária, constitutiva de qualquer processo discursivo, o qual, por sua vez, não apresenta um início certo e está sempre relacionado a outros processos discursivos. Nesse sentido, destacamos agora as *condições de produção* de um discurso, conceito também essencial para que se possa analisar um discurso. Pêcheux (2014), com o propósito de definir os elementos teóricos que, segundo ele, “permitem pensar os processos discursivos em sua generalidade”, nos diz o seguinte:

Nosso propósito não é, com efeito, o de estimular uma *sociologia* das condições de produção do discurso, mas definir os elementos teóricos que permitem pensar os processos discursivos em sua generalidade: anunciaremos a título de proposição geral que os *fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento* mas com a condição de acrescentar imediatamente que este *funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo*, e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de *colocação* dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos “condições de produção” do discurso.

Consideremos a hipótese de que, a um estado dado das condições de produção, corresponde uma estrutura definida dos processos de produção do discurso a partir da língua, o que significa que, se o estado das condições é fixado, o conjunto dos discursos suscetíveis de serem engendrados nessas condições manifesta invariantes semântico-retóricas estáveis no conjunto considerado e que são características do processo de produção colocado em jogo. Isto supõe que *é impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo

ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção... (PÊCHEUX, 2014, p. 78).

Diante do que Pêcheux nos disse acima, reiteramos a relevância de considerarmos, dessa maneira, as condições de produção de um discurso, ao colocarmos em análise uma materialidade linguística, pois, em Análise de Discurso, o que era marginal em teorias anteriores, por exemplo, ganha protagonismo e produz efeitos de sentidos diversos.

Por ora, acreditamos ter fornecido explicações significativas para que possamos prosseguir com nossa análise. A partir de agora, no próximo capítulo, propomos refletir, de modo mais aprofundado, sobre a maneira como a língua inglesa é significada nas LDBs, nos PCNs e sobretudo na BNCC, em suas diferentes versões, mas principalmente na terceira, na qual o inglês é a LE obrigatória e textualizado como “língua franca”.

CAPÍTULO 3 - LÍNGUA ESTRANGEIRA ⇒ INGLESA ⇒ FRANCA

3.1 O tratamento dado à língua estrangeira (inglesa?) nas LDBs

Nesta seção, queremos refletir sobre algumas disposições legais para o ensino de LE – língua inglesa – nas Leis de Diretrizes e Bases da educação brasileira. Observamos que tanto a primeira LDB, nº 4.024/1961, quanto a segunda, nº 5.692/71, deixam a cargo dos Estados a opção por incluir ou não o ensino de língua estrangeira em seus currículos, o que pode configurar uma maior tendência à valorização da língua nacional, durante as décadas de 60 e 70. Enquanto isso, no mundo, principalmente depois da 2ª guerra mundial, notava-se um crescimento da procura e do desejo de se aprender a língua inglesa.

Nessa linha, as políticas públicas de educação para o ensino de língua inglesa no Brasil seguiam, ao longo dos anos seguintes, denotando um caráter opcional ao ensino dessa língua, ou seja, ainda não era uma disciplina entre as obrigatórias.

Reiteramos que a segunda LDB, a de 1971, estipulava um núcleo comum de disciplinas, no qual a única língua de ensino obrigatório era a portuguesa, o que está disposto no artigo 7º, em que a LE é relegada a um acréscimo, dependendo das condições da instituição de ensino para ministrá-la eficientemente, conforme já descrevemos no capítulo 1.

Desse modo, observamos que as duas LDBs, nº 4.024/61 e nº 5.692/71, silenciam a respeito do ensino de LE e, além disso, a segunda LDB apresenta, de antemão, uma justificativa para que a oferta e o ensino dessa língua outra não aconteçam, estipulando “condições” para que isso aconteça. Logo, mediante a imposição de determinadas condições, o ensino de LE fica, de certo modo, interdito.

Nesse sentido, apaga-se a falta de tais condições (o que é fato que deveria ser considerado como constitutivo desse processo discursivo) e corrobora-se para que a maioria das escolas não ofereça em seu currículo uma língua estrangeira, apesar de, paralelamente a isso, haver um crescimento considerável na oferta do ensino de inglês por escolas de idiomas. Em contrapartida, pelo Estado, há uma espécie de interdição de sentidos para LE – língua inglesa – o que parece configurar uma tentativa de valorização da língua nacional, em detrimento de qualquer outra língua estrangeira, dada a época.

Cerca de sete anos depois, uma resolução do MEC, de nº 58/76, entra em vigor a partir de 1977 e torna obrigatório o ensino de LE não ainda para toda a Educação Básica, mas para a

etapa do Ensino Médio, o que pode caracterizar uma tentativa de valorizar o ensino de línguas estrangeiras, ao menos ao final da educação básica, ou seja, nas três últimas séries.

Sem perder de vista o nosso principal objeto de análise, que é a versão final da BNCC, em especial a parte que se refere exclusivamente à língua inglesa, neste momento de nosso trabalho, focalizamos a próxima a ser publicada, LDB nº 9.394/96, em cuja textualidade figura ainda Língua Estrangeira, ou seja, o inglês, embora estivesse ali incluído, até então, continuava sendo um dos possíveis idiomas estrangeiros a serem ofertados pelas escolas regulares do Brasil.

Destacamos na discursividade dessa última LDB algo já anunciado: a obrigatoriedade de uma base comum para os currículos escolares. Localizado no capítulo II – Da Educação básica, na seção I – Das disposições gerais, o art. 26 assim dispõe,

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 9).

Como podemos notar, a BNCC é uma política pública de educação que já estava prevista, anunciada, desde 1996, na própria LDB 9.394. Observamos, na textualidade do referido artigo 26, um equívoco quando, ao mesmo tempo em que parece considerar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, relaciona-se diretamente ensino (o que se deve ensinar nas escolas) e “economia”/“clientela”, significantes estes que remetem a uma esfera empresarial, relacionada à demanda do mercado de trabalho, ideia também presente ao longo da discursividade da BNCC.

Ainda nessa atmosfera em que se parece acolher a diversidade e as peculiaridades das instituições de ensino, deixando a critério da comunidade escolar a escolha de qual língua estrangeira se vai ofertar aos alunos, no 5º parágrafo, a lei dispõe

§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p.10).

Neste 5º parágrafo da lei, chamamos a atenção para uma contradição entre a obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna e a opção de escolha pela comunidade escolar, dentro de certas possibilidades da instituição. De um lado, flexibilidade em relação à

escolha da LE a ser ofertada, de outro, uma imposição do ensino de pelo menos um idioma estrangeiro.

Nessa direção, no que diz respeito ao ensino médio, na seção IV, essa mesma ideia de flexibilidade está presente na textualidade da lei, em relação à oferta de uma língua estrangeira, isto é, também nos últimos anos da educação básica, deixam a critério da comunidade escolar a escolha da língua estrangeira a ser ofertada, e ainda, propõe-se, em caráter facultativo, a oferta de uma segunda língua estrangeira, sem desconsiderar as possibilidades da instituição e a comunidade onde ela se localiza.

No artigo 36 da mesma seção, apontam-se várias diretrizes para o currículo do Ensino Médio, dentre as quais citamos a III, por tratar diretamente de LE: “III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, p. 13).

Seguindo nesse trilha, enfatizamos que a Lei da Reforma do Ensino Médio, publicada em fevereiro de 2017, a qual justifica o atraso na homologação da versão final da BNCC – devido à parte relativa a essa derradeira etapa da Educação Básica – provoca uma alteração na referida LDB 9.394/96, no sentido de tornar obrigatório o ensino da língua inglesa, em todas as escolas regulares do país, desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o último ano da Educação Básica. Desse modo, consideramos de extrema relevância, refletirmos sobre os ditos e não-ditos em relação à língua inglesa, na discursividade das LDBs, pois mesmo não estando ali escrita, está inscrita como uma das línguas estrangeiras possíveis, produzindo efeitos de sentidos, certamente diferentes daqueles produzidos a partir do momento em que se institui, oficialmente, Língua Inglesa como disciplina obrigatória nas escolas regulares do país, com a homologação da terceira versão da BNCC, referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, em 2017, conforme veremos mais à frente, no item 3.3.

3.2 O tratamento dado à língua estrangeira (inglesa?) nos PCNs

Na textualidade dos PCNs para o Ensino Fundamental, logo na *APRESENTAÇÃO*, a aprendizagem de *Língua Estrangeira* é posta como “uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” e, por isso, deve conduzi-lo a engajar-se no mundo social. Estamos diante de uma forma de significar a língua estrangeira

bem análoga àquela que se presentifica na BNCC, conforme já demos a conhecer um pouco, no capítulo 1, porém analisaremos com mais afinco, logo à frente, na seção 3.3. Nessa direção, textualiza-se a aprendizagem de língua estrangeira dessa maneira

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social.

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. Além disso, em uma política de pluralismo linguístico, condições pragmáticas apontam a necessidade de considerar três fatores para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo: fatores relativos à história, às comunidades locais e à tradição (PCNs, 1998, p. 15).

Afirma-se que o ensino de uma língua estrangeira depende da função social desse idioma e que, na sociedade brasileira, essa função estaria mais ligada ao uso dessa língua pela habilidade de leitura, não se desconsiderando as demais habilidades comunicativas devido à especificidade de algumas línguas estrangeiras e condições específicas do contexto escolar. Nessa discursividade, confirmamos o que já havíamos sinalizado no capítulo 1: o efeito de verdade de que nos PCNs privilegia-se a habilidade da leitura em função de sua utilidade em nossa sociedade, na qual algumas “condições pragmáticas” mostram a necessidade de se levar em consideração três fatores, ao se incluir determinada língua estrangeira no currículo: “fatores relativos à história, às comunidades locais e à tradição.”

Da textualidade dessa introdução, depreendemos que há uma abordagem de língua em funcionamento, textualizada por um vislumbramento de uma “interação social”, a qual significa a língua como um instrumento a ser utilizado para a comunicação entre duas ou mais pessoas. Por essa abordagem, apontamos algumas teorias em funcionamento, dentre as quais destacamos a Pragmática, ramo da linguística que se ocupa da linguagem no contexto de seu uso na comunicação, fortemente aliada ao Sociointeracionismo. Nesse sentido, afirmam que

Duas questões teóricas ancoram os parâmetros de Língua Estrangeira: uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as

peças consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira. A consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos.

No que se refere à visão sociointeracional da aprendizagem, pode-se dizer que é compreendida como uma forma de se estar no mundo com alguém e é, igualmente, situada na instituição, na cultura e na história. Assim, os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente. Em sala de aula, esta interação tem, em geral, caráter assimétrico, o que coloca dificuldades específicas para a construção do conhecimento. Daí a importância de o professor aprender a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem (PCNs, 1998, p. 15).

Conforme pudemos perceber, a discursividade dos Parâmetros Curriculares Nacionais parece ser embasada teoricamente sobretudo pelo Sociointeracionismo, partindo de uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. Observamos que esse discurso textualiza um efeito de evidência de que a linguagem serve exclusivamente para comunicar; e, em relação à visão sociointeracionista da aprendizagem, na qual o aluno precisa ser sujeito de seu discurso para interagir com outros estudantes, o professor é posto como aquele que detém o poder (de quê?) e também como aprendiz, isto é, aquele que deve aprender a compartilhar, “dar voz” ao aluno, para que este possa ser o “sujeito da aprendizagem”.

Nesse sentido, observamos em funcionamento uma visão utilitarista de língua, significando-a como instrumento, a via de acesso à interação social, excluindo-se a possibilidade de não haver comunicação. Por outro lado, ressaltamos que a habilidade priorizada nos PCNs é a leitura, o que se justifica sob um efeito de verdade de um maior “uso” e “função social” dessa língua estrangeira na sociedade da época.

Chama-nos a atenção também o modo como se textualiza um “caráter assimétrico” da interação entre aluno e professor, conferindo a este um suposto “poder”, que ele deve aprender a compartilhar para, assim, “dar voz” àquele, o qual necessita tornar-se “sujeito do discurso”. Apontamos para um efeito de verdade de que a interação entre um professor (detentor de poder?) e um aluno (que precisa de voz, para ser sujeito de seu discurso) se efetivaria. Como seria? Por meio da escrita? Isso não seria uma contradição, já que a situação descrita não condiz com a habilidade priorizada? Se a prática da leitura é a habilidade principal que o aluno deve

desenvolver, por que o objetivo maior de aprendizagem é centrado na inserção e interação social? Como tal processo de ensino-aprendizagem, cujo foco está na habilidade da leitura, se efetivaria? E as condições de produção? Que língua estrangeira é essa aí textualizada?

Pontuamos que, nessa textualidade, não se fala especificamente em língua inglesa, pois *Língua Estrangeira* era um componente curricular aberto a possibilidades de escolha e o inglês era uma das línguas que poderiam ser escolhidas para se ensinar nas escolas regulares.

Como vimos até aqui, na textualidade das Leis de Diretrizes e Bases da Educação e também dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a língua estrangeira não diz respeito exclusivamente ao inglês, ainda havia outras possibilidades.

O perfil da situação do ensino de língua estrangeira no Brasil mudou, a partir da homologação da terceira versão da BNCC, a qual impõe a disciplinarização da língua inglesa como “a” LE obrigatória. Com isso, há uma mudança de perspectiva para o ensino dessa língua nas escolas, já que a proposta traz uma abordagem de língua estrangeira, no caso Língua Inglesa, sob uma perspectiva outra, o *status* de “língua franca” e é sobre isso que vamos refletir na próxima seção 3.3.

3.3 O tratamento dado à língua estrangeira (inglesa!) na BNCC

Consideramos pertinente, neste ponto de nosso percurso analítico, reforçar que a BNCC passou por três versões, sendo que as duas primeiras abrangiam diretrizes para toda a Educação Básica, isto é, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No entanto, a terceira versão não inclui o Ensino Médio, pois, em fevereiro de 2017, publicou-se a Lei nº 13.415, a qual institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral.

Desse modo, a terceira versão, referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, foi homologada em 20 de dezembro de 2017. Apenas no ano seguinte, a parte dedicada à etapa do Ensino Médio foi incluída e homologada, em 14 de dezembro de 2018. Após a homologação do documento integral, contemplando orientações para toda a Educação Básica, estabeleceu-se o prazo de dois anos para a implementação dessa política pública de educação, então, a partir do ano de 2020, a BNCC deveria vigorar em todas as escolas regulares do país, públicas e particulares.

Nesse sentido, a partir de nossa interpretação das versões da Base, observamos que houve um deslizamento metafórico de “Língua Estrangeira” - título do componente, nas duas

primeiras versões - para “Língua Inglesa” - na terceira versão, o que nos chamou a atenção, pois, além de Língua Inglesa passar a ser “a” LE “comum” a “todas” as escolas, trata-se de uma língua significada, sob a perspectiva de “língua franca”.

Dito isso, afirmamos que da terceira para a versão final da BNCC, em se tratando daquilo que elegemos como nosso objeto de análise, isto é, o tratamento dado à língua inglesa como LE, não houve mudanças significativas, pois a referida Lei da Reforma do Ensino Médio já havia atualizado a situação da língua inglesa, no cenário educacional, ou seja, a lei nº 13.715 deu conta do que se pretendia mudar em relação ao ensino desse idioma.

É pertinente explicarmos sobre o movimento jurídico-administrativo, em relação à homologação da versão final da BNCC, que teve a parte envolvendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental aprovada em 2017 e a parte relativa ao Ensino Médio, apenas em 2018. Ressaltamos que a seção dedicada à última etapa da Educação Básica apresenta, sim, significativas mudanças para a educação brasileira, porém esses eventos não têm a ver especificamente com a abordagem da língua inglesa nessa discursividade. Nesse sentido, destacamos ainda um caráter de flexibilidade em relação a outras disciplinas, quando, por exemplo, propõem-se para o Ensino Médio os itinerários formativos (cf. PFEIFFER, 2018), que são uma outra questão político-ideológica, envolvendo principalmente outras áreas do conhecimento, além de Língua Inglesa.

Nossa análise considera as condições sócio-históricas em que o discurso da BNCC vem à tona e o modo como essa discursividade produz sentidos, na medida em que apresenta equivocidades e contradições, as quais estabelecem lugares e sentidos para o ensino da língua inglesa, sob o efeito de evidência da necessidade de capacitação (currículo estruturado em torno de competências), mediante as exigências do mercado de trabalho, assunto este que será abordado na próxima seção.

Para refletirmos sobre o modo como a língua inglesa é significada na textualidade da BNCC, apresentamos recortes dessa materialidade linguística, buscando restituir a opacidade à leitura, marcar o caráter material de suas versões, descrever e compreender o modo de funcionamento desse discurso no que tange ao ensino de língua estrangeira, como um componente curricular, nomenclatura que por si mesma já delimita sentidos para qualquer língua, significando-a como um conteúdo a ser aprendido, parte de um currículo escolar.

Nesse mesmo rumo, apontaremos algumas abordagens teóricas observadas na textualidade das versões da BNCC, em se tratando sobretudo dos conceitos de *língua* e de *sujeito*, em outras palavras, propomo-nos refletir sobre a produção de sentidos a respeito desses significantes, apresentados sob outras perspectivas teóricas divergentes da Teoria do Discurso.

Cotejando a discursividade das versões da BNCC, destacamos que a segunda versão (de 2016), a qual ainda continha orientações para toda a educação básica, seguia a determinação da LDB 9.394/96, já descrita e analisada anteriormente, que, por sua vez, institui como obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira (à escolha da comunidade escolar) a partir da quinta série do Ensino Fundamental (hoje, 6º ano). Por essa lei, quanto ao Ensino Médio, as escolas tinham a obrigação de ofertar duas línguas estrangeiras, dentre as quais a língua inglesa era obrigatória para o aluno, e a segunda língua estrangeira, facultativa.

Nesse sentido, reiteramos o fato de que a terceira versão institui como obrigação o ensino da língua inglesa, como LE, para os anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, a partir do 6º ano. Fica sendo facultativo às instituições de ensino ofertar uma segunda LE. Acompanhando esse movimento, destacamos o deslize, o efeito metafórico, quando Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna (nas duas primeiras versões), de maneira impositiva, torna-se Língua Inglesa, na terceira versão, o que, para nós, trata-se do apagamento do funcionamento do político, fechando-se para outras línguas estrangeiras.

Nesse mesmo fluxo, reforçamos que a já referida Lei da Reforma do Ensino Médio (nº 13.415) estende essa obrigatoriedade também para essa última etapa da educação básica, o que resultou inclusive em uma alteração na LDB de 1996, que (em sua versão atualizada até março de 2017) passa a dispor:

Art. 35-A.

§ 4º 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, 2017)

Diante de uma alteração, ocorrida no ano de 2017, modificando uma lei de 1996, na direção de institucionalizar, como obrigatório, o ensino de língua inglesa, destacamos que, tanto a terceira versão da BNCC quanto a Lei da Reforma do Ensino Médio, nº 13.415, estabelecem “o gesto político e jurídico de imposição legal da língua inglesa como a língua estrangeira obrigatória” (PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2017, p. 3) nas escolas regulares de educação básica do país. Desse modo, “o que anteriormente figurava como possibilidade de pluralidade de línguas estrangeiras, na textualidade nos documentos legais, reduziu-se à oferta de uma só língua e uma língua determinada, o inglês” (PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2017, p. 4).

À vista dessa obrigatoriedade de ofertar apenas a língua inglesa como LE, apontamos para o que pensamos tratar-se de uma outra deriva, quando *Língua Inglesa*, que passa a ser o

título do componente curricular, figurando como “a” língua estrangeira a ser ofertada, além disso, passa a ser tratada sob o *status* de “língua franca”. Há aí um deslizamento de sentidos, os quais produzem efeitos diversos, de modo a nos conduzir a um movimento não previsível, mas talvez esperado, no que tange às expectativas do mercado de trabalho. A *Língua Estrangeira Moderna* desliza para *Língua Inglesa*, que desliza para *língua franca*, e assim estabelece-se um recorte de LE, uma delimitação para os possíveis sentidos produzidos a partir desse gesto.

Assim sendo, destacamos o fato de “Língua Estrangeira Moderna”, expressão-título presente em políticas públicas de educação, anteriores à versão final da BNCC, como LDBs, PCNs e também as duas primeiras versões, referir-se também a ele, mas não ser exclusivamente o inglês; alertamos, ainda, para um fato, tão importante quanto este primeiro, a LE ser significada da perspectiva de “língua franca”, o que reforça o caráter de instrumento de comunicação dispensado a essa língua e, ademais, sob o efeito de evidência, de que o objetivo principal de aprendizagem do inglês é a comunicação, em um alinhamento à demanda do mercado de trabalho.

Nessa direção, pontuamos que a última versão da BNCC aponta para um “gesto de formulação que consuma o imaginário no sujeito” (ORLANDI, 1996, p. 40), em outras palavras, a língua inglesa forjada nessa discursividade, sob o *status* de “língua franca”, é uma língua imaginária, idealizada como um instrumento, do qual sujeitos – alunos e professores – podem se apropriar, tendo em vista se comunicar, não apenas entre si, dentro da sala de aula, mas sobretudo com o mundo globalizado, tomado como sem fronteiras, para quem sabe falar inglês.

O modo como essa língua é significada em nosso objeto de análise, para nós, analistas de discurso, configura-se tal qual uma língua imaginária, apresentada como um sistema, imutável e completo, pois, discursivamente, sabemos que qualquer língua é passível de falhas, está sempre em processo de mudanças, não é estável e é da ordem da incompletude, sendo assim, principalmente em se tratando de uma língua estrangeira, a qual já é provavelmente fruto de um pontual recorte, que não habita, naturalmente, o sujeito, de modo que o mesmo não se identifica com e nem se reconhece nela, estamos diante de um equívoco, de uma ilusão.

A reflexão sobre todos os apontamentos feitos até aqui, a partir de nossa interpretação dos objetos que constituem nosso *corpus*, conduziu-nos aos recortes que apresentamos a seguir, da textualidade das três versões da BNCC, interessados no processo de produção de sentidos os quais comparecem, em relação à língua inglesa. Para isso, queremos continuar nossa reflexão sobre esse funcionamento discursivo, a partir de agora, sustentados por estes recortes.

Justificamos nossa opção por recortar em vez de segmentar, pois, quando recortamos, afastamo-nos do domínio da distribuição de segmentos (segmentação) e passamos a estabelecer

relação de partes com o todo, com a história que lhes dá materialidade, ou seja, os recortes são formas materiais de um processo de produção de sentidos que direciona, aponta sob determinadas condições de produção efeitos de sentido; os recortes aqui apresentados são partes selecionadas por nós, as quais pensamos ser produtivo colocar em relação com o todo; são unidades discursivas, fragmentos da situação discursiva em análise. Segundo Orlandi (1984),

[...] o recorte distingue-se do segmento porque o segmento é, simplesmente, uma unidade ou da frase ou do sintagma, etc. No caso da segmentação, o linguista visa a relação entre unidades dispostas linearmente. A hierarquização dos níveis de análise, neste caso, se faz mecanicamente. O que não é o caso, quando se trata dos recortes, já que não há uma passagem automática entre as unidades (os recortes) e o todo que elas constituem (ORLANDI, 1984, p. 14).

Destacamos ainda que a ideia de recorte vincula-se à de polissemia e não à de informação, de segmentação, sem levar em conta a historicidade do fragmento. Então, nesse sentido, optar por estabelecer recortes em um trabalho de análise, significa levar em consideração o conceito de discurso, da configuração das condições de produção, do modo como o arquivo de leitura pode ser lido.

Cientes de que a noção de língua em Análise de Discurso não escapa ao fato de qualquer língua ser sempre sujeita a falhas e inscrita na história, podemos refletir, por meio dos recortes, sobre o funcionamento do discurso da BNCC, pensando na tríade: políticas públicas, escola e língua inglesa (uma unidade imaginária?).

Apresentamos, a seguir, os recortes que selecionamos, os quais nomearemos como R e lhes designaremos com números, em ordem crescente, utilizando numerais cardinais (R1, R2, assim por diante).

O primeiro deles é proveniente da primeira versão da BNCC, do início da seção que trata de língua estrangeira, sob o título *Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna*:

R1 – O componente curricular Língua Estrangeira Moderna deve garantir aos/às estudantes o direito à aprendizagem de conhecimento para o uso. Assim, não se trata de compreender um conjunto de conceitos teóricos e categorias linguísticas, para aplicação posterior, mas, sim, de aprender, pelo uso e para o uso, práticas linguísticas que se adicionem a outras que o/a estudante já possua em seu repertório (em Língua Portuguesa, Línguas indígenas, Línguas de herança, Línguas de sinais e outras) (BNCC, 1ª versão, 2016, p. 67 – grifos nossos).

Começaremos refletindo, no R1, primeiramente, sobre os termos “garantir” e “direito à aprendizagem”, os quais nos permitem dar visibilidade ao modo como é textualizada a questão

do direito dos alunos à aprendizagem, previsto em lei (Cf. Pfeiffer e Grigoletto, 2018). Quando pensamos na efetivação desse e de quaisquer outros direitos, é inevitável destacarmos que isso depende de uma série de fatores sócio-históricos, relacionados às condições de produção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira nas escolas regulares brasileiras.

Para colocar em pauta o direito à aprendizagem de LE, é preciso trazer para a discussão as condições de produção e de existência desses sujeitos, em relação às condições materiais de ensino e aprendizagem. Podemos citar, por exemplo, algumas necessidades, no sentido de prover condições materiais de ensino e aprendizagem, com efeito: disponibilização de computadores, com acesso à internet, a todos os estudantes e professores; materiais didáticos individuais; outros recursos tecnológicos audiovisuais; carga horária adequada; enfim, uma gama de recursos e materiais que, mesmo se estivessem disponíveis a todos os docentes e discentes, não seriam garantia da efetivação da aprendizagem, processo que não requer apenas a satisfação de necessidades materiais de existência, mas diz respeito a condições outras.

Notamos que há um apagamento dos sujeitos – tanto professor quanto aluno – pois a efetivação da aprendizagem é dada como certa e, constitui um equívoco, pois os sujeitos têm que se sujeitar à língua (inglesa) para ser sujeito dela, em um processo ideológico.

Nos estudos discursivos, a forma e o conteúdo não se separam, buscamos compreender a língua não apenas como estrutura, mas também como acontecimento, daí surge a forma material, reunindo estrutura e acontecimento, compreendida como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. O sujeito, então, se constitui na relação com o simbólico, na história (ORLANDI, 1999).

Desse modo, segundo a autora, em Análise de Discurso:

- a. a língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);
- b. a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos);
- c. o sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito funciona pelo inconsciente e pela ideologia. (ORLANDI, 1999, p. 20)

Não há como garantir o direito à aprendizagem de uma língua estrangeira, como conhecimento para o “uso”, porque o real da história dos sujeitos, do ensino/aprendizagem de uma língua, da escola enquanto espaço simbólico é afetado pelo modo como reclamam sentidos.

Isto é, não há como o dizer da Lei garantir a produção de sentidos na direção de que conhecer e “usar um código” signifique praticar uma língua, ser falante dessa língua.

Outras expressões que chamam a nossa atenção são: “para o uso”; “pelo uso e para o uso” e “práticas linguísticas”. São expressões que parecem se relacionar à Pragmática por remeterem a uma concepção utilitarista e funcional da linguagem. A partir da década de 70, aqui no Brasil, quando a linguagem passou a ser considerada instrumento de comunicação (e não mais expressão do pensamento – como em Saussure e antecessores), em que a modalidade oral é privilegiada, os estudos voltam-se mais para as chamadas “práticas linguísticas”; dentre elas, os alunos passam a estudar tipos e gêneros textuais para reproduzi-los na oralidade ou na escrita, já por volta dos anos 2000.

Orlandi (1999) alerta para a diferenciação entre a noção de discurso e o modo de disposição dos elementos no esquema elementar da comunicação. A autora expõe a maneira como esse esquema é constituído: “emissor, receptor, código, referente e mensagem. Temos então que: o emissor transmite uma mensagem (informação) ao receptor, mensagem essa formulada em um código referindo a algum elemento da realidade – o referente” (ORLANDI, 1999, p. 19).

Reforçando as afirmações feitas, recordamos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, que de fato instituiu um modelo de ensino de língua, como parte de um núcleo comum para os currículos de ensino fundamental e médio. À época, na disciplina Comunicação e Expressão, o único conteúdo obrigatório seria Língua Portuguesa, com a seguinte recomendação no artigo 7º: “Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência.” Um modelo de ensino de língua, voltado para a comunicação e expressão oral, parece estar sendo contemplado na textualidade da BNCC, no que diz respeito ao ensino de LE, especialmente de Língua Inglesa, específica e enfaticamente na 3ª versão.

Julgamos importante, neste momento de nosso trabalho, reiterar que a Teoria do Discurso não tem a língua como objeto de análise, mas sim o discurso, palavra relacionada à ideia de curso, percurso, movimento. Orlandi (1999) explica que em Análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. Essa teoria trabalha com a língua no mundo, com homens falando, considerando sempre a produção de sentidos.

Dito isso, apontamos na textualidade de R1, um efeito de evidência sobre a aprendizagem de LE, em que descrições e afirmações fazem parecer óbvia a garantia de que o

direito dos estudantes à aprendizagem, por meio do acesso a essa língua (instrumentalizada), será efetivado. Nessa discursividade, sob efeito de evidência, o processo de ensino e aprendizagem se dará “pelo uso e para o uso”. Nessa direção, questionamos: em que condições de produção? Que língua é essa a que se referem aqui?

Tendo em vista o conceito de língua em Análise de Discurso, já explorado anteriormente, mas que, oportunamente recordamos não se tratar de um sistema ou de um código, ou, ainda, ferramenta para uso, apontamos, na discursividade da 1ª versão da BNCC, para um caráter pragmático e utilitarista de língua, mais especificamente de língua estrangeira, a qual é tomada como um instrumento para se “usar”, em práticas linguísticas, textualizadas como passíveis de serem adicionadas a outras, que o estudante já possua em seu “repertório”. Aqui, nessa formulação, por meio das expressões “práticas linguísticas” e “repertório”, há um efeito de evidência que constrói a possibilidade de se colecionar línguas, como se fosse possível para o sujeito possuir um acervo de línguas, ao qual tem acesso quando bem entender e pode colocar em prática a qualquer momento que desejar.

Seguindo nessa direção, tratando do efeito de evidência de “uso” da língua estrangeira na discursividade da BNCC, pontuamos que para “usar” a língua – como se fosse um instrumento, passível de uso – o sujeito teria que ser plenamente consciente de seus atos e não é disso que se trata, pois o sujeito é sempre interpelado ideologicamente. Afinal, como nos explica Orlandi (2015), a ideologia é a condição para que o sujeito e os sentidos se constituam, de modo que a ideologia e o inconsciente são chamados estruturas-funcionamentos; esse mecanismo ideológico tem por característica dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, fabricando um tecido de evidências “subjetivas”, que não afetam o sujeito, mas nas quais ele se constitui. A autora nos alerta para o fato de que a evidência do sujeito, isto é, a de que somos sempre já sujeitos, “apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Esse é o paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência: sua interpelação pela ideologia” (ORLANDI, 2015, p. 44).

A ideologia, então, é função da relação necessária entre linguagem e mundo. Tal relação de ordem simbólica com o mundo acontece de maneira que, para haver sentido, é necessário que a língua “como sistema sintático passível de jogo – de equívoco, sujeita a falhas – se inscreva na história” (ORLANDI, 2015, p. 45).

E a autora afirma ainda,

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito

com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo que acabamos de descrever (ORLANDI, 2015, p. 45).

Nessa direção, advertidos de que somos sujeitos de linguagem, ideologicamente interpelados, seguimos em busca de alertar para a não transparência dela, isto é, possibilitar ao nosso leitor pensar sempre na possibilidade de o sentido ser outro e não óbvio. Assim, destacamos que, na materialidade linguística trabalhada em R1, estamos diante do efeito de evidência de que a língua é um instrumento, que serve para comunicar, e, portanto, basta apropriar-se dela para ter a garantia da efetivação do direito à aprendizagem de língua estrangeira na escola.

Considerando que somos sujeitos de linguagem, a partir dessa textualidade, sob sua forma-sujeito histórica, identificamos um sujeito discursivo, um sujeito-de-direito que, pela via da lei, é projetado como responsável por si e por seus atos, consciente das escolhas que faz. Desse modo, nessa discursividade, figura o jogo dos efeitos ideológicos, em que se toma a língua como sistema abstrato e acessível a um sujeito consciente, que tem por finalidade comunicar-se com um mundo globalizado, sem fronteiras, e para isso, acessa a língua estrangeira, coloca-a em prática e com isso atinge o objetivo principal: a comunicação e a inserção social.

Portanto, a partir do R1, fica a reflexão a respeito do direito à aprendizagem de uma língua estrangeira: esse e qualquer que seja o direito pode ser garantido por lei, contudo o acesso ao que se tem direito depende sempre de condições de produção específicas, materiais e de existência. E, na referida formulação do R1, fica naturalizado, como óbvio, que o direito será garantido pela aprendizagem automática da LE, em supostas práticas linguísticas.

Para continuarmos refletindo sobre o funcionamento do discurso da BNCC, reiteramos que ainda não estamos falando exclusivamente sobre língua inglesa, mas sobre língua estrangeira, em que o inglês se inclui. Dessa maneira, trazemos um segundo recorte, o R2, pertencente também à primeira versão:

R2 – [...] Na sua dimensão educativa, o Componente Língua Estrangeira Moderna contribui para a valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, de modo a estimular o respeito às diferenças culturais, sociais, de crenças, de gênero e de etnia. Lidar com textos (orais, escritos, espaço-visuais e híbridos) em línguas ainda pouco conhecidas coloca o/a estudante frente à diversidade. É no encontro com textos em outras línguas que ele/a pode ampliar e aprofundar o acesso a

conhecimentos de outras áreas e conhecer outras possibilidades de inserção social (BNCC, 1ª versão, 2016, p. 68 – grifos nossos).

Neste R2, a formulação apresenta o efeito de evidência de que o acesso a variados gêneros textuais em língua estrangeira levaria os estudantes a conhecerem outras possibilidades de inserção social, já que seriam expostos a diversidades: cultural, social, de gênero, de crença, de etnia, por meio desses textos na língua em estudo. Desse modo, observamos em funcionamento uma atmosfera de abertura à questão da pluralidade linguística. Há um efeito de verdade sobre a pluralidade de línguas estrangeiras que podem ser ofertadas no currículo escolar, não se restringindo apenas ao Inglês ou ao Espanhol.

Por outro lado, apesar dessa legitimação de outras línguas, há nichos de sentidos que expressam o caráter instrumental e comunicacional dado a língua estrangeira, pois o passo final seria atingir outras possibilidades de inserção social, o que implica dizer que essa língua conduziria os estudantes a se inserirem socialmente, apenas pelo fato de se comunicarem por meio dela, o que configura um efeito de evidência, pois os sujeitos e os sentidos se constituem na/pela linguagem, que não necessariamente se trata da fala ou da escrita. Língua e sujeito se constituem mutuamente, sob o mecanismo da ideologia.

Nessa direção, questionamos se o papel de contribuir para a “valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira” não estaria (ou deveria estar) vinculado à legitimação, por exemplo, das línguas indígenas, das línguas de herança (de imigrantes), e mesmo das línguas de sinais, entre outras, já referenciadas em R1, como línguas que os estudantes eventualmente já possuam em seu “repertório”.

Da discursividade da BNCC para língua estrangeira, podemos depreender um silêncio em relação a, bem como um apagamento dessas línguas “indígenas, de herança (de imigrantes), de sinais, entre outras”, negligenciando a pluralidade de línguas existentes na sociedade brasileira, e, em contrapartida, há o efeito de evidência de que, se o estudante tiver acesso a uma língua estrangeira, isso poderá conduzi-lo a valorizar a pluralidade cultural e linguística, o que pensamos tratar-se de um equívoco, pois, se essas línguas são desconsideradas, não são acolhidas no processo de ensino e aprendizagem, também não se acolhe o próprio sujeito-aluno, afinal, como já dissemos, sujeito e língua constituem-se mutuamente.

Apontamos para um efeito de verdade, conferido pelas expressões: “valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira”, “respeito às diferenças culturais, sociais, de crenças, de gênero e de etnia”, “diversidade” e “possibilidades de inserção social”, as quais remetem a uma conjuntura de inclusão e protagonismo social, alcançada pelo “uso” da língua

estrangeira, o que reforça o caráter utilitarista no tratamento de LE, a qual, segundo essa textualidade, se estiver em “uso”, implica mudança de posicionamento, em relação à diversidade cultural, social, étnica, de crenças.

De acordo com o que pesquisamos e também com base no que encontramos em outros trabalhos que têm a BNCC como objeto de análise, reiteramos que a ideia do protagonismo juvenil não é exclusiva ao que se relaciona a Língua Estrangeira, nessa textualidade. Podemos citar o trabalho sobre esse tema, desenvolvido por Nogueira e Dias (2018), no qual as autoras tratam de variadas questões discursivas na/da BNCC, dentre elas o protagonismo (im) posto aos jovens, sobretudo aqueles que terminam o Ensino Médio; o uso de tecnologias digitais como ferramenta essencial para desenvolver nesses jovens “competências” requeridas por um *mercado-lógico*; o lugar outro reservado ao educador, nessa discursividade, dentre outras.

No R2, queremos refletir também a respeito da expressão “acesso a conhecimentos de outras áreas”, voltando-nos para os significantes “acesso” e “conhecimentos”. É sabido que a palavra “acesso” remete a entrada, ingresso, chegada a; nessa direção, seria possível, via uma língua estrangeira, acessar conhecimentos de outras áreas? Destacamos, ainda, sob um efeito de verdade, que o termo “conhecimentos”, embora apareça no plural, ao mesmo tempo, textualiza-se como algo pronto, inteiro, completo, fechado, justamente como uma informação o é; então, nessa discursividade toma-se “conhecimento” por informação, sob um efeito de verdade, igualam-se esses significantes, diferentes entre si.

A respeito da abordagem do termo “conhecimentos”, na textualidade da BNCC, Mariza Vieira da Silva (2018) alerta

O que chama a nossa atenção é a noção de conhecimento, que pode ser discutida em relação a outros elementos não ditos como “informação”, “reconhecimento”. A BNCC toma o conhecimento como uma racionalidade instrumental, naturalmente objetivo e neutro, mobilizado como algo pronto, acabado, capaz de ser aplicado, ativado, utilizado por um sujeito intencional e consciente capaz de dominá-lo e controlá-lo. Um conhecimento transparente, sem equívocos, em situação de uso, de comunicação como ação individual na solução de problemas coletivos, sociais (SILVA, 2018, p. 112).

De modo a aproveitar o ensejo desse mesmo recorte, destacamos a importância que se dedica ao contato com textos, o que parece requerer dos alunos mais leitura: habilidade privilegiada nas políticas públicas de educação anteriores à versão final da BNCC, por nós tomadas para análise, anteriormente descritas e interpretadas. Tal registro pontual justifica-se pelo fato de, na discursividade da 3ª versão, a abordagem ser outra, com foco na habilidade oral, justamente quando a língua estrangeira passa a ser única: o inglês; e mais, esse inglês tratado

como “língua franca”, fato relevante sobre o qual refletiremos de maneira mais aprofundada, mais à frente, ainda neste capítulo.

Queremos continuar refletindo sobre a discursividade dessa política pública de educação para o ensino de LE, ainda com foco na primeira versão, agora a partir de recortes (os dois próximos, R3 e R4) referentes ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, respectivamente. Lembremos que a primeira versão abarcava toda a educação básica. Passemos, então, ao próximo recorte, o R3:

R3 – [...] no Ensino Fundamental, busca-se promover a vivência com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo, visando ao rompimento de estereótipos. Ainda nessa etapa, valorizam-se a criatividade, o lúdico e os afetos na construção do conhecimento, bem como o entendimento de diferentes línguas não apenas como meio para buscar informações, mas, sobretudo, como desencadeadoras de sentimentos, valores e possibilidades de se relacionar com o outro, resultando, ainda, em autoconhecimento (BNCC, 1ª versão, 2015, p. 68 - grifos nossos).

No R3, o que chama a nossa atenção, em primeiro lugar, nesta textualidade, é o fato de o entendimento de “diferentes línguas” ter como objetivo a busca de informações, além disso, e sobretudo, desencadear “sentimentos, valores e possibilidades de se relacionar com o outro”, tendo como resultado “autoconhecimento”. Mais do que proporcionar “vivências”, situações de convívio, inserção social, agora, a “aquisição” de uma língua estrangeira envolve também o lado emocional do estudante, seu processo de autoconhecimento. Se sujeito e língua se constituem mutuamente, seria mesmo a língua estrangeira capaz de auxiliar o aluno a transpor esse processo complexo de aprendizagem?

Destacamos, ainda na discursividade do R3, o efeito de verdade de que a “vivência com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo”, em língua estrangeira, poderia levar o aluno a romper com “estereótipos”. Questionamos: de que se tratam esses “estereótipos”? Este significante remete a algo (conceito ou imagem) preconcebido, padronizado e generalizado, da ordem do comum. Ao refletirmos sobre isso, pensamos se não seria o caso do que a própria BNCC faz com a educação, “estereotipando-a”, limitando-a?

Este fato remete-nos a uma entrevista concedida por professores especialistas ao Jornal da Unicamp, em 2017, a respeito da BNCC. A professora Maria do Carmo Martins, líder do grupo de Pesquisa, História e Educação (Memória) da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp, assinala vários pontos sobre os possíveis impactos das medidas previstas no documento sobre o currículo e a qualidade da educação. A especialista avalia que, apesar de afirmar não ser o currículo, mas uma diretriz para a elaboração deste, o texto da Base traz

detalhes sobre finalidades e objetivos para o ensino, o que configura um modelo bastante criticado de currículo, organizado por objetivos. Para ela, com isso, a BNCC ignora que é na dinâmica da cultura que as seleções são feitas, tornando-se socialmente válidas para a comunidade escolar.

Um outro ponto observado pela professora refere-se à qualidade da educação. Segundo ela, quando estabelece um vínculo direto entre qualidade e avaliações sistêmicas, a BNCC secundariza a expressividade do processo de escolarização. Assim discorre

Em outras palavras, a ideia em questão tira o cotejo da aprendizagem do encontro pedagógico, que é algo que pode modificar qualitativamente a vida das pessoas, e o coloca sobre o resultado. Isso produz uma estandarização da educação, baseada em uma visão também padronizada de qualidade (JORNAL DA UNICAMP, 04 dez 2017, s/p.).

Interessa-nos essa questão da “estandarização” da educação, pois na terceira versão da BNCC, mais restrita em vários aspectos, trataremos daquele referente à língua estrangeira, nesse caso, língua inglesa, sob a perspectiva de “língua franca”, o que compreendemos também ser um movimento que marca um caráter padronizador da/na discursividade da BNCC. Trataremos disso em relação à terceira versão, mais à frente; por ora, continuemos a refletir sobre a abordagem que se faz sobre língua estrangeira, na primeira versão, a partir do R4, referente ao Ensino Médio.

R4 – No Ensino Médio, enfatiza-se a compreensão de que as línguas nos constituem como sujeitos e que expressam valores que são construídos nas práticas sociais. Nessa etapa, amplia-se a vivência com a(s) língua(s) em estudo nas diferentes práticas sociais e aprofunda-se a reflexão sobre as relações entre língua, cultura, política e sociedade. Cabe, ainda, a reflexão crítica e criativa sobre a participação em ações em que o sujeito está inserido ou deseja inserir-se e os modos como essa inserção pode ser concretizada em diferentes línguas e variedades linguísticas (BNCC, 1ª versão, 2015, p. 68 - grifos nossos).

No R4, observamos um efeito de evidência sobre a ampliação da possibilidade de “inserção social”, a qual, além de poder se concretizar em “diferentes línguas”, também se torna possível em “variedades linguísticas” de modo que o sujeito (o estudante) reflita crítica e criativamente sobre “as relações entre língua, cultura, política e sociedade”. Nesse sentido, questionamos: se o aluno sequer é aceito, legitimado (com a língua que o constitui, seja ela materna ou não), no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa

na escola, como acolher e legitimar “diferentes línguas” estrangeiras e ainda “variedades” delas?

Vemos, então, sob um efeito de verdade, um processo de transformação pessoal e social textualizado como possível, mediante a “aquisição” da língua estrangeira ofertada, a qual levaria o estudante à “inserção social” automática, natural, e, ainda, rompendo com “estereótipos”, o que, como resultado final, proporcionaria a ele autoconhecimento.

A partir da observância de tais funcionamentos na discursividade do R4, alertamos para o constante efeito de evidência a respeito do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira, sob a ilusão da transparência da linguagem, que perdura por todas as versões pelas quais a BNCC passou até a homologação da versão final. De modo a contribuir para nossa reflexão sobre isso, enfatizamos que “a relação do sujeito com qualquer língua é atravessada pela história do sujeito e pela história da língua” e que “ambos são afetados pelo modo como estabelecem suas relações, por processos de identificação e subjetivação, numa sociedade dada” (DIAS, 2009, p. 171).

Passemos ao próximo recorte R5, proveniente da segunda versão da BNCC, atentos ao tratamento dado à língua estrangeira nessa textualidade, que assim diz

R5 - Ao concluir o Ensino Fundamental, espera-se que o/a estudante tenha tido vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e que compreenda a experiência com diferentes línguas como desencadeadora de sentimentos, valores e possibilidades de autoconhecimento e de interação com o outro. Espera-se que compreenda a natureza social e histórica da construção de identidades e do mundo e as possibilidades de autoria e protagonismo para participar nas práticas sociais cidadãs (BNCC, 2ª versão, 2016, p. 369).

Como podemos perceber, a “aquisição” de uma língua estrangeira, por meio de “vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo” nessa língua, é textualizada como “desencadeadora de sentimentos, valores e possibilidades de autoconhecimento e de interação com o outro”. Se compararmos com a abordagem que é feita na primeira versão, observamos que se mantém, insistentemente, essa relação entre “adquirir” uma língua estrangeira a fim de “inserir-se” socialmente, sempre visando à interação com o outro e, ainda, no caso da segunda versão, com “possibilidade de autoria e protagonismo para participar nas práticas cidadãs”, significando a língua estrangeira como âncora, no sentido de algo que mantém a estabilidade, a firmeza, desconsiderando-se a possibilidade de que essa mesma “âncora” pode ser atraso, barreira, na medida em que se fixa em determinado lugar.

Depreendemos, então, da textualidade do R5, que língua estrangeira significa uma via única para conduzir o aluno à cidadania, à autoria e ao protagonismo social. Sob um efeito de verdade, vincula-se a língua em estudo às práticas cidadãs, como se ser cidadão ativo na sociedade implicasse “dominar” uma ou mais línguas estrangeiras.

O próximo recorte, o qual chamaremos de R6, pertence à terceira versão da BNCC. Notamos repetibilidades de significantes que aludem a uma mesma rede de sentidos, na direção de cravar a relação entre língua estrangeira (inglesa, neste caso) e engajamento/participação social, neste mundo globalizado. Assim textualiza-se o que a aprendizagem da língua inglesa propicia aos estudantes

R6 - Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias (BNCC, 3ª versão, 2017, p. 241 - grifos nossos).

No R6, notamos a presença de significantes como “engajamento”, “participação”, “mundo social”, “globalizado” e “plural”, os quais remetem a uma rede de sentidos, em consonância com aqueles também presentes nas duas primeiras versões, vinculados a “inserção social”, “cidadania ativa”, “participação no mundo globalizado”, o que seria possível a partir do “domínio” de uma língua estrangeira; no caso da terceira versão, domínio da língua inglesa, exclusivamente.

Nessa mesma direção, trazemos mais um recorte, R7, que, na sequência, é a continuidade do discurso sobre o que aprender a língua inglesa propicia aos estudantes

R7 - Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BNCC, 3ª versão, 2017, p. 241 - grifos nossos).

No R7, sob um efeito de evidência, textualiza-se que estudar a língua inglesa poderia possibilitar a “todos” “o exercício da cidadania ativa”, o que seria promovido por meio do “acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação” na sociedade.

Pensamos, nesse sentido, a que se referem esses “saberes linguísticos” essenciais para que o estudante possa engajar-se e participar da sociedade, exercendo ativamente sua cidadania? Que “caráter formativo” é este que inscreve o aprender a língua inglesa em uma “perspectiva de educação linguística, consciente e crítica”, na qual “dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas”?

Ainda nesse recorte, sob um efeito de verdade, compreendemos que está aí presente, produzindo efeitos de sentidos, um sítio de significância no qual o inglês funciona como um impulsionador do estudante para a sociedade, isto é, como uma via direta para a interação social, para o exercício da “cidadania ativa”, em um mundo globalizado que exige isso. Assim, o que se aprende na escola fica diretamente vinculado a “dimensões pedagógicas e políticas” indissociáveis.

O modo de formulação em R7 já direciona os sentidos, conferindo-lhe uma aparente naturalidade que lhe é peculiar, sob um efeito de verdade, apresenta-se uma espécie de “realidade blindada” para outras possibilidades de sentidos. E esse efeito está presente no discurso da BNCC de modo geral, instituindo um caráter normativo, repleto de (efeitos de) evidências, naturalizado.

Acreditamos que a noção a respeito de como a língua estrangeira / inglesa é significada em todas as versões da BNCC, bem como nas LDBs e nos PCNs ajuda-nos a dar continuidade à nossa reflexão, agora rumo à parte mais intrigante e motivadora de nossa pesquisa: a instituição da língua inglesa como LE obrigatória nos currículos escolares de todo o Brasil, sob a perspectiva de “língua franca”. Queremos refletir sobre o que (não) muda.

Sendo assim, por ora, concluímos que na textualidade das três versões da BNCC, muitos significantes apontam para diversidade, pluralidade e abertura às diferenças culturais, no contato com línguas estrangeiras, entretanto, na terceira versão, esse contato com outras culturas, isto é, a chamada “interculturalidade” é significada por meio apenas da relação com a língua inglesa, o que intensifica, desse modo, as equivocidades e contradições dessa política pública de educação que se diz a “Base Nacional” para os currículos da Educação Básica no Brasil.

3.3.1 Língua Inglesa: de “língua estrangeira” a “língua franca”

Nesta seção, queremos refletir especificamente sobre a 3ª versão da BNCC, em que um “gesto político e ideológico” (PFEIFFER, 2018) estabelece a língua inglesa como língua

estrangeira de estudo obrigatório nos currículos escolares da educação básica em nosso país. Além disso, essa língua deve ser ensinada, sob a perspectiva de “língua franca”.

Esta abordagem da língua inglesa, na textualidade da terceira versão da BNCC, foi a principal motivação para nossa pesquisa e reflexão sobre a historicidade do ensino de LE nas escolas brasileiras, ao longo dos séculos, desde o Império. A partir da realização deste percurso histórico e ideológico, propomos neste momento de nosso trabalho, descrever, compreender e analisar o modo como o inglês é significado na discursividade da Base, sob o status de “língua franca”.

Buscamos refletir e analisar os efeitos na BNCC da significação da língua inglesa como “língua franca”, considerando as condições de produção desse discurso. Na Base aprovada pelo MEC, a língua inglesa não é mais uma possibilidade, entre outras línguas estrangeiras, para compor o currículo escolar, mas é prioridade, é a língua estrangeira eleita para, sob efeito de evidência, ser “comum” a “todos” os alunos de Ensino Fundamental e Médio de todo o Brasil, em escolas públicas ou particulares.

A partir deste deslizamento de sentidos, desse efeito metafórico pela transferência de sentidos produzidos para “língua estrangeira” àqueles produzidos para “língua franca”, vamos analisar o funcionamento dessa discursividade da/na BNCC. Desse modo, podemos começar nossa reflexão, sob esta outra perspectiva, retomando alguns pontos específicos que parecem justificar a opção pelo termo “franca”, *status* conferido ao inglês nessa materialidade.

Nessa direção, apresentamos mais um recorte, R8, o qual (não) funciona como uma justificativa para o deslize de “língua estrangeira” para “língua franca”, ocorrido das versões prévias para a 3ª versão:

R8 – Alguns conceitos parecem já não atender às perspectivas de compreensão de uma língua que “viralizou” e se tornou “miscigenada”, como é o caso do conceito de língua estrangeira, fortemente criticado por seu viés eurocêntrico. Outras terminologias, mais recentemente propostas, também provocam um intenso debate no campo, tais como inglês como língua internacional, como língua global, como língua adicional, como língua franca, dentre outras. Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status de língua franca*. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo (BNCC, 3ª versão, 2017, p. 241 - grifos nossos).

Como podemos observar no R8, funciona um efeito de evidência de que o termo “língua estrangeira” não daria mais conta de dar a compreender que se trata de uma língua que “viralizou”, deixou de ser pura, tornando-se, portanto, “miscigenada”. Desse modo, a opção pelo inglês sob a perspectiva de “língua franca” justifica-se, sobretudo, pelo “foco da função social e política” desse idioma, isto é, essa abordagem está diretamente ligada aos “usos da língua inglesa no mundo contemporâneo”.

Depreendemos, ainda, um efeito de verdade de que dentre algumas consideradas “terminologias” relativas à língua inglesa, a saber: língua internacional, língua global, língua adicional, língua franca, apesar de suas diferentes ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, devido ao foco na função social e política do inglês ser a prioridade na BNCC, é o inglês como “língua franca” que vai cumprir essa função.

Nessa direção, pensando na priorização da habilidade oral em detrimento das outras, estipuladas também nessa textualidade, pois “língua franca” remete-nos à oralidade, queremos refletir, de modo mais aprofundado, sobre o imaginário de língua idealizado no discurso que se materializa na BNCC. Para isso, trazemos um outro recorte para nos ajudar nesta reflexão.

R9 - Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BNCC, 3ª versão, 2017, p. 241 - grifos nossos).

Em alinhamento à valorização do aspecto oral da língua inglesa, no R9 reforça-se o caráter instrumental e utilitarista dispensado a essa língua, no sentido de que esse idioma, sob o *status* de “língua franca”, na condição de componente curricular, pode acolher e legitimar “os usos” que “falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais” fazem dele. Diante disso, destacamos um efeito de evidência de que “diferentes repertórios linguísticos e culturais”, mesmo com uma única LE obrigatória no currículo, são acolhidos, legitimados, no processo de ensino e aprendizagem. Assim, relativiza-se a visão de que há um inglês “correto” a se ensinar na escola, aquele dos Estados Unidos ou da Inglaterra.

Observamos que a proposta para Língua Inglesa, como componente curricular, de acordo com a discursividade da BNCC, sob um efeito de realidade, busca “romper com aspectos relativos à ‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência linguística’, supostamente valorizando “usos”

locais do idioma, que resultarão em outros “usos” linguísticos pelos alunos, “usos” esses todos legitimados, dando suporte a uma “inserção” dos estudantes em práticas sociais do mundo digital, “no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação”.

Nesse mesmo rumo, em relação à valorização de um inglês desvinculado de país, território ou cultura específicos, vem à tona a noção de interculturalidade, recorrente na textualidade das duas primeiras versões da BNCC, bem como dos PCNs e das LDBs. Atentos a essa questão, passemos ao próximo recorte.

R10 - Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BNCC, 3ª versão, 2017, p. 242 - grifos nossos).

No R10, vislumbra-se, por meio do estudo da língua inglesa, uma “educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças”. Dessa maneira, o inglês como “língua franca” é desvinculado de território ou culturas típicas específicas; significado desse modo, o idioma, sob um efeito de evidência, é apresentado de uma perspectiva de valorização das diferenças, sejam elas de quaisquer origens. Apontamos para uma contradição, pois na própria discursividade da BNCC, ao se limitar o estudo de uma língua estrangeira ao estudo da língua inglesa, mesmo que apresentando justificativas para tal, fecha-se para outras possibilidades de aprendizagem, conseqüentemente, para outras culturas, e ainda, desconsideram-se condições especiais de regiões de fronteira, por exemplo, para as quais talvez fosse mais coerente aprender espanhol em vez de inglês.

Trata-se de uma proposta de ensino "ousada" (no sentido de se ajustar às novas exigências do mercado), que, na textualidade da BNCC, vincula-se estritamente à língua inglesa, por questões que não se dão a conhecer amplamente, devido a interesses sobretudo políticos, econômicos e sociais, os quais, para nós, têm como pano de fundo o atual mercado de trabalho (neoliberal) capitalista. Dessa lógica de mercado também fazem parte as tecnologias (digitais), textualizadas na BNCC como potencializadoras das possibilidades de participação e circulação no mundo digital. Vejamos o recorte, a seguir:

R11 - A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico (BNCC, 3ª versão, 2017, p. 242 - grifos nossos).

No R11, apontamos para o efeito de verdade que relaciona a aprendizagem da língua inglesa ao mundo digital, “no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação”; essa relação é resultante de uma segunda implicação de se tratar o inglês como “língua franca” na escola, que, nessa textualidade, seria a “ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos” possibilitada por “práticas sociais do mundo digital”.

Tal abordagem remete-nos ao artigo intitulado *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências*, de Nogueira e Dias (2018), o qual não trata especificamente da língua inglesa na Base, mas de vários pontos sobre os quais também refletimos em nosso trabalho (no qual pensamos, especialmente, aqueles relacionados ao ensino do inglês, como componente do currículo nas escolas), dentre eles o modo como a discursividade do “mercado-lógico”, impulsionada pela tecnologia (máquina, digital), determina o processo de produção de sentidos na/da BNCC. Nesse sentido, após refletirem sobre a questão do “flexível”, na discursividade da BNCC e da Lei de Reforma do Ensino Médio, as autoras tratam dessa relação entre aprendizagem e o mundo digital. Assim dizem

Por outro lado, sustentando tais sentidos na discursividade *mercado-lógica*, a da lógica binária, a do digital, das tecnologias do contemporâneo, é determinante de um efeito de pré-construído de que para se produzir conhecimento e ao mesmo tempo condições para a constituição do sujeito na Escola, na atualidade, é necessário trabalhar com e sobre as tecnologias (digitais). Dito de outro modo, de um lado, as tecnologias audiovisuais, imagéticas, sonoras, os *hiperlinks* e dispositivos móveis se colocam como evidências de “facilidades” para o ensino e para a Educação à distância (EAD) encurtando distâncias e ganhando tempo, ou seja: ganhar tempo para aumentar a velocidade da roda que “patinha em regras estereis” em meio ao processo de (re)produção *mercado-lógico* capitalista, neoliberal. Patinhar na repetição ou abrir-se ao desafio de deslizar? Um deslizamento de sentidos livres, soltos na cadeia significante (*du n'importe quoi*), liberados de relações ou retornos ou deslocar-se na rede de relações de sentidos, de um sentido (im)posto que se abre para a possibilidade do sentido outro, de pensar por si mesmo e produzir o diferente? (MARIANI e DIAS, 2018). É de encontro a esses sentidos que estamos trabalhando sobre o modo como a discursividade do *mercado-lógico*, impulsionada pela tecnologia (máquina, digital), determina o processo de

produção de sentidos na/da BNCC (NOGUEIRA e DIAS, 2018, p. 31 - grifos das autoras).

Diante desses apontamentos, reforçamos que a “lógica das competências” não passa apenas pelo ensino da língua inglesa, na discursividade da Base, mas é recorrente o efeito de evidência de que as tecnologias (digitais) são insumos imprescindíveis para a efetiva aprendizagem, para a construção de conhecimento (muitas vezes tomado como informação), processo que, nessa textualidade, culmina em ser competente para pôr em prática as habilidades desenvolvidas.

Em seguida, trazemos o 12º recorte, proveniente da terceira versão da BNCC, sobre a abordagem da língua inglesa como “língua franca”, nessa discursividade.

R12 - Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (BNCC, 3ª versão, 2017, p. 242 - grifos nossos).

No R12, no que tange ao tratamento do inglês como “língua franca”, podemos destacar o efeito de verdade de que a língua é uma “construção social” por meio da qual o sujeito aprendiz pode interpretar, reinventar os sentidos, bem como criar novas maneiras de “expressar ideias, sentimentos e valores”. Desse modo, ao se significar essa língua, sob o *status* de “língua franca”, estabilizam-se sentidos na direção da função social e política desse idioma, na evidência de legitimar seus “usos” em comunidades locais, instituindo-o como um “bem simbólico para falantes do mundo todo”, o que, para nós, constitui um equívoco, já que se instaura uma discursividade baseada em eixos organizadores, unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e competências, ao mesmo tempo em que se diz tratar de uma língua “marcada pela fluidez” e “impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais”.

A seguir, trazemos mais um recorte, o qual chamaremos de R13, referente à última implicação de se tomar a língua inglesa como “língua franca”.

R13 - Por fim, a terceira implicação diz respeito a abordagens de ensino. Situar a língua inglesa em seu status de língua franca implica compreender que determinadas crenças – como a de que há um “inglês melhor” para se ensinar, ou um “nível de proficiência” específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas. Isso exige do professor uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua, como o uso de ain't para fazer a negação, e não apenas formas “padrão” como isn't ou aren't. Em outras palavras, não queremos tratar esses usos como uma exceção, uma curiosidade local da língua, que foge ao “padrão” a ser seguido. Muito pelo contrário – é tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística. Ou seja, o status de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística (BNCC, 3ª versão, 2017, p. 242 - grifos nossos).

Aqui no R13, apontamos para uma contradição no que diz respeito ao fato de deslocar a língua inglesa de um modelo ideal de falante, levando-se em consideração a cultura no processo de ensino-aprendizagem dessa língua, enquanto que a organização proposta na/pela BNCC não condiz com tal atitude em relação ao ensino dessa língua. Expliquemos: A organização da BNCC de Língua Inglesa para os anos finais do Ensino Fundamental (etapa em que se iniciam os estudos da língua inglesa - pelo menos nas escolas da rede pública de ensino) é feita por eixos, os quais já foram descritos e, mesmo que rapidamente, interpretados no capítulo 1. Para cada um dos eixos (Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural) são propostas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades correspondentes, de modo que

Para cada unidade temática, foram selecionados objetos de conhecimento e habilidades a ser **enfatizados** em cada ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), servindo de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme a especificidade dos contextos locais (BNCC, 2017, 3ª versão, p. 247 - grifo dos autores).

Diante disso, pensamos como seria possível deslocar o inglês de um “modelo ideal” se se estipula, de certa maneira, um modo ideal de organização contendo objetos de conhecimento, previamente selecionados (o que se deve ensinar na escola). Apesar de a complementação e/ou redimensionamento dos currículos e planejamentos, “conforme a especificidade dos contextos locais”, estar prevista, nessa textualidade, já se delimitam os objetos de conhecimento para o

professor trabalhar no ensino de inglês e, ainda, fixam-se habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, às quais a BNCC confere um certo caráter flexível quando dispõe que

Tal opção de apresentação da BNCC permite, por exemplo, que determinadas habilidades possam ser trabalhadas em outros anos, se assim for conveniente e significativo para os estudantes, o que também atende a uma perspectiva de currículo espiralado (BNCC, 2017, 3ª versão, p. 247).

Nessa discursividade, materializada na terceira versão da BNCC, limita-se o idioma estrangeiro a ser ensinado, estabelecem-se eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e ampliam-se as habilidades requeridas aos estudantes, ao mesmo tempo em que, sob um efeito de evidência, traz-se à tona uma suposta flexibilidade, a qual parece manter relação com uma “perspectiva de currículo espiralado”. Nesse sentido, há uma rede de sentidos na direção de homogeneizar o ensino de língua inglesa, na evidência de se igualarem as condições de produção do ensino de inglês, nas escolas regulares brasileiras, o que é uma abordagem ilusória, do ponto de vista em que condições de produção são específicas, distintas de instituição para instituição.

Nesse rumo, enfatizamos que a proposta para o ensino de língua inglesa, na discursividade da BNCC, sob um efeito de realidade, busca “romper com aspectos relativos à ‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência linguística’”, supostamente valorizando “usos” locais do idioma, que resultarão em outros “usos” linguísticos pelos alunos, “usos” esses todos legitimados, acolhidos, e servem de suporte a uma “inserção” dos alunos em práticas sociais do mundo digital, “no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação”.

A partir das reflexões desenvolvidas nesta seção, até aqui, reiteramos, a partir de Dias (2009), que há efeitos de realidade em funcionamento, os quais são produzidos ao se tomar a língua inglesa em sua forma abstrata, na discursividade em questão. Produzem-se “evidências”, desconsiderando-se as “reais” condições de produção (existenciais e materiais), de modo que o “real concreto” não tem vez, o não-dito não significa porque está “fora da norma”, ou ainda, quem fala “dirige” os sentidos de quem ouve. Dito de outro modo, estamos diante do apagamento do político, da possibilidade de se considerar sentidos outros, em relação à língua inglesa e ao processo de ensiná-la e aprendê-la nas escolas regulares.

3.3.2 Língua inglesa e mercado de trabalho: a proposta da BNCC

Neste momento de nosso trabalho, queremos pensar um suposto alinhamento entre a proposta da BNCC para o ensino de língua inglesa e a demanda do mercado de trabalho atual, pois destacamos alguns fatores que nos levam a essa linha de pensamento, a saber: as mudanças provocadas no currículo escolar, a partir da terceira versão da BNCC e culminando com a Reforma do Ensino Médio, que propõe os Itinerários Formativos (cf. PFEIFFER, 2018); olhamos, principalmente, para o fato de o inglês ser tratado como “língua franca”.

No capítulo 1, pudemos refletir um pouco a respeito de Política de Línguas, juntamente com Branco (2013), que em sua tese de doutorado procura compreender o discurso da CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - sobre língua portuguesa, no entanto, para isso, aborda vários aspectos relativos não só a essa língua, mas também a coloca em relação com outras, ao tratar da questão da hierarquização entre línguas, dando-nos a conhecer os “Três Espaços Linguísticos”, que seria uma organização favorável à defesa e prevalência das línguas francesa, espanhola e portuguesa em relação à língua inglesa.

Nesse íterim, a língua inglesa aparece em alguns trechos, que julgamos interessante citá-los aqui nesta seção, pois alinham-se a nichos de formações sociais relativos à hegemonia, ao aspecto mercantilista vinculado constantemente ao inglês. Para facilitar, nós os apresentaremos em tópicos, situando-os mediante as circunstâncias textualizadas no trabalho de Branco (2013), as quais pontuam movimentos na direção de promover a diversidade cultural e linguística no mundo:

1 - É interessante compreender como o discurso do multilinguismo é um modo do discurso da globalização, que re/produz uma política global de diferença estabelecida pelo mercado mundial definida pela imposição de novas hierarquias, por um constante processo de hierarquização. As línguas, no caso, sempre em disputa, procuram ganhar o lugar já ocupado por outras, em hegemonia, por exemplo, o inglês. (p. 119)

2 - No texto de uma notícia citada, a língua inglesa aparece em alguns pontos: [...] "**A globalização actual tende a promover uma língua única – sim, o Inglês, infelizmente – um pensamento único**", disse Diouf, ex-presidente do Senegal.

3 - "Não só para defender as **nossas línguas e civilizações**, mas para o equilíbrio do Mundo, temos o dever de nos unirmos aos outros espaços linguísticos – **não contra o Inglês**, mas para assegurar um Mundo mais harmonioso e rico na sua diversidade", afirmou ainda.

4 - "**É preciso afastar os riscos de homogeneização**. Precisamos de identidades positivas que contribuam para uma civilização do Universal, onde cada povo, cada etnia, cada civilização dê a sua parte", afirmou. “As propostas visam chegar a soluções comuns no domínio da sinalética, criar um banco de terminologia das diferentes línguas – que **permita evitar o recurso a**

expressões do Inglês – e discutir estratégias de cooperação nas indústrias culturais – cinema, música e literatura.”. (p. 121-122 - grifos da autora).

Ao analisar os recortes propostos por ela - dos quais citamos alguns trechos relacionados à língua inglesa - provenientes de uma notícia sobre uma reunião entre representantes desses *Três Espaços Linguísticos* já citados acima, Branco (2013) diz o seguinte:

Há um **jogo de relações de força** que aí se tece, a partir dos **imaginários** que circulam sobre essas três línguas: **francês, português e espanhol**; e **sobre essas três línguas e o inglês**, por exemplo. Nesse recorte, repete-se o **equívoco** que produz o modo de enunciar a **igualdade entre as línguas**, só que **re-hierarquizando-as**.

A forma como o **discurso da globalização** se re/produz no **modo do multi-**faz apagar uma memória histórica da colonização também ela sustentada por uma discursividade sobre **a diferença pela hierarquia**, por exemplo, **no caso das línguas** (BRANCO, 2013, p. 122 - grifos nossos).

Vale aqui um destaque para o equívoco da igualdade entre as línguas, de modo que, de acordo com Branco (2013), sempre haverá uma hierarquia entre elas. A seguir, a autora continua discorrendo sobre Política de Línguas e, com foco no seu objeto, que é o discurso da CPLP sobre língua portuguesa, pensa essa língua em relação à língua inglesa e a outras línguas também, por isso, nesse sentido, queremos trazer mais um trecho em que a língua inglesa é significada:

A **política global** de diferença estabelecida pelo **mercado mundial** é significada pela **imposição** de novas **hierarquias**, por um constante processo de **re-hierarquização**. As **línguas**, no caso como o espanhol, o português e o francês, sempre **em disputa**, procuram ganhar o lugar já ocupado por outras, em **hegemonia**, por exemplo, o **inglês**. Nesse ponto, observamos que os dizeres para o inglês parecem significá-lo não como espaço, conforme os Três Espaços Linguísticos, mas como algo que é "**onipresente**", pairando sobre todos os espaços, como se ele não tivesse uma distribuição espacial, estando em todos os espaços. A respeito dos efeitos de sentido para a língua inglesa em sua relação à língua portuguesa e às outras línguas, no sentido de ultrapassar a própria ordem da língua para se tornar uma "**habilidade básica**", ou no sentido de **sobredeterminar os espaços de outras línguas**, apresentamos dois recortes do relatório que se intitula "Promoção da língua portuguesa no mundo" (2008), em que a Fundação Luso-Americana apresentou "O Projecto de Promoção da Língua Portuguesa nos EUA – *Portuguese Language Initiative*"[...] (BRANCO, 2013, p. 123 - grifos nossos).

Nessa textualidade, procuramos destacar alguns significantes relacionados à ideia à qual queremos dar visibilidade – os quais remetem a um lugar (imaginário) ocupado pela língua inglesa na contemporaneidade. O efeito de verdade de que esse lugar existe – tanto que chega

a “ultrapassar a própria ordem da língua para se tornar uma ‘habilidade básica’” – parece ecoar, reverberar ao longo dos anos, até chegar como interdiscurso a atravessar a discursividade da BNCC, que significa o inglês sob o *status* de “língua franca”, textualizando-o como um instrumento (“meio”) para um “fim” previamente determinado: a comunicação. E, diríamos mais, esse “fim”, na prática, seria o/no mercado de trabalho.

Na sequência, Branco (2013) apresenta e analisa dois recortes de uma palestra sobre essa abordagem apontada acima, dos quais queremos trazer alguns trechos do segundo, em que a língua inglesa aparece, deslocada do lugar de “língua estrangeira” para o lugar de uma “habilidade básica”, *basic skill*, perspectiva sob a qual queremos refletir, a partir dos apontamentos da autora. Eis o recorte:

RECORTE 2:

David Graddol iniciou a sua palestra referindo que algumas tendências recentes e ainda pouco conhecidas relacionadas com o ensino da língua inglesa abrem importantes oportunidades para o ensino de outras línguas estrangeiras, como, por exemplo, o português. Nos últimos anos, **vários sistemas educativos deixaram de tratar o inglês como uma “língua estrangeira” para o assumir como um *basic skill*. Tal como a matemática, hoje considera-se que o inglês é um meio para um fim e uma qualificação básica.** Assim, o inglês é ensinado em níveis cada vez mais baixos. Esta tendência tem-se inserido em reformas mais vastas do sistema educativo e tem acontecido em vários países na América Latina, na Europa (**como em Portugal, por exemplo**) e na Ásia e **explica-se pela predominância do inglês no mundo.** O facto do inglês ser ensinado mais cedo abre importantes oportunidades para o ensino de outras línguas estrangeiras no ensino secundário. **Como os alunos já chegam a esse nível com um conhecimento considerável de inglês têm disponibilidade para começar a aprender uma segunda língua estrangeira** (VICENTE; PIMENTA, 2008 *apud* BRANCO, 2013, p. 124 - grifos da autora).

Branco (2013), ao fazer a análise do recorte 2, apresentado acima na íntegra, diz assim

Para Graddol (recorte 2), ao comparar a língua inglesa com a língua portuguesa no mundo, procura deslocar a língua inglesa do seu domínio de língua estrangeira e significá-la em outro, como um meio necessário para uma 'qualificação básica', como algo que estaria na base do conhecimento do sujeito de qualquer região do mundo que vai se qualificar para existir no mundo globalizado. Nessa medida, ele diz que "deixaram de tratar o inglês como uma 'língua estrangeira' para o assumir como um *basic skill*", "um meio para um fim". Deixando vago, assim, o lugar da língua estrangeira para qualquer outra que queira se aventurar a ser significada nesse lugar. Tanto assim o é que, segundo o relatório "O português, tal como todas as outras línguas estrangeiras, não está em competição com o inglês mas sim com as outras línguas de expressão global e cultural" (VICENTE; PIMENTA, 2008 *apud* BRANCO, 2013, p. 125).

Na textualidade do recorte acima analisado pela autora, notamos um deslizamento de sentidos, um efeito metafórico quando “língua estrangeira” torna-se “habilidade básica”, em outras palavras, a língua inglesa é apresentada como “básica”, no sentido de essencial, de que deve fazer parte, de que não pode faltar, o que, sob um efeito de verdade, abre “importantes oportunidades para o ensino de outras línguas estrangeiras”, no entanto, desde que o inglês esteja sempre incluído. Queremos colocar os efeitos de sentidos produzidos nessa discursividade em relação àqueles produzidos a partir do deslizamento, que já descrevemos anteriormente neste trabalho, quando na discursividade da BNCC “Língua Estrangeira” passa a ser “Língua Inglesa”, que desliza para “língua franca”, a partir de um “gesto político e ideológico” (PFEIFFER, 2018), que fecha oportunidades para que outras línguas estrangeiras sejam ensinadas nas escolas regulares de educação básica brasileiras.

Nessa direção, quando temos que "deixaram de tratar o inglês como uma 'língua estrangeira' para o assumir como um *basic skill*", essa textualidade remete-nos à terceira versão da BNCC, a partir da qual ocorre não apenas a instituição do inglês como língua estrangeira obrigatória, mas também essa língua passa a ser significada sob o *status* de “língua franca”. Ainda que sejam abordagens diferentes desse idioma, em ambas, ele pode ser interpretado como “algo que estaria na base do conhecimento do sujeito de qualquer região do mundo que vai se qualificar para existir no mundo globalizado”, assim, pensamos ser produtiva essa aproximação entre “basic skill” e “língua franca”, já que estas metáforas teriam o mesmo “fim”: a comunicação social, no mercado de trabalho desse mundo globalizado.

Feitos tais adendos a respeito da língua inglesa, em consonância com a reflexão de Branco (2013) sobre o discurso da CPLP em relação a língua portuguesa, queremos dar rumo à nossa reflexão, em um batimento entre descrição e interpretação, na busca pela compreensão dos efeitos de sentidos produzidos a partir da abordagem do inglês como “língua franca”, na discursividade da BNCC, em relação à demanda imposta pelo mercado de trabalho.

Nessa direção, retomamos aquela entrevista feita pelo Jornal da Unicamp, em 2017, com professores especialistas, que expressaram suas opiniões e análises sobre o processo de construção até a homologação da terceira versão da Base e abordaram vários aspectos relativos a esta política pública. Dentre as abordagens feitas, propostas presentes na discursividade da BNCC foram postas em relação com a demanda mercadológica.

Nesse sentido, a professora Maria do Carmo Martins afirma que “A Base não é uma pauta específica dos segmentos privatizantes. No entanto, os representantes dos interesses mercadológicos se vincularam ao Estado e conseguiram explicitar suas demandas”. E, seguindo

essa linha de pensamento, faz referências a propostas que contemplam os interesses dos empresários da educação, como produtores de softwares e materiais educativos, por exemplo. Na mesma linha de raciocínio, trazemos algumas ideias textualizadas na terceira versão da BNCC, que ilustram a afirmação feita pela professora, pois, sob um efeito de evidência, condicionam a efetiva aprendizagem da língua inglesa ao “uso” de insumos tecnológicos digitais na escola.

1 - Em outros contextos, nos quais as práticas de uso oral acontecem sem o contato face a face - como assistir a filmes e programações via *web* ou TV ou ouvir músicas e mensagens publicitárias, entre outras -, a compreensão envolve escuta e observação atentas de outros elementos, relacionados principalmente ao contexto e aos usos da linguagem, às temáticas e a suas estruturas [...] (BNCC, 3ª versão, 2017, p. 243).

2 - [...] Para o trabalho pedagógico, cabe ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas (BNCC, 3ª versão, 2017, p. 243).

3 - O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura [...], bem como diferentes objetivos de leitura [...] (BNCC, 3ª versão, 2017, p. 244).

Como podemos perceber nos exemplos acima, os recursos tecnológicos digitais, postos como essenciais à aprendizagem de modo geral na BNCC, conforme disse a professora Maria do Carmo Martins, são visivelmente textualizados dessa maneira, no que diz respeito ao ensino de língua inglesa, sob a perspectiva de “língua franca”.

O professor Antonio Carlos Amorim, também da FE-Unicamp, entre 2013 e 2015, pôde acompanhar mais proximamente as discussões sobre a BNCC, pois ocupava o cargo de vice-presidente, para a região Sudeste, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), uma das entidades científicas que foram chamadas ao diálogo pelo MEC, quando a proposta de construção da Base foi reavivada. Ele pontua que ocorreram disputas e embates entre diferentes grupos, tanto no interior do MEC quanto entre os setores público e privado; o professor compreende que a terceira versão da Base contempla interesses mercadológicos, os quais podem ser constatados em diversos aspectos do documento.

Um dos aspectos destacados pelo professor é a ideia da eficiência relacionada à aprendizagem, o que supostamente possibilitaria aos alunos aprender de forma mais rápida os conteúdos. Assim ele detalha

A Base estabelece, por exemplo, que a alfabetização ocorra de forma mais precoce. Assim, a educação infantil se estruturaria dentro das lógicas da escolarização, para a qual a constituição de um currículo orientador é uma das bases fundamentais. O documento também confere ênfase a determinadas disciplinas que considera prioritárias, em detrimento de outras. Um dos interesses em foco são os *rankings* internacionais que avaliariam a qualidade da educação. O objetivo parece ser, em suma, gestar formas de melhorar a imagem do país no plano internacional (JORNAL DA UNICAMP, 04 dez 2017, s/p.).

Embora o professor Antonio Carlos não se refira especificamente ao inglês na BNCC, podemos estabelecer relação entre a fala dele e as propostas textualizadas para o ensino de língua inglesa, na discursividade da Base, pois é na terceira versão que se institui o inglês como língua estrangeira obrigatória a ser ensinada em todas as escolas regulares de educação básica do Brasil e, além disso, estabelece-se que esse ensino deve acontecer sob a perspectiva de uma “língua franca”, o que, sob efeito de evidências, transparece um ensino mais eficiente e efetivo.

Para corroborar com a ideia expressa acima, retomamos Nogueira e Dias (2018), que problematizam os modos pelos quais a educação tem se constituído nos últimos anos, “em articulação mais direta com o mercado e suas regras de competitividade internacionais, sendo o Estado o legitimador dessa articulação”. E, tendo isso em consideração, pensam, a partir de Pfeiffer (2010, p. 86), que “o vínculo construído de ‘modo natural’ entre o ensino e o trabalho é regularmente produzido, por meio das leis, das políticas de modo mais geral e pelas teorias que ascendem e acenam ao Estado”.

Nessa direção, apontamos para uma outra questão - que se alinha à demanda mercadológica - presente na discursividade da BNCC, que é a abordagem por competências, isto é, trata-se de uma política pública estruturada “de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (BNCC, 2018, p. 23).

Observamos nessa discursividade que a “expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” aparece atrelada às “competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica”, de modo que não há como desvincular essas duas ideias, as quais, sob um efeito de verdade, são textualizadas como indissociáveis. Nessa direção, vejamos como “competência” é definida na Base

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para **resolver demandas** complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e **do mundo do trabalho** (BNCC, 2018, p. 8 - grifos nossos).

O significante “competências” marca presença massiva na textualidade da BNCC, pois além de serem definidas de modo geral, isto é, para toda a Educação Básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, são também estabelecidas competências, a serem desenvolvidas pelos estudantes, especificamente por área do conhecimento e por componente curricular, dentro de cada área (já tratamos daquelas definidas especialmente para Língua Inglesa, no decorrer de nosso trabalho⁶).

Nesse mesmo rumo, enfatizamos que os fundamentos pedagógicos da BNCC têm foco no desenvolvimento de competências, o que, segundo o próprio documento, “marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35⁷)”. E, nesse sentido, pela discursividade da Base, funciona um efeito de verdade, pelo qual não poderia ser diferente, ou seja, na/pela linguagem, os sentidos são direcionados de um modo e não de outro, estabilizam-se sem deixar, aparentemente, espaço para que os mesmos possam ser outros.

Nogueira e Dias (2018) analisam dizeres, provenientes dos acima referidos artigos da LDB, em relação ao modo como tratam de “competência”:

Segundo a LDB (Artigos 32 e 35), na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência (BNCC, 3ª versão, 2017, p. 15).

As autoras alertam para a definição de competência, como “conhecimento aplicado”, e enfatizam também que essa noção é colocada em relação ao sujeito (no caso, o estudante, o sujeito aprendiz), “de modo que ‘ser competente’, ‘ser capaz de’, se reduz a saber ativar e

⁶ As COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL já foram listadas e analisadas no capítulo 1, no item 1.2 Historicidade da língua inglesa como disciplina nas versões da BNCC e também encontram-se no anexo.

⁷ O Artigo 32 da LDB 9.394/96 trata de diretrizes para o Ensino Fundamental, detalhando os objetivos para esta etapa; O Artigo 35 da LDB 9.394/96 aborda as orientações para o Ensino Médio, explicitando as principais finalidades para a última etapa da Educação básica.

utilizar um conhecimento construído” (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 41). Com isso, queremos reforçar, portanto, que, nessa discursividade, “conhecimento” é tomado como informação e, além disso, os sujeitos, sob um efeito de verdade, deverão “resultar” em um montante de “competências” requeridas pela demanda, as quais poderão ser “ativadas”, conforme a “vontade do sujeito” ou a “necessidade das situações”.

Textualiza-se na BNCC essa “tendência” de abordagem de currículos por “competências”, amparada, sob um efeito de evidências, por órgãos governamentais e organizações internacionais, o que, para nós, reitera o caráter mercadológico, tecnicista e utilitarista da proposta desta política pública para o ensino; não apenas da língua inglesa, que é nosso objeto de análise, mas também de outros componentes curriculares. Logo após definirem “competência” e reforçarem a relevância desse conceito nessa textualidade, assim discorrem

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI [nota 9], o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos [nota 10]. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês) [nota 11], e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) [nota 12] (BNCC, 2017, p. 13).

Observamos nessa discursividade que, a partir da estruturação do currículo escolar por competências, apresentam-se na BNCC propostas alinhadas à demanda do mercado de trabalho atual, pois elas produzem efeitos de sentidos na direção de eficiência, aplicação, reprodução, avaliação de habilidades, significantes que convergem para um mesmo nicho de sentidos, dentro de uma esfera empresarial, o que muitas vezes não considera a amplitude e a complexidade de um processo de ensino-aprendizagem, seja ele de qual área do conhecimento for, sobretudo em se tratando de uma língua estrangeira como a língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este trabalho, nosso objetivo era buscar compreender o funcionamento do discurso da/na BNCC sobre a língua inglesa, o que nos conduziu a outras buscas, como por exemplo, pela historicidade do ensino de língua(s) estrangeira(s) no Brasil, bem como pelo processo de disciplinarização desta(s) língua(s) como LE nos currículos da Educação Básica.

Desse modo, no capítulo 1, na primeira seção, apresentamos essa historicidade do ensino de língua(s) estrangeira(s) em nosso país, desde a época em que o Brasil ainda era colônia de Portugal. Nessa direção, também refletimos, com Orlandi (2007) sobre Política de Línguas, nesse processo sócio-histórico, até chegarmos à instituição da língua inglesa, como LE obrigatória em todas as escolas regulares de Educação Básica, o que trouxemos também ao longo do primeiro capítulo.

Optamos por um modo de organização da escrita de nosso texto, que surgiu da necessidade primeira de descrever e compreender a historicidade do ensino de língua(s) estrangeira(s), pois, para compreendermos o modo como se estrutura atualmente esse ensino, no currículo escolar, precisávamos buscar percorrer social, econômica e historicamente os dizeres a respeito da institucionalização dessa(s) língua(s) na educação brasileira.

Dessa maneira, no que diz respeito ao capítulo de abertura, concluímos que a escolha/imposição de uma ou mais línguas estrangeiras é sempre, intrinsecamente, ligada a questões político-ideológicas e sócio-históricas. Identificamos, portanto, posições-sujeito em um processo discursivo, em dadas condições de produção, as quais não se referem apenas ao contexto imediato, mas também ao contexto sócio-histórico, visto que os sujeitos professor e aluno significam pela história e pela língua.

Em nosso percurso analítico, a partir da identificação dos sujeitos professor e aluno, como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem significados pelo discurso institucionalizado das políticas públicas de educação, apresentou-se para nós uma pergunta: que imagem de professor e de aluno o discurso da BNCC projeta? E nesse sentido, chamamos a atenção para uma abordagem da ordem do imaginário, pois, nesse discurso, o professor é (im)posto numa posição de detentor de todo o saber linguístico, é o responsável por “disponibilizar” “a” língua ao aluno, que, por sua vez, apropriando-se desse “instrumento”, chegará à cidadania ativa, poderá interagir socialmente, com protagonismo, no mundo globalizado, e, assim, ser bem sucedido na vida.

Nessa direção, no capítulo 2, apresentamos e definimos conceitos que julgamos necessários mobilizar no decorrer de nossas análises, e também refletimos sobre o modo como

o sujeito-aluno e o sujeito-professor, pela via da lei, são textualizados como sujeitos-de-direito pela/na discursividade da BNCC.

Compreendemos que, ao aluno, é destinado um caminho de apropriação de um idioma, que não o constitui, com o qual pode não haver identificação, e, ainda, com vistas a um objetivo maior de comunicar-se, de interagir com outras pessoas no mundo globalizado, apresentado como “sem fronteiras” para quem “dominar” a língua inglesa. Já ao professor, são delegadas responsabilidades significativas, como, por exemplo, acolher, legitimar e disponibilizar ao aluno, manifestações de uma língua, dita “miscigenada” (como se já tivesse sido “pura”; existe língua “pura”?), “um bem simbólico” pertencente a “todos”.

Compreendemos ainda que irrompe como equívoco o modo como a língua inglesa é significada como “língua franca”, o que a significa como um instrumento de comunicação, sob um caráter utilitarista e tecnicista, na ilusão de que só funciona se servir para comunicar. Pêcheux (2014) critica justamente este viés de língua e nos diz que “esse ‘instrumento’ permite, ao mesmo tempo, a comunicação e a *não comunicação*, isto é, autoriza a divisão sob a aparência da unidade, em razão do fato de não se estar tratando, *em primeira instância*, da *comunicação* de um sentido” (PÊCHEUX (2014, p. 83).

Nosso *corpus*, que primariamente se constituiria do discurso da BNCC sobre a língua inglesa, diante da necessidade, precisou ser constituído de modo a abranger e trazer para a discussão outras políticas públicas de ensino, como as LDBs e os PCNs, e, assim, a questão inicial de pesquisa foi tomando corpo e envolvendo outras formas de pensar o ensino e como a língua inglesa é significada nas discursividades selecionadas.

O programa HIL – História das Ideias Linguísticas – nos apoiou teoricamente para que pudessemos pensar as questões de língua, de produção de conhecimento e de sujeito e espaço em sua historicidade, no modo como determinadas questões de língua, presentes na textualidade das políticas de ensino sobre as quais refletimos, foram tratadas ao longo das análises. Além disso, a questão do inglês ser, em nossa pesquisa, prioridade na BNCC, sob a perspectiva de “língua franca”, levou-nos a transitar por teorias, das quais precisávamos nos afastar como analistas de discurso, contudo não seria sem elas a descrição e a interpretação de nosso objeto principal.

Desse modo, foi sobre a terceira versão da BNCC que nos debruçamos, mais demoradamente, em busca de compreender os efeitos na/da discursividade de se tomar a língua inglesa como “língua franca” a ser ensinada na escola. A partir disso, consideramos as posições-sujeito que ali comparecem, isto é, o sujeito-professor e o sujeito-aluno, como sujeitos-de-direitos e deveres, os quais, pela via da lei, são textualizados como livres, porém responsáveis

por si mesmos, características da forma-sujeito histórica do capitalismo, frequente em políticas públicas de modo geral. Ou seja, responsáveis para que a lei se cumpra, e responsáveis pelas falhas que à lei cabe suprir imaginariamente – se o aluno não aprender, se o professor não tiver competência para ensinar, por exemplo, então o fracasso é do sujeito de direitos e deveres, e apenas dele.

Nesse trilha, no último capítulo, refletimos sobre como a língua inglesa, sob diferentes perspectivas, é significada nas LDBs, nos PCNs e, principalmente na BNCC – versão final, e, ainda, pensamos no alinhamento da proposta da Base às demandas mercadológicas, em que a comunicação e a eficiência imperam sob a ideologia da globalização.

Nessa perspectiva, concluímos também que não existe discurso “puro”, de modo que todo discurso é atravessado por outros, por outras formações discursivas, heterogêneas entre si. No entanto, sempre haverá uma formação discursiva dominante. Assim sendo, em nosso objeto de análise, pensamos tratar-se de uma formação discursiva neoliberal capitalista dominante, que tenta homogeneizar o ensino da língua inglesa, com um discurso institucional, que parte do “comum” à evidência de se chegar a “todos”.

Em vista disso, a partir das análises realizadas, afirmamos a relevância de discutirmos sobre políticas públicas de ensino, sobretudo aquelas que, direta ou indiretamente, relacionam educação e trabalho. Como dissemos na introdução, não apresentamos “resultados”, mas interpretações, gestos de leitura que, pelas análises realizadas, deram visibilidade à produção das discursividades institucionais (as leis de políticas públicas de educação) sobre o ensino de uma língua inglesa – a única língua estrangeira possível de interesse do mercado e, por isso, parte obrigatória do currículo – que é significada como “a” língua, uma específica e homogênea, e que pode ser objeto de ensino porque é um instrumento de comunicação, que pode e deve ser ensinada a um sujeito aluno imaginariamente significado pelo senso comum como aquilo que todos sabemos o que é um aluno, e pode e deve ser ensinada por um sujeito professor ilusoriamente já-dito, já formado para isso, inquestionavelmente.

Desejamos que nossa leitura, mesmo não sendo única e nem última, possa advertir para uma questão complexa e ainda em aberto que é o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira e o sujeito estrangeiro a ela em sua historicidade, e chamar para a continuidade dessa reflexão, levando em consideração a relação discursiva que nos é cara entre língua-sujeito-história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIUB, Giovani Forgiarini. **Corporeidade discursiva: os modos de dizer do sujeito no entremeio das línguas materna e estrangeira**. 2018. Tese (doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2018. BNCC - Homologação. Disponível em: <http://www.bncc.novaescola.org.br>. Acesso em: 28 de maio de 2019.
- BRANCO, Luiza K. A. C. **A língua em além-mar: sentidos à deriva – o discurso da CPLP sobre língua portuguesa**. 2013. Tese (doutorado em Linguística do Instituto Estadual de Linguagem) – Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Estrangeira. Brasília, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Estrangeira. Brasília, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 01 de jun. de 2019.
- CAVALLARI, Juliana Santana. **O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno**. 2005. Tese (doutorado em Linguística Aplicada, na área de ensino de LE/L2) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- COSTA, Thaís de Araújo da. Alguns apontamentos para uma história da HIL na França e no Brasil. **Línguas e instrumentos linguísticos**, v. 44, Campinas CNPq – Universidade Estadual de Campinas, p. 9-34, jul-dez 2019. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao44/edicao44.pdf>. Acesso em: setembro de 2020.
- COSTA, Thaís de Araújo da. **Evanildo Bechara e a(s) Moderna(s) gramática(s) portuguesa(s): autoria, (re)produção, (re)formulação e circulação de dizeres sobre a língua no/do Brasil no século XX**. 2016. Tese (doutorado em Linguística) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
- DARÓZ, Elaine P. **Os (não) dizeres sobre a língua inglesa e seu ensino em escolas regulares**. In: VI Seminário dos alunos do Programas de Pós-graduação do Instituto de Letras da UFF – Estudos de Linguagem, n° 1, 2015, Universidade Federal Fluminense. *Anais...* Rio de Janeiro, 2015, p. 189-198.
- DARÓZ, Elaine P. **Do silêncio ao eco: uma análise dos dizeres sobre a língua inglesa e o seu ensino que ressoam no discurso do aluno**. 2018. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018.
- DEZERTO, Felipe B. **Francês e Colégio Pedro II: um processo de construção de um campo disciplinar escolar**. 2013. Tese (doutorado do programa de pós-graduação em estudos da linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.
- DUBOIS, Jean *et al.* Língua franca (verbete). In: DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de linguística**. São Paulo: Editora Cultrix, 1978. p. 387.
- FANCIO, Adriana C. A. **O ensino de língua portuguesa no Brasil: discursos materializados em documentos oficiais e atualizados pelo PCN e pela BNCC**. 2019. Dissertação (Mestrado do PPGPE - Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso** – Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5ª edição. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2014.
- GRIGOLETTO, Evandra. **Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito**. In: Seminário de estudos em Análise de Discurso UFRGS, 2005.
- GRIGOLETTO, Marisa. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 9, 2007.

- GUIMARÃES, Eduardo. Conceitos linguísticos: língua franca. **Enciclopédia das Línguas no Brasil**. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/leiamais_lingua_franca.html. Acesso em: 02 de jun. de 2019.
- NASCIMENTO, Núbia. **Representações sobre os saberes e a prática do professor de língua inglesa**. 2008. Dissertação (Mestrado em estudos linguísticos e literários em inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele P. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências**. Revista Investigações, Pernambuco, v. 31, n° 2, p. 26-48, 2018.
- ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI, Suzy Rodrigues (Orgs.). **Discurso e Textualidade – Análise de Discurso**. 2ª edição. Campinas – SP: Pontes Editores, 2010.
- ORLANDI, Eni P. **Interpretação – Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1996.
- ORLANDI, Eni P. Discurso: fato, dado, exterioridade. In: CASTRO, M. F. P. (org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas – SP: Ed. Da UNICAMP, p. 209-219, 1996.
- ORLANDI, Eni P. **Língua Brasileira e Outras Histórias – Discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas – SP: Editora RG, 2009.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. 12ª edição. Campinas – SP: Pontes Editores, 2015.
- ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas – SP: Pontes, 1987.
- ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 8ª edição. São Paulo – SP: Cortez, 2008.
- ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. 4ª edição. Campinas – SP: Pontes, 2012.
- ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª edição. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2007.
- ORLANDI, Eni P. Discurso e argumentação: um observatório do político. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, n. 1, p. 73-81, jul.-dez. 1998.
- ORLANDI, Eni P. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **Revista Rua**, Campinas, SP, v. 2, n. 21, p. 187-198, 2015.
- ORLANDI, Eni P. Formação ou capacitação: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, Eni P. (Orgs.). **Discurso sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. p. 143-160.
- ORLANDI, Eni P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, n. 1, p. 9-13, junho/2005. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/973/829>. Acesso em: janeiro de 2020.
- ORLANDI, Eni P. **Política Linguística na América Latina**. 1ª edição. Campinas – SP: Pontes, 1988.
- ORLANDI, Eni P. A língua brasileira. **Cienc. Cult. - revista da SBPC**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 29-30, junho 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: janeiro de 2020.
- O QUE É LÍNGUA FRANCA? Disponível em: <http://www.significados.com.br>. Acesso em: 02 de jun. de 2019.
- PAYER, Maria Onice. Dimensões materna e nacional das línguas. **Anais do SILEL**, EDUFU, Uberlândia – MG, v. 1, 2009.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 7ª edição. Campinas – SP: Pontes Editores, 2015.

- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. 5ª edição. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2014.
- PFEIFFER, Claudia; GRIGOLETTO, Marisa. Reforma do Ensino Médio – divisões, disputas e interdições de sentidos. **Anais do VIII SEAD – O político na Análise de Discurso: contradição, silenciamento e resistência**, 2017, Recife. *Anais...* Recife: 2017, p. 1-8.
- PFEIFFER, Cláudia Castellanos. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas, Editora RG, 2010, p. 85-99.
- SILVA, Mariza V. Uma base nacional curricular comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. In: **Análise de Discurso em rede: cultura e mídia**, Campinas, v. 3, p. 315 a 332, 2017.
- TURRA, Bruno Molina. **O discurso acadêmico e a formação do professor de língua estrangeira: questões sobre o ensino, o sujeito e o impossível**. 2011. Dissertação (Mestrado em estudos linguísticos e literários em inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- VIDOTTI, Joselita J. V. **Políticas Linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa**. 2012. Tese (doutorado em estudos linguísticos e literários em inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.