

IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS E O ENSINODE LÍNGUA INGLESA PELA BNCC – UM DIÁLOGOINTERDISCIPLINAR ENTRE A ABORDAGEMGLOTOPOLÍTICA E A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Ana Paula Fernandes Gomes (UFF)
anasix@gmail.com

RESUMO

A importância em analisar o texto do componente Língua Inglesa da BNCC se justifica, pois, este provocou mudanças nas práticas social e discursiva, engendrando mudanças em diversos níveis. A política linguística que a BNCC estabelece, dessa forma, trouxe efeitos glotopolíticos, provocando mudanças no uso social da linguagem no espaço público além de articular em seu discurso crenças e ideias sobre as línguas e a linguagem para legitimar a intervenção sobre o ensino de línguas no ambiente escolar. Nosso objetivo é verificar as ideologias linguísticas presentes no documento e a forma como a determinação da obrigatoriedade do ensino de inglês impactou o ensino de outras línguas na educação brasileira, adotando a perspectiva glotopolítica proposta por Arnoux (2010; 2016), Del Valle (2005; 2007; 2010; 2014; 2016), Guespin e Marcellesi (1986), Lagares (2011; 2018) em diálogo com e a perspectiva da análise de discurso crítica (ADC) de Fairclough (2016), através da apreensão dos aspectos social, discursivo e textual, com o objetivo de propor uma reflexão com potencial de mudança, através da elucidação de evidências linguísticas e sociais e de seus efeitos políticos.

Palavras-chave:

Glotopolítica. Ideologia linguística. Análise de Discurso Crítica.

ABSTRACT

The importance of analyzing the text of the English Language component of the BNCC is justified, as it caused changes in social and discursive practices, engendering changes at different levels. The linguistic policy established by the BNCC, in this way, brought glotopolitical effects, causing changes in the social use of language in the public space, in addition to articulating in its discourse beliefs and ideas about languages and language to legitimize the intervention on language teaching in the school environment. Our objective is to verify the linguistic ideologies present in the document and how the determination of mandatory teaching of English impacted the teaching of other languages in Brazilian education, adopting the glotopolitical perspective proposed by Arnoux (2010; 2016), Del Valle (2005; 2007; 2010; 2014; 2016), Guespin and Marcellesi (1986), Lagares (2011; 2018) in dialogue with and the perspective of critical discourse analysis (ADC) by Fairclough (2016), through the understanding of social, discursive aspects and textual, with the aim of proposing a reflection with potential for change, through the elucidation of linguistic and social evidence and its political effects.

Keywords:

Glottopolitics. Linguistic Ideology. Critical Discourse Analysis.

1. Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) entendida como um dispositivo normativo e instrumento linguístico provocou mudanças nas práticas social e discursiva, engendrando mudanças em diversos níveis. A política linguística estabelecida pela BNCC, trouxe efeitos glotopolíticos, provocando mudanças no uso social da linguagem no espaço público além de articular em seu discurso crenças e ideias sobre as línguas e a linguagem para legitimar a intervenção sobre o ensino de idiomas no ambiente escolar. Nosso objetivo, portanto, foi analisar as ideologias linguísticas presentes no documento e a forma como a determinação da obrigatoriedade do ensino de inglês impactou o ensino de outras línguas na educação brasileira. O diálogo, pois, que se constrói neste estudo, se estabelece ao recorrermos ao referencial teórico e metodológico da análise de discurso crítica (doravante ADC), que segundo Fairclough (2016), se constitui como uma abordagem da análise do discurso (doravante AD), alinhada à perspectiva glotopolítica sobre as questões inerentes às intervenções políticas sobre a linguagem.

2. Ideologias linguísticas presentes na BNCC: o discurso monolíngue e seus desdobramentos

O texto de apresentação do componente curricular intitulado ‘língua inglesa’ pela BNCC, que em um contexto plural de educação linguística receberia o título ‘língua estrangeira’ ou ainda ‘língua adicional’, estabelece competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em seu percurso pelos anos finais do Ensino Fundamental. A escolha do título logo de início nos impele a uma aproximação crítica e não neutra ao *corpus*. Através da análise no plano textual, tendo em vista a perspectiva da ADC, ao observar elementos da categoria ‘vocabulário’, nos deparamos com essa ocorrência significativa ao relacioná-la ao seu contexto de produção. O uso de ‘língua inglesa’ e, conseqüentemente, a preterição de um título mais abrangente que pudesse incluir outras línguas de ensino, revela seu caráter político e ideológico. Não há nesta escolha nenhum tipo de sutileza, nem intenção de amenizar embates, considerando um contexto tão polêmico em que se nega a possibilidade de escolha de outro idioma que não o inglês. A escolha é impositiva como é impositivo também o contexto que representa. O lugar que ‘língua inglesa’ ocupa no texto encerra uma relação para além da que se estabelece entre o significante e seu significado, contrariando a ótica

estruturalista. Devidamente contextualizado, o título escolhido no lugar de ‘língua estrangeira’ significa apagamento, negação, supressão de outras línguas na escola.

É possível verificar a intenção naturalizadora na eleição do título. Como afirma Fairclough “qualquer tipo de aspecto textual é potencialmente significativo na análise de discurso” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 106), por isso, acreditamos ser importante dedicar atenção a esta ocorrência carregada de valor ideológico.

A estratégia discursiva utilizada para tornar natural e normatizar o ensino obrigatório do inglês foi legitimá-lo como língua franca (doravante LF). Ao preterir o termo língua estrangeira, afasta-se a ideia da possibilidade de ensino de outras línguas. Evidentemente, relacionando o conceito de LF à língua inglesa, a escolha quer fazer entender que somente esse idioma pode ocupar essa posição como língua de ensino.

A representação ideológica inglês LF, demanda um questionamento em relação à função que lhe é atribuída. A condição de LF se estabelece pelo reconhecimento de características funcionais, como: língua de *uso comum* da chamada era da comunicação; língua de *caráter neutro* usada por falantes de diversas línguas maternas; língua de *contato* entre falantes nativos de outras línguas; língua *global*.

Na verdade, a concepção do inglês como língua franca se dá como consequência da sua projeção “no cenário mundial (...) alcançando, nas últimas décadas, principalmente devido a posição hegemônica dos Estados Unidos, com todo o seu poderio político-militar, expansão jamais vista” (SIQUEIRA, 2011, p. 334). No entanto, esse *status* poderia ser ocupado por outra língua que cumprisse essas funções em um diferente contexto histórico. Dessa forma, promover o idioma como “a única língua capaz de servir aos propósitos da modernidade” (PHILLIPSON, 1992, p. 43 *apud* SIQUEIRA, 2011, p. 343) acaba reforçando a “ideologia dominante que toma como verdade a premissa de que o inglês é a língua mais habilitada para virtualmente quaisquer propósitos no contexto de hoje” (SIQUEIRA, 2011, p. 343).

Ao assumir esse discurso hegemônico a BNCC alinha a política linguística a propósitos políticos mais amplos, representativos da atual liderança governamental. Por essa leitura, é possível observar que o discurso hegemônico perpassa os diferentes níveis da prática social chegando à materialização no texto. Lembrando ainda que, além disso,

cumpra os propósitos educacionais da agenda internacional neoliberal que preconiza uma educação voltada para atender o mercado de trabalho através da promoção de determinadas diretrizes, conforme veremos adiante, representados por elementos textuais e discursivos do documento.

A BNCC apresenta o inglês como a língua “que ‘viralizou’ e se tornou ‘miscigenada’”. O trecho diz: “alguns conceitos parecem já não atender as 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” (BRASIL, 2018, p. 239). Estas duas palavras que, não por acaso, se apresentam entre aspas no texto, remetem a palavras do campo semântico das ciências naturais. A primeira se deu pela lexicalização a partir da palavra vírus (organismos microscópicos, causadores de várias doenças), sendo utilizada nas práticas discursivas do meio digital, significando algo “muito visto ou compartilhado por muitas pessoas, especialmente em redes sociais ou aplicativos de compartilhamento de mensagens”. Já a palavra ‘miscigenada’ de miscigenar (misturar uma raça com outra, dando origem a descendentes mestiços), é recontextualizada e seu uso é incorporado e difundido pelas ciências sociais e humanas.

O uso destes itens lexicais na BNCC para qualificar o ensino de inglês parece tentar criar uma representação ideológica do inglês como algo natural associando a língua à processos naturais. No caso de ‘viralizar’, na qual ainda é latente a ideia de algo transmissível, sua utilização também remete aos avanços da ‘sociedade da informação’, conferindo a língua ares de modernidade tecnológica no texto.

Isso corrobora o imaginário de que a ‘mundialidade’ do inglês tem um “caráter natural, imparcial e benéfico” (PENNYCOOK, 1994, 2001 *apud* SIQUEIRA, p. 334, 2011). Leituras ingênuas como as que interpretam a difusão do inglês devido à “simplicidade da sua gramática, sua justeza e intimidade com a mídia, o marketing, a ciência, a técnica, o desenvolvimento e, principalmente ‘seu caráter neutro como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas’” (SIQUEIRA, 2011, p. 334), são refutadas por leituras mais críticas que “enxergam sua expansão como uma estratégia deliberada de dominação, calcada num projeto de cunho imperialista que, dentre outras coisas, visa à “contínua manutenção de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas” (SIQUEIRA, 2011, p. 334).

No mesmo enunciado em que sustenta a ideia de que o inglês viralizou e se miscigenou, para apoiar seu *status* de língua franca, a BNCC traz a discussão sobre o conceito de língua estrangeira, afirmando este ter sofrido fortes críticas por seu viés eurocêntrico. Menciona também os conceitos de língua internacional, língua global e língua adicional justificando a opção por língua franca dada a função social e política do inglês.

Entretanto, apesar do conceito de língua franca adotado pela Base se constituir a partir de uma reflexão crítica sobre a centralidade anglo-americana em relação à estrutura, às convenções, aos padrões e valores sócio-culturais da língua, apontando para concepção de um idioma desterritorializado e híbrido, no sentido de desmobilizar a supremacia linguística exercida principalmente pelos EUA e Inglaterra, a BNCC, ao tornar obrigatório o ensino de inglês no Ensino Fundamental II e inviabilizar uma educação linguística plurilíngue, acaba corroborando a hegemonia da língua inglesa. Tendo isso em vista, salientar o viés eurocêntrico do termo ‘língua estrangeira’ para, dentre outros argumentos, justificar o uso ILF neste contexto de imposição faz pouco sentido, além do que, o inglês, como um idioma do Velho Mundo, também “universaliza a visão eurocêntrica de mundo” (RAJAGOPALAN, 2005 *apud* SIQUEIRA, 2011, p. 336) seja ela denominada como língua franca ou como língua estrangeira.

Dessa maneira, concluímos que a escolha do termo língua inglesa no lugar de língua estrangeira ou qualquer outro menos polêmico como título do texto, trata-se de uma estratégia discursiva. Em se tratando de um texto expositivo-argumentativo, o título é uma síntese, sugere um sentido, estabelece vínculos com informações textuais e extratextuais. Assim, sua importância no texto se estabelece como o primeiro elemento textual que cumprirá a função de influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que o interlocutor compartilhe determinadas de suas opiniões.

Outra asserção que a BNCC faz sobre o ensino de inglês, que merece atenção, é qualificá-la como um ‘bem simbólico’. Sem pretender nos aprofundar na teoria da economia das trocas simbólicas de Bourdieu (1974), o conceito se refere ao valor de mercado que expressões culturais como arte, língua, entre outras, adquirem na sociedade. Dessa forma, no mercado de trocas simbólicas, as línguas “valorizadas” socialmente representam um capital que oferece vantagens a quem as domina. A mercantilização da língua é feita sob os argumentos de que ela é um

idioma de acesso ao mundo globalizado, que ela pode oferecer uma maior mobilidade aos seus usuários tanto no mundo acadêmico como no mundo do trabalho, e que por meio dela é possível circular com maior facilidade na esfera digital. Segundo a BNCC, o estudo da língua inglesa pode “possibilitar *a todos* o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação” (BRASIL, 2018, p. 239), além de “ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos” (BRASIL, 2018, p. 239). E ainda, “saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação” (...) a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo *todo*” (BRASIL, 2018, p. 240).

Como podemos verificar, a BNCC enfatiza o valor de mercado da língua inglesa pela sua eficácia em alcançar muitas pessoas com seus benefícios, utilizando palavras generalizadoras como as grifadas nos trechos acima. Ao dizer que a língua possibilita a *todos* o acesso aos saberes ou que ela é um bem simbólico para falantes do mundo *todo*, a base desconsidera os diferentes contextos de ensino no Brasil e as relações mais amplas entre sociedade e linguagem desenhadas pelos variados aspectos geopolíticos, econômicos e sociais no mundo. É bem verdade que “o ensino da língua inglesa parece onipresente no mundo, desempenhando um papel em todos os lugares, desde a política global em grande escala até as complexidades de vida das pessoas” (PENNYCOOK, 2017, p. 30). No entanto, o mínimo que poderíamos esperar era que em um texto de importância pedagógica e política como a BNCC o uso de expressões generalizadoras fosse evitado, já que provoca efeitos de sentido que ultrapassam o plano textual, legitimando ideologias, consolidando hegemonias em seu discurso. Segundo Batista Jr. um dos modos de alcançar a legitimação de ideologias é pela “universalização, ou seja, pela apresentação de interesses específicos como gerais” (2018, p. 60). Ao apresentar o conceito de ideologia pela perspectiva da ADC, o autor sintetiza as ideias compartilhadas por Fairclough (1992/2001) e Thompson (2002) sobre os textos e as ideologias afirmando que “como elementos de eventos sociais, os textos têm efeitos causais, ou seja, mudam pessoas (crenças atitudes, valores), mudam relações sociais e mudam o mundo material” (BATISTA JR., 2018, p. 60).

Uma releitura um pouco mais crítica apontaria a necessidade de apresentar o ensino de inglês nestes trechos de forma menos

homogeneizante, considerando questões sociais, relações históricas, culturais e políticas. A suposta ‘mundialidade’ da língua evidente na BNCC, se legitima, de acordo com Pennycook (2017) através dos discursos da naturalidade, que leva a crer que difusão do inglês seja inevitável no contexto da globalização; da neutralidade, que faz com que ele seja concebido como um instrumento de comunicação internacional, independentemente das configurações contextuais e ideologias que subjazem a essa situação e do discurso do benefício que faz com que o inglês passe a ser idealizado como o canal para o diálogo entre os povos.

Podemos entender essa retórica como um construto da ideologia do anonimato, na qual, conforme conceitua Woolard (2007), a autoridade da língua hegemônica reside no fato de ela ser “desarraigada y universal”. Lagares destaca que pela ideologia do anonimato, “o que se valoriza é a voz de nenhum lugar, aparentemente “livre de sotaques” ou com qualquer sotaque, naturalizando uma ordem que se apresenta como uma realidade objetiva, para além de qualquer perspectiva” (LAGARES, 2018, p. 215).

Entretanto, neste sentido, a BNCC ao adotar o conceito ILF incorpora a ideia de uma língua global, mas pontua a diversidade e refuta a estandardização como forma de conceber seu ensino. Propõe uma perspectiva de ensino voltada para a hibridiz da língua, sem referências culturais específicas. Ao menos neste sentido a Base tenta parecer “democrática” ao propor a revisão das relações entre língua, território e cultura para o ensino do inglês no texto de apresentação. No entanto, apesar de assumir a perspectiva de LF, um conceito que presume a criticidade sobre as relações de dominação e de subordinação que se estabelecem por meio da língua em diversos contextos econômicos e sociopolíticos pelo mundo, a BNCC não propõe na prática nenhum tipo de reflexão neste sentido. Problematizações como esta deveriam ser propostas no eixo *dimensão cultural*, por exemplo. No entanto, o que percebemos é que aspectos interculturais se limitam ao universo da língua inglesa.

Ao propor a reflexão – “que inglês é esse que ensinamos na escola?” – o documento traz à tona as questões referentes à norma “buscando romper com aspectos relativos à ‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência’ linguística”, inscritas na ideologia da língua padrão, segundo o qual acredita-se que línguas existem em formas padronizadas que, em geral, se relacionam com a ideia de prestígio (Cf. MILROY, 2011). No entanto, parece haver um desencontro entre os pressupostos

teóricos e a apresentação dos conteúdos ou ‘habilidades’. Tomamos apenas quatro ocorrências, dentre outras impressas no documento, que demonstram que a ideia de correção, precisão e proficiência ainda se constituem como norteador do ensino de inglês, embora no texto de apresentação a BNCC se pronuncie contrária a isso: (1) “Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.”; (2) “Empregar, de forma inteligível, o verbo modal *can* para descrever habilidades (no presente e no passado)”;

(3) “Utilizar, de modo inteligível, corretamente, *some, any, many, much*”;

(4) “Empregar, de modo inteligível, os verbos *should, must, have to, may* e *might* para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade”.

É possível observar que os aspectos gramaticais, são acompanhados da palavra ‘inteligível’ para indicar o modo como elas devem ser tomadas como uma habilidade. E ainda, no exemplo (3), talvez por deslize ou falta de firmeza nas propostas, o advérbio ‘corretamente’ aparece de forma explícita na frase. Portanto, o emprego dessas palavras compromete a coerência do texto e enfraquece o discurso de um ensino voltado para a construção do saber através dos usos heterogêneos e híbridos, que tem a pretensão de se afastar da abordagem tradicional da linguagem como um conjunto de normas gramaticais e se aproximar de uma abordagem discursiva.

Tratamos até aqui algumas ocorrências referentes ao vocabulário em nossa análise textual a fim de verificar os efeitos ideológicos nele impressos e, sobretudo, relacioná-las às representações ideológicas sobre a linguagem presentes no texto. Lembrando que ideologias, segundo a ADC, são “as maneiras como o sentido (ou significado) serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” (BATISTA JUNIOR, 2018, p. 61) e que pela perspectiva glotopolítica, especificamente, as ideologias sobre a linguagem são aquelas que “operam no sentido de naturalizar determinada ordem da (s) língua (s)” (LAGARES, 2018, p. 217).

Fairclough lembra que é comum alegar que, em oposição à forma, os sentidos das palavras é que são investidas ideologicamente. Ele pondera, entretanto, que outros aspectos semânticos, tais como as pressuposições, as metáforas, e a coerência também o são. Além disso, para o autor, “os sentidos dos textos são estreitamente interligados com as formas dos textos” e “mesmo aspectos de estilo de um texto podem ser investidos ideologicamente” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 124-5). Dessa maneira, observamos de agora em diante aspectos relacionados à

estrutura textual e o modo como materializam ideologias.

No caso do texto em questão, tomado como um gênero particular, ele possui uma estrutura composicional específica ou como chama Fairclough um “tipo de atividade particular” que possui uma sequência estruturada de ações que o compõem. Além disso, um gênero geralmente é associado a um estilo particular que varia de acordo com; o tipo de relação existentes entre os participantes da interação, que leva a classificá-lo como formal, informal, oficial, íntimo etc.; o *modo*, ou seja, se são escritos e/ou falados, dentre outros; o *modo retórico*, classificado por termos como argumentativo, descritivo e expositivo. (Cf. FAIRCLOUGH, 2016).

Poderíamos afirmar que se trata de um texto expositivo, devido ao seu grau de formalidade ou porque ele é um texto oficial de caráter normativo. No entanto, a partir do entendimento que a todo e qualquer texto subjaz uma ideologia, a distinção entre dissertação e argumentação cai por terra, “visto que a primeira teria que limitar-se, apenas, à exposição de ideias alheias sem nenhum posicionamento pessoal” (KOCH, 2011, p. 17). Dessa forma, as escolhas conceituais impressas no texto, implicam, por si só, uma opção.

O ato de argumentar objetiva orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, buscando a adesão do público a que se destina. O texto de apresentação das competências e habilidades para o ensino de língua inglesa na BNCC é construído por uma estrutura textual expositiva-argumentativa, escrita com caráter formal e oficial.

Dito isto, consideramos que sua estrutura comporta marcas textuais e discursivas específicas. Uma das marcas discursivas constituinte é a intertextualidade. De acordo com Fairclough (2003, p. 218) a “intertextualidade é a presença de elementos de outros textos nele (e então, potencialmente, de outras vozes além da voz do[a] autor[a]), que podem estar relacionados (discutidos, assumidos, rejeitados) de várias maneiras”. Esse atributo, que na verdade é inerente a qualquer texto, seja ele oral ou escrito, é um elemento estruturante do texto em questão.

O texto em análise apresenta vários termos reconhecidos na área acadêmica principalmente por especialistas nos temas apresentados como, ‘letramento’, ‘multiletramento’, ‘função social da língua’, dentre outros. Dessa forma, a presença de outros textos e discursos constitui o documento, cooperando em favor da coerência do texto e legitimando as

asserções apresentadas. No entanto, isso não se dá de forma explícita, ou seja, as referências teóricas não estão manifestadamente marcadas ou sugeridas por traços na superfície do texto, como as aspas, como é o caso em que ocorre a ‘intertextualidade manifesta’ (Cf. FAIRCLOUGH, 2016).

De igual modo, ao buscarmos a bibliografia no final do texto e da versão completa da BNCC, não foi encontrado nenhum tipo de referência ou menção quanto ao seu embasamento teórico discorrido na unidade sobre língua inglesa. Diante do fato, investigamos no documento de mesmo teor produzido anteriormente, que tinha a mesma estrutura e se configurava como um gênero afim, se havia essa ‘ausência’. Constatamos que diferentemente da Base, os PCN’s incluíam, ao final, a seção ‘bibliografia’.

Interessa-nos observar que o ‘não dito’ ou o “interdito” é uma marca do documento. Batista Jr. aponta que é produtivo na análise intertextual observar que textos e vozes estão presentes ou ausentes em determinado texto e o que essa presença ou ausência tem de significativa. O contexto político é significativo visto que a última versão da BNCC foi publicada “em um governo em que o vice-presidente assumiu o posto de titular, após um processo de *impeachment* nitidamente marcado por articulações políticas” (TÍLIO, 2019, p. 9).

Dessa forma, o texto final da BNCC, que deveria refletir as propostas apresentadas nas duas primeiras versões, com base na participação da sociedade civil e de setores educacionais, ao que parece, foi homologado sem a participação popular ser considerada. Outro dado importante é que, com a instauração do governo de direita após o golpe em 2016, movimentos como o Escola sem Partido, liderado por políticos da ultradireita como, o atual presidente, à época, deputado federal, ganharam espaço e voz nas articulações em torno da publicação do documento. De acordo com as declarações dadas pelo então deputado Rogério Marinho (PSDB-RN), hoje ministro do Desenvolvimento Regional, sobre a segunda versão da BNCC num seminário na Câmara dos Deputados em julho de 2016: “há um pensamento hegemônico da esquerda nas universidades e foram essas pessoas que majoritariamente construíram esse documento” (MATHIAS, 2016).

Tendo em vista declarações esse tipo, o avanço da agenda do Escola sem Partido, a sua penetração na educação brasileira e a simpatia da direita golpista com estes movimentos conservadores à época dos

debates para elaboração da última versão da BNCC, é possível que a ausência de referências conceituais e bibliográficas tenha se dado no sentido de silenciar o discurso e a produção da academia “ideologicamente comprometida”.

Ainda sobre a busca por referencial teórico e bibliográfico do componente língua inglesa, o que encontramos foram as concepções e pressupostos pedagógicos gerais da Base expostos na sessão, *Os fundamentos pedagógicos da BNCC*, que traz o embasamento sobre o conceito de competência assumido no documento, tratando-se, pois, do mesmo 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), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês).

A OCDE e a Unesco são organizações internacionais que sustentam um discurso que relaciona a educação ao desenvolvimento econômico. A primeira tem um relevante papel na área da educação apesar de seus interesses serem, sobretudo, econômicos. A OCDE como uma das maiores instituições financiadoras da educação no mundo, é também responsável por fomentar a formação de mão de obra para atender os interesses do mercado. Dessa forma, podemos perceber que o caráter tecnicista, economicista, utilitarista da Base reflete o peso exercido por instituições como esta, a serviço do capital, visando a capacitação do indivíduo para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento econômico do país.

Essa asserção nos leva a refletir sobre a oferta exclusiva do inglês que, como o histórico sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil comprova, é a língua que melhor atende a lógica do mercado, seja pela crença sobre seu caráter funcional no mundo globalizado, seja pelo alinhamento do Estado aos interesses da agenda neoliberal, incluindo o peso da política e da economia norte-americana no país.

Somando-se a isto, não podemos esquecer que o contexto de produção do texto final da BNCC que retira a possibilidade de escolha de outra língua nos anos finais do Ensino Fundamental, é marcado pela revogação da lei 11.161 que tornava obrigatória a oferta do espanhol no Ensino Médio. Neste sentido, o construto ideológico que respaldava a legitimação da língua como um elemento de integração e de identificação entre os países latino-americanos é rejeitado no contexto político da

publicação da última versão da BNCC. Líderes do governo pós-impeachment enxergavam nessa relação uma ameaça devido às orientações políticas de alguns países vizinhos hispano falantes como Cuba, por exemplo.

Contudo, a ausência das referências no corpo do texto de apresentação da língua inglesa, pode ser entendido como uma ‘recontextualização’. Embora não haja citações diretas, o que é comum neste tipo de texto, é possível inferir que possa ser uma estratégia de estruturação textual para dar maior fluidez à redação. Textos são recontextualizados na medida em que as práticas discursivas envolvem processos de produção particulares. Rotinas de produção, como por exemplo, de elaboração de um artigo de jornal, de natureza coletiva envolvendo diferentes estágios, poderá ser composto de variadas vozes ou mesmo discursos diferentes, havendo, portanto, uma ‘interdiscursividade’. No caso do corpus desta pesquisa se estabelece uma extensa ‘cadeia de gêneros’ que se constrói e culmina na elaboração do currículo, foco de nosso estudo.

3. Considerações finais

Analisando o texto em questão considerando todas as variadas etapas e os processos de sua produção, levando-se em conta sua natureza coletiva e o nível de influência dos diversos participantes, incluindo vários representantes da sociedade civil, instituições governamentais e privadas, órgãos internacionais e representantes políticos, avaliamos que as incongruências expressas no documento são resultado da mudança que ocorreu no cenário político, o que acarretou em uma mudança discursiva.

Apesar da grande influência do setor empresarial, das organizações internacionais com suas metas de produtividade para educação em função do mercado global, do pouco espaço conferido à expressão dos diretamente envolvidos nas práticas educacionais, como professores e alunos, por exemplo, a construção da Base pretendia-se democrática. Muito embora a própria concepção de um documento único com pretensão de modelar a educação em todo território nacional com o intuito de instituir um conjunto de "aprendizagens essenciais" seja objeto de críticas, havia, ainda que nesse modelo centralizador, uma postura mais pluralista em relação ao ensino de línguas estrangeiras na escola brasileira, que se estabeleceu primeiramente com a LDB e teve reverberações nos documentos da educação que a sucederam, perdurando

até a última versão da BNCC antes da versão final.

A mudança sócio-política acarretou dessa forma na mudança do discurso educacional veiculado pelo governo. De acordo com Fairclough “as origens e as motivações imediatas da mudança repousam na problematização das convenções para os produtores ou intérpretes, que pode ocorrer de várias formas”. Para o autor as mudanças “deixam traços nos textos na forma de concorrência de elementos contraditórios ou inconsistentes” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 132-3).

No caso do texto em análise, as inconsistências são fruto da mudança das lideranças políticas que possuem um discurso mais pragmático e economicista em relação à educação, em detrimento de uma educação mais humanista. O fato é que, impressos nos documentos que precederam a última versão da BNCC, a visão de uma educação linguística abrangente preocupada com a formação integral do aluno, visando sua participação e engajamento discursivo crítico na sociedade, não poderia ser subtraída do documento, que apesar das circunstâncias, pretendia-se aberto ao diálogo.

Assim, embora a Base tenha adotado a visão crítica do ensino de inglês como língua franca, desterritorializada, híbrida, que considera seus diferentes usos e expressões pelo mundo, como uma opção à forma hegemônica que tradicionalmente seu ensino vinha sendo concebido, ela torna-se autoritária ao excluir a possibilidade de escolha por outro idioma cooperando com a hegemonia da língua inglesa. Outrossim, ao mesmo tempo que promove uma abordagem discursiva, afastando-se da ideia de correção e padronização da língua, promove habilidades de aspectos linguísticos e gramaticais com predominância sobre os aspectos culturais e formativos.

A leitura que fazemos diante do exposto é que se o processo de elaboração da BNCC fosse inaugurado no atual governo não haveria espaço para escolha alguma e talvez os métodos e abordagens para o ensino da língua seriam aqueles voltados para a correção e o padrão, indicando para as formas de prestígio e para a centralidade anglo-americana em relação a padrões e valores socioculturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA JR., José Ribamar Alves. *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

KOCH, Ingedore. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2011

LAGARES, X. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

MATHIAS, Maíra. *Escola sem Partido mira na Base*. EPSJV/Fiocruz. 2016. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/escola-sem-partido-mira-na-base>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MILROY, James. Ideologias Linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (Orgs). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

PENNYCOOK, A. *A Política Cultural do Inglês como Língua Internacional*. Routledge, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315225593>. Acesso em: 25 nov. 2021.

SIQUEIRA, Sávio. World Englishes, World English – inglês como língua internacional, inglês como lingua franca. In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (Orgs). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011

TÍLIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, A.F.L.M.; AMORIM, M.A. (Orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literatura*. Campinas-SP: Pontes, 2019.

WOOLARD. K.A. La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. In: DEL VALLE, J. (Org.). *La lengua, patria común? Ideas y ideologías del español*. Vervuert: Iberoamericana, 2007. Disponível em: <https://ler.amazon.com.br/?asin=B00LLBYZT4>. Acesso em: 25 nov. 2021.