POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: ENTRE A CONSTRUÇÃO DA BNCC E A OBRIGATORIEDADE DO INGLÊS NO ENSINO MÉDIO

JOSÉ RAYMUNDO LINS JR¹

¹ Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA
<linsjr2000@hotmail.com>

DOI: 10.21439/conexoes.v12i2.1448

Resumo. A língua estrangeira, enquanto elemento primordial de uma outra cultura deve favorecer ao reconhecimento de identidades nacionais e não a supervalorização de uma sobre outra(s). O presente artigo tem por finalidade apresentar a Política Linguística adotada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2014; BRASIL, 2016c; BRASIL, 2016b) na adoção da língua inglesa como obrigatória no Ensino Médio. Nossa reflexão propõe-se, inicialmente, uma análise da construção deste documento e sua real representatividade a ponto de garantir-lhe o status de democraticamente legítimo (GRAMSCI, 1978; MIGNOLO, 2000) e, em seguida, quais as Políticas Linguísticas (SCHIFFMAN, 1996; SPOLSKY, 2004; SHOHAMY, 2006) priorizadas nos conteúdos estabelecidos na segunda versão do documento e se estas colaboram com perspectiva da diversidade linguística em diferentes contextos que entende a relação dinâmica entre a língua e a sociedade. Nesse estudo refletimos sobre a relevância das políticas linguísticas adotadas na Base, visando a utilidade da língua inglesa na sociedade brasileira, através do ambiente escolar como instrumento de interação da linguagem.

Palavras-chaves: Políticas Linguísticas. BNCC. Língua Inglesa. Ensino Médio.

Abstract. The foreign language, as a primordial element of another culture should work in favor of the recognition of national identities and not the overvaluation of one on others. The purpose of this article is to analyse the Linguistic Policy adopted by the Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2014; BRASIL, 2016c; BRASIL, 2016b) and the choice of English as a compulsory foreign language in Brazilian High School. The analysis focus on three aspects: [1] the construction of the document and its real representativeness concerning its legitimacy ; [2] the Language Policies (SCHIFFMAN, 1996; SPOLSKY, 2004; SHOHAMY, 2006) hidden/stated in the contents (considering it is the second version of the document); and [3] if such policies collaborate with a perspective of linguistic diversity in different contexts in order to understand the relation between language and society. In this study, we reflect on the relevance of the language policies adopted in the Base, aiming at the usefulness of English in Brazilian society, through the school environment as an instrument of language interaction.

Keywords: Language Policies. BNCC. EFL. Brazilian High School.

1 INICIANDO A DISCUSSÃO

Enquanto os primeiros estudos sobre políticas linguísticas estavam preocupados em resolver conflitos de comunicabilidade – por isso sempre pensadas numa perspectiva *top-down*, a perspectiva atual, neste mundo globalizado/globalizante¹ em que vivemos, as entende

como ações que podem vir, também, da direção oposta. Por isso, entender política linguística como ações neutras, parece-me, além de ingênuo, descomprometido com uma linguística aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), haja vista a sua existência como resultado da confluência de forças socioculturais, religiosas, políticas e econômicas.

¹Tomamos o conceito empregado por Mignolo (2000 *apud* MOITA LOPES, 2008, p. 323-324), para quem "o estado atual da globalização questiona cotidianamente – através da expansão do capital, novos circuitos financeiros, tecnoglobalismo e migrações massivas –

ideias nacionais e princípios sobre a pureza da língua". Ou seja, não se trata de um resultado, mas de um processo que permite que os seus agentes possam ressignificar os contextos adotados

A política linguística de determinada comunidade se constitui a partir de quatro condições interdependentes (SPOLSKY, 2009): (1) uma **ideologia** nacional, (2) a **hegemonia** do inglês no processo de globalização, (3) a atenção nacional para os **fenômenos sociolinguísticos** e, finalmente (4) o crescente interesse pelos direitos linguísticos *das minorias*. Cada uma dessas condições traz palavras-chave, que foram destacadas e serão apresentadas na próxima seção ao discutirmos sobre o desenvolvimento das pesquisas em política linguística.

Proponho uma reflexão sobre a Medida Provisória 746/2016, que apresenta a reforma do Ensino Médio (EM) brasileiro e dispõe sobre a obrigatoriedade da língua inglesa nos três anos do EM, antes aberta a qualquer língua estrangeira (doravante LE). Tomando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como o documento oficial para a implementação dessa reforma questiono como se deu, de fato, a construção desse documento, pensado como uma ação descentralizada, construída a partir (dos interesses) da sociedade brasileira e, como consequência a obrigatoriedade do inglês (e não o espanhol, por exemplo) como componente obrigatório no ensino médio. Este questionamento nos conduz a uma compreensão que a visão de LE na educação básica está associada à ideologia da instrumentalização linguística para o mercado de trabalho, sem levar em conta que o Brasil faz parte de uma região política bilíngue – o Mercosul.

2 O DESENVOLVIMENTO NO CAMPO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA E A COMPREENSÃO DOS QUATRO CONCEITOS DESTACADOS

Para (RICENTO, 2000), a área disciplinar da Política e Planejamento Linguístico (PPL) teve seu início como Planejamento Linguístico (PL), com forte influência das correntes estruturalistas, e derivou-se para um conceito maior que compreende outras dimensões que não apenas o tratamento da língua *per se*.

O autor identifica três momentos que delimitam o escopo desta área do conhecimento. O primeiro, inicia-se na segunda metade do século XX e configura-se num momento de instabilidade geopolítica para as grandes nações colonizadoras europeias, forçadas a desocupar suas colônias africanas e asiáticas após a Segunda Guerra Mundial, em 1945. Com a passagem das antigas colônias para novas nações, surgem questões de ordem linguística que perpassam a língua que deveria ser adotada como oficial, a possibilidade (ou não) de se manter outras línguas para atividades locais e o local e

uso para as línguas (consideradas²) nativas. Essa variedade linguística, embora facilitasse as relações entre os cidadãos, impunha-se como um obstáculo para a coesão nacional. E, neste contexto, entram em campo os linguistas (com suas soluções estruturalistas que ignoravam as dimensões funcional e identitária da linguagem) para unificar a tão desejada língua nacional (a ideologia de uma língua, uma nação): criação de gramáticas e dicionários³ e o planejamento linguístico imposto pelos governos para a população, configurando-se como uma política *top-down*. Tratava-se, sobretudo, de um planejamento de corpus (COOPER, 1989), haja vista a pouca (ou nenhuma) importância que as línguas das minorias exerciam nessas decisões de escolha.

O segundo momento se dá por volta dos anos 70/80, ou seja, cerca de duas décadas seguintes, e é fortemente influenciado pela Teoria Crítica que, pontuando as falhas do paradigma estruturalista, demonstra que o desejado progresso não chegou a acontecer, de fato, nas antigas colônias libertas. E mais, no que tange à questão linguística, a abordagem estruturalista mostrou-se ineficaz, pois não dava conta dos entraves que se estabeleciam nas situações do cotidiano. Tudo isso evidenciou as ações de planejamento linguístico adotadas, o que levou a se questionar não apenas essas ações, mas suas intenções e consequências, destituindo-as da crença de serem apolíticas ou desprovidas de ideologias. Esses fatores contribuíram para que fossem revistos os conceitos (e alguns deles até rejeitados) de falante 'nativo', 'língua materna', 'diglossia', entre outros, explicitando que o lugar ocupado pelas línguas não passa de uma arena de lutas constantes de processos de identificação e de pertencimento/exclusão. Em outras palavras, a abordagem estruturalista que garantia um planejamento linguístico desconsiderando as comunidades linguísticas cede lugar a novos *insights* sociolinguísticos para se discutir políticas (de planejamento linguístico, como, por exemplo, as noções de 'cultura linguística' (SCHIFFMAN, 1996), de 'políticas explícitas e implícitas'⁴ (SHOHAMY, 2006; SCHIFFMAN, 1996) e de 'crenças e ideologias' (SPOLSKY, 2004; SHOHAMY, 2006). Essas noções tendem a reconhecer que as políticas não são exclusivamente *top-down*, elas podem partir, também de 'micro níveis' (JOHNSON, 2013), ou seja, podem ser, igualmente instituídas

²Mesmo num período anterior ao que conhecemos hoje como globalização, chamamos a atenção, aqui, para a noção de falante nativo como uma imaginação teórica, que não é capaz de existir na vida cotidiana, dada a grande confluência de culturas linguísticas que se manifestam nos processos sociais (cf. DAVIES, 2003).

³Instrumentos linguísticos (AUROUX, 2009).

⁴No original, "covert and overt policies".

numa dimensão *bottom-up*.

Finalmente, o terceiro momento chega com o final dos anos 80, momento em que o mundo se dividia entre avanços tecnológicos e retrocessos oriundos de conflitos políticos, como a guerra fria. Com a dissolução da União Soviética, o mercado norte-americano e, consequentemente sua língua expandem-se pelo mundo.

Mais precisamente na América do Sul, a guerra entre Argentina e Reino Unido pelas Ilhas Malvinas cria um desconforto entre essas duas nações e, no Brasil, o Partido dos Trabalhadores completava quase uma década de criação e colocava-se como o grande oponente dos partidos de direita após uma ditadura militar que durou 21 anos.

Esses fenômenos não foram trazidos aleatoriamente, mas com a intenção de mostrar a importância de fatores extralinguísticos para as pesquisas em PPL. O fato é que os avanços tecnológicos desempenharam um papel importante na difusão do idioma inglês ao redor do mundo. A criação de agências de financiamento pelas grandes potências econômicas mundiais, das quais faziam parte os Estados Unidos, foi outro motivo para se entender o processo de globalização que mencionamos na introdução deste texto. Como vimos acima, a queda da União Soviética traz à tona questões de ordem linguística das minorias, que pode ser ampliada para o próprio processo que se desenvolve na globalização.

Por fim, mas não menos importante, a formação de entidades supranacionais, como o Mercosul, possibilita deslocar a hegemonia do inglês no Brasil como língua internacional (embora não o tenha feito nem através da obrigatoriedade do espanhol no EM). Até agora tratamos de duas abordagens distintas no PPL: uma estruturalista e uma crítica. Entretanto, quando pensamos na sociedade e em todas as suas instituições como espaços de luta no qual as línguas se constituem em eterno duelo, faz-se necessário atualizar o sentido de crítica⁵. Atualização que torna possível não apenas a (re)constituição de identidades minoritárias através de políticas linguísticas, como também a construção de novas identidades, híbridas (MOITA LOPES, 2008), líquidas (BAUMAN, 2001), constituídas nesse espaço transnacional e transimperial (MIGNOLO, 2000) que se im-

põe através da globalização⁶.

Essa possibilidade de identificação, rejeição ou ressignificação identitária a partir desses confrontos linguístico-culturais é a proposta da Teoria Pós-Moderna para transcender a Teoria Crítica, com o objetivo maior de dar voz aos silenciados, pois como o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2004) acredita: as alternativas estão nas “vozes do sul”.

3 AS IDEOLOGIAS DA BASE E A COMPREENSÃO DE (RE)FORMA

A polêmica causada pelo anúncio da reforma no ensino médio no dia 22 de setembro de 2016 não se refere a um fato novo, pois desde 2009, o Programa Currículo em Movimento⁷ se preocupa em redefinir as Diretrizes Curriculares Nacionais de todos os níveis da educação básica a fim de garantir-lhe uma base comum, que hoje materializa-se na BNCC.

No segundo semestre de 2014, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), determinou que até junho de 2016, uma versão preliminar da BNCC fosse encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), após ampla consulta aos Estados, Municípios e membros da comunidade acadêmica iniciado em agosto de 2014. Como podemos ver, a reforma do Ensino Médio já estava prevista há sete anos e em andamento há, pelo menos dois anos e, diferentemente das orientações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a BNCC traz em sua proposta objetivos mais definidos em relação a uma profissionalização do ensino (que não deve ser confundida com ensino profissionalizante). Essa profissionalização tem a ver com possibilidades de oferta e escolha de disciplinas que possam ser significativas ao estudante durante os três últimos anos da educação básica e que lhe permita repensar a sua inserção como cidadão no mundo cotidiano.

Vejamos o que diz o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no que diz respeito ao currículo de base nacional (reproduzimos o texto de 1996 e a alteração realizada em 2013):

⁶Mignolo (2000, p. 69-70; 229), opondo-se aos que entendem a globalização como um processo nocivo, ou outro tipo de colonização, entende-a como um movimento entre culturas e línguas, que denomina de ‘pensamento de fronteira’ (*border-thinking*), desconstruindo o conceito de estado-nação fisicamente delimitado. Tal noção perde-se no mundo poroso e intrinsecamente conectado que vivemos atualmente.

⁷Este programa do Ministério da Educação visava propor uma discussão sobre a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento dos currículos da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio, tendo como uma das metas, inclusive, a elaboração de um documento orientando a construção da base curricular comum.

⁵Tollefson percebe que o termo ‘crítica’, embora muito utilizado por diversas áreas não perde sua relevância para os estudos de política linguística se pensados em uma perspectiva tridimensional: uma reação às pesquisas tradicionais, desnaturalizando processos tidos como técnicos e neutros, sobretudo os que caracterizam o primeiro momento da PPL, um desenvolvimento das pesquisas influenciadas pela Teoria Crítica e uma possibilidade de promover mudanças sociais, reconhecendo as desigualdades sociais para depois tentar minimizá-las (TOLLEFSON, 2013).

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 [substituído por]

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos <Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 1996).

Duas alterações nos chamam a atenção na nova redação; ambas de ordem terminológica, mas com extensões distintas se considerarmos as ideologias que fundamentam a BNCC. A primeira alteração diz respeito aos termos que modificam o texto sobre “do ensino fundamental e médio” para “da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio”. Ao mesmo tempo em que se impõem como sintagmas preposicionais distintos, aplicados a três momentos da formação do aprendente, constituem-se como o próprio processo de apreensão das coisas. A segunda, confirma essa perspectiva ao substituir o termo “cliente” por “educandos”, parecendo retirar da educação uma natureza mercadológica, tão presente em modelos tecnicistas.

Até agora, somos inclinados a pensar que a alteração da LDB em 2013 veio para iluminar os caminhos da educação. Sugiro um intervalo para ouvirmos o que pensa Davies (2003, p. 27) sobre inovação curricular:

concordo com Tony Blair que é impossível falar de transformação sem o conceito de inovação. [...] Na educação, a maior parte da inovação refere-se à criação de novos conhecimentos profissionais. Peter Drucker, o decano dos gurus da administração, define a inovação como uma mudança que cria uma nova dimensão de desempenho. Ministros e seus funcionários se identificarão mais com esta definição do que os educadores nas escolas, uma vez que enfatiza o resultado ao invés do processo educacional, embora seja possível aplicar o desempenho ao que os professores fazem, e não apenas o que os alunos conseguem. A definição mais simples de tudo no campo da educação é que a inovação ou a criação de conhecimento significa que os educadores aprendem a fazer as coisas de forma diferente para fazê-las melhor (Tradução minha).⁸

⁸I agree with Tony Blair that it is impossible to speak of transformation without the concept of innovation. [...] In education most innovation is the creation of new professional knowledge. Peter Drucker, the doyen of management gurus, defines innovation as a change that creates a new dimension of performance. This definition will be more appealing to ministers and their officials than to practitioners in schools, since it emphasises the outcome rather than the process of education, though the performance might apply to what teachers do,

De acordo com o autor, falar em reforma do ensino médio implicaria em criar mudanças profundas na educação, levando em consideração, sobretudo a atuação dos professores que estão em sala de aula, como verdadeiros fazedores de política. Entretanto, para Hargreaves, há vários tipos de inovação que se constituem na relação mudança/prática: quanto mais lenta, superficial e próxima da prática atual for a inovação proposta, menor será o fenômeno da transformação. Por outro lado, quanto mais rápida, profunda e distante da prática atual, ou seja, se mostrar transgressora do paradigma, maior será essa transformação. Se pensarmos a BNCC como uma ação inovadora em PL, no que diz respeito à escolha da língua estrangeira obrigatória no ensino médio, como entender essa tal (re)forma?

Começamos pela discussão da BNCC e percebamos que os esforços para a divulgação e participação da população nas discussões do documento deixou a desejar – e muito! A escolha pela representatividade nas discussões de base também pode ser questionada, se pensarmos em quantos membros participaram da proposta de discussão e redação das duas versões preliminares (e como se deu essa escolha). O mesmo questionamento se aplica para a formação do Comitê para a “elaboração final e implementação da BNCC e da reforma do Ensino Médio”, a saber,

I - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI; II - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC; III - Secretaria de Educação Superior - SESu; IV - Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino - SASE; e V - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2016c).

Segundo dados do Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas⁹, o Brasil possui 210.230.665 habitantes e marca presença entre as cinco nações mais populosas do planeta, perdendo da China, Índia, Estados Unidos e Indonésia, respectivamente. Confrontando esses dados com os números da consulta pública (Tab. 1), na página da BNCC encontraremos as seguintes estatísticas:

Parece-nos claro, portanto, que a participação pública para a construção de uma Base Nacional Comum ainda passou longe de ser concretizada. Mesmo assim, o documento já consumado e legitimado deverá impactar o planejamento das escolas, a formação inicial dos

not just what students achieve. The most simple definition of all in the field of education is that innovation or knowledge creation means that practitioners learn to do things differently in order to do them better.

⁹Consulta realizada em 25 de setembro de 2016, às 08:04h (<http://countrymeters.info/pt/Brazil>).

Tabela 1: Números da consulta pública à BNCC (2014-2016).

#Contribuições totais à versão preliminar	12225510
#Contribuições para área de Linguagens	5534288
#Professores cadastrados	212457
#Escolas cadastradas	45156
#Organizações cadastradas	4391
#Respostas dadas às questões sobre clareza e relevância dos objetivos de aprendizagem	23752762
#Propostas de modificação nos objetivos de aprendizagem apresentados	157442
#Novos objetivos de aprendizagem propostos à BNCC	27147

Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/site/numeros-contribuicao>

docentes, o sistema de avaliação, e os materiais didáticos de toda a educação básica, de forma negativa, uma vez que tende a limitar as potencialidades dos estudantes.

Uma leitura desprovida de argúcia impede ver na BNCC qualquer problema referente a interdições ou limitação do potencial dos nossos estudantes. Somente quando comparada a edições estrangeiras é que começam a emergir as limitações que são impostas (GAMA, 2018).

Com base nos dados acima, passamos a analisar os conceitos de hegemonia, ideologia e representatividade na elaboração de um documento essencial ao processo de Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2016b). A quantidade de instituições escolares que participaram da consulta pública corresponde ao dobro de indivíduos (mesmo sabendo que grande maioria deles são professores). Destes dados, pode-se inferir que ainda há resistência de um trabalho coletivo de professores de diferentes áreas pensarem a escola como um espaço de diversidade(s). Essa inferência se torna mais concreta quando analisamos o baixo índice do perfil de organizações cadastradas (Tab. 2), haja vista a interdependência dessas com as próprias ações desenvolvidas no espaço escola/comunidade.

De novo, pensemos a partir da concepção de inovação proposta por Hargreaves (2003) e sobre aqueles que a fazem acontecer na educação. O título da aba ‘CONTRIBUA¹⁰’, na página virtual do MEC que se destina à participação pública na construção da BNCC, diz “consulta pública concluída” e a matéria inicia com o agradecimento do MEC em relação ao “êxito” desta participação popular. Em seguida, afirma que os “dados da participação são **eloquentes**: mais de 1 milhão de contribuições foram apresentadas ao documento preliminar”, continua indicando que os dados incluem “mais de **300 mil** cadastrados, dos quais **207 mil foram de professores**” e conclui afirmando que esses

“**extraordinários resultados** contaram com o **apoio decisivo** do CONSED [...] e da UNDIME [...], organizações que reúnem todos os secretários de educação do Brasil” (grifos nossos).

Tabela 2: Distribuição de contribuição de propostas de inclusão de novos objetivos de aprendizagem, segundo perfil de cadastro dos participantes¹.

Perfis	Frequências	Percentual (%)
Indivíduos	6313	31,5
Organizações	1010	5,0
Escolas	12737	63,5
Total	20060	100,00

Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatoriosanaliticos/areas/LIN_LINGUA_ESTRANGEIRA_MODERNA_Relatorio_2_3.pdf

Constatamos que num país com mais de 210 milhões de habitantes, 300 mil indivíduos cadastrados no sistema significa um percentual bem abaixo de 1% da população – o que não justifica o uso dos termos ‘eloquente’ e ‘extraordinário’, a não ser para criar legitimidade no documento (que também se caracteriza com uma política linguística). Afinal,

‘relevância e números estão em campos separados. Fenômenos estatisticamente insignificantes podem se mostrar decisivos, e seu papel decisivo não pode ser compreendido de antemão’ (Bauman, 1992: 122) – cf. Rampton (neste volume) –, uma vez que sua significância tem a ver com sua relevância para aqueles que enfrentam as contingências da vida social em suas ações situadas (MOITA LOPES, 2006, p. 101).

Assim, os termos ‘eloquente’ e ‘extraordinário’ podem ser interpretados tanto como uma tentativa de persuasão como algo inesperado, respectivamente. Entretanto, se pensarmos que este número representa quase uma totalidade de professores (os *practitioners* sugeridos por Hargreaves), o êxito de uma participação popular se torna questionável, pois tratamos apenas de uma

¹⁰<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/site/fim-contribuicao>

camada diretamente ligada à consulta em questão. Sobretudo, se pensarmos que esta base comum nos objetivos de aprendizagem está ligada à constituição do cidadão brasileiro para tomada de decisões na sua vida e na do país, outros segmentos sociais deveriam estar presentes na discussão, e não apenas agentes da educação. Por fim, o “apoio decisivo” para que essa consulta pública se efetivasse em um documento legítimo, apto a interferir direta (e radicalmente) nas ações pedagógicas nacionais está institucionalizado no poder político executivo, a saber, as Secretarias de Educação – que estão muito distantes das práticas educativas realizadas nas escolas e que, por sua vez, refletem as demandas sociais da comunidade onde estão localizadas sem, na maioria das vezes, ter seus resultados positivos refletidos nesta mesma comunidade.

Pelo apresentado até agora, parece óbvio que ideologia e hegemonia são conceitos que não podem ser desassociados (GRAMSCI, 1978, p. 52), haja vista que “a realização de um aparato hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento”. Nesse sentido, o apoio das Secretarias de Educação para legitimar uma ação docente imposta e que ignora (ou não enxerga) as ações contextualizadas e, muitas vezes, inovadoras, apenas corrobora com a ideia de que os professores não são capazes de atingir uma consciência crítica de maneira espontânea, nem de se tornarem independentes “por si” sem se organizar (SHOHAMY, 2006). Em outras palavras, seriam operários e o conhecimento, um produto de consumo, por consequência, não acessível a todos.

Para romper com essa tradição hegemônica, é necessário que os professores sejam menos operários e mais intelectuais, capazes de agir num processo de representatividade que se constitua como uma outra hegemonia – proposta da teoria pós-moderna, citada anteriormente.

Ao entrarmos, agora, na discussão proposta no início deste texto, vamos analisar a questão da Língua Estrangeira na consulta pública à BNCC. Os dados acima identificam a (falta de) liberdade na avaliação e no questionamento das proposições (Tabela 03), o que acaba criando uma outra forma de entender o nível micro (JOHNSON, 2013, p. 193) da própria instituição escolar.

Como podemos notar, foi utilizada a *Escala Likert*¹¹

¹¹ Um instrumento de coleta de dados, baseado numa escala de resposta psicométrica, frequentemente usada em pesquisas de opinião, que leva os respondentes a especificarem seu nível de concordância com uma afirmação.

para a avaliação dos textos introdutórios dos componentes específicos de cada disciplina abordada pela BNCC. Sem entrar na discussão da validade do método utilizado para a finalidade proposta, o que nos preocupa é como foi feita a interpretação desses dados no tocante à realidade experienciada pelos professores de cada uma das regiões brasileiras (já que este dado não foi levado em consideração na consulta, bem como a equidade na participação dessas regiões).

Fica evidente que, estatisticamente, a quantidade de participantes que se identificaram com a proposta inicial supera os que a estranharam. Entretanto, importante salientar, que essa identificação não foi absoluta, ou seja, há pontos a se questionar, há melhorias a serem efetivadas na proposta. Espera-se, pois, que estes dois momentos de revisão tenham levado essas questões em consideração. Sobretudo, porque após a segunda versão preliminar, os relatórios das discussões, bem como o parecer de especialistas é acrescentado ao documento (Cf. Fig. 1).

Sobre os materiais propostos para a área de Língua Estrangeira Moderna, encontramos sete leitores críticos, todos com titulação de Doutorado, com a maioria atuando no ensino superior, sendo 06 das regiões sul/sudeste e 01 da região nordeste. A área de pesquisa abrange quatro grupos linguísticos: língua inglesa (03 professores, sendo que nesta língua encontra-se o representante do Nordeste), língua espanhola (02 professores) e línguas italiana e alemã (01 professor de cada idioma).

Uma vez tratadas as questões relacionadas com os elementos políticos que envolvem a MP 746/2016 e a BNCC, partimos, a seguir, para as questões de política e planejamento linguístico no que se refere à obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira no ensino médio, a partir desta determinação do MEC.

4 A GESTÃO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

É fato que o inglês exerce uma força no processo de globalização, que ultrapassa a dimensão linguística. Mas é fato, também, que a situação sociolinguística de uma nação e o crescente interesse pelos direitos linguísticos das minorias e das demais línguas em contato entre os diversos grupos sociais nos leva a uma necessidade de repensarmos o papel da língua inglesa como estrutura de dominação.

Como vimos, a interconectividade entre os elementos centrais na questão das políticas linguísticas não permite um limite definido entre eles (SPOLSKY, 2009), ou seja, as práticas, as crenças e a gestão da

Tabela 3: Avaliação dos textos introdutórios do componente Língua Estrangeira (BNCC), segundo perfil dos participantes.

PERFIL	DOCUMENTOS	CLAREZA					PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA					TOTAL
		CONCORDO FORTEMENTE	CONCORDO	SEM OPINIÃO	DISCORDO	DISCORDO FORTEMENTE	CONCORDO FORTEMENTE	CONCORDO	SEM OPINIÃO	DISCORDO	DISCORDO FORTEMENTE	
INDIVÍDUOS	Componente curricular Língua Estrangeira Moderna	197	962	32	15	3	169	974	39	19	8	1209
	Objetivos gerais do componente curricular Língua Estrangeira Moderna na Educação Básica	173	772	29	13	1	146	786	35	19	2	988
ORGANIZAÇÕES	Componente curricular Língua Estrangeira Moderna	10	40	3	2	0	11	39	3	2	0	55
	Objetivos gerais do componente curricular Língua Estrangeira Moderna na Educação Básica	12	37	2	2	0	13	35	2	2	1	53
ESCOLAS	Componente curricular Língua Estrangeira Moderna	307	1309	30	23	4	283	1319	34	33	4	1673
	Objetivos gerais do componente curricular Língua Estrangeira Moderna na Educação Básica	267	1071	24	16	2	240	1066	28	42	4	1380
	TOTAL %	18,0%	78,2%	2,2%	1,3%	0,2%	16,1%	78,7%	2,6%	2,2%	0,4%	100%
	TOTAL	966	4191	120	71	10	862	4219	141	117	19	5358

Fonte:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatoriosanaliticos/areas/LIN_LINGUA ESTRANGEIRA MODERNA_Relatorio_1.pdf

língua são indissociáveis. Sobre essa questão, Pennycook (2006 *apud* CÁCERES, 2014, p. 106) desenvolve o conceito de “governamentalidade¹² linguística” que pode ser entendida

em termos de como as decisões sobre as línguas e as formas linguísticas através de um conjunto diverso de instituições (direito, educação, medicina, artes gráficas) e através de um conjunto diverso de instrumentos (livros, regulamentos, exames, artigos, correções) regulam o uso da língua, o pensamento e as ações de diferentes pessoas, grupos e organizações.

Importante notar na definição acima que entre as instituições e os instrumentos linguísticos encontram-se os agentes sociais, atuando em diversos níveis, o que nos permite entender que o conceito de governamentalidade linguística pode ocorrer em dois sentidos opostos: *top-down*, das macro instâncias para as micro instâncias, ou *bottom-up*, de maneira inversa, o que coloca os professores e alunos, no caso da instituição escolar, como agentes de práticas da língua na comunidade linguística onde essa escola esteja localizada. Por isso, a autora continua dizendo que

política linguística sempre foi muito mais que a escolha de quais línguas usar no governo, na educação, ou na lei, que tomar decisões sobre o meio de instrução nas escolas ou o papel dos tradutores nas cortes e governos, ou

¹²A autora pontua que o termo, cunhado por Foucault ([1979]2009), na obra *Microfísica do poder*, refere-se a uma ação que se opunha a um governo soberano, manifestando um governo para o povo, e associa-se à passagem do Estado de Justiça (do Feudalismo) para o Estado Administrativo da Idade Moderna.

a implementação de resoluções justas de política estatal. Política linguística tem a ver com o uso das línguas como parte da governamentalidade linguística (PENNYCOOK, 2006 *apud* CÁCERES, 2014, p. 112).

É neste contexto que passamos, agora, a analisar a questão da língua estrangeira e a obrigatoriedade do inglês no ensino médio, a partir modificação da LDB, proposta pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, no que diz respeito à língua estrangeira. De acordo com esta alteração, regidos pela BNCC,

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, Art. 35-A, § 4º. Grifo nosso.).

Pensem nos últimos doze anos! Em 2005, a Lei nº 11.161 decretava a obrigatoriedade da língua espanhola no ensino médio. Dez anos depois, em 28 de abril de 2015, um projeto de Lei (PL nº 1302/2015) defendia a oferta de pelo menos uma LE moderna a partir do 1º ano do EF, justificada por dois fatores distintos. Primeiro, porque

vivemos numa época de globalização, onde o fim das fronteiras culturais nos transforma em cidadãos de uma imensa aldeia mundial [e segundo, por]que quanto mais cedo começamos a aprender uma segunda língua, mais a atividade cerebral por ela desencadeada se aproximará da região que a língua materna ocupa no nosso cérebro (BRASIL, 2015a, p. 1-2).

Em menos de um mês, no dia 06 de maio de 2015, o Projeto de Lei 1382, sugere novas alterações na LDB

Figura 1: Pareceres das duas versões preliminares e dos leitores críticos da Consulta Pública

Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/site/relatorios-analiticos>

e no texto do PL 1302/2015, defendendo o ensino do inglês a partir do 1º ano do ensino fundamental e a inclusão de pelo menos mais uma LE a partir da 5ª série, sob a justificativa de que

faz-se necessário, considerando o processo de globalização determinante no mundo atual no século XXI, dar ao texto da Lei redação para oferecer aos estudantes brasileiros oportunidades de inclusão no mundo moderno e o desenvolvimento de seu intelecto linguístico preparando-os para, no futuro, poderem competir em igualdade de condições no mercado mundial [e porque] a grande maioria dos países com os quais o Brasil mantém relações comerciais e diplomáticas como, por exemplo, os países que participam dos BRICS, G20 e outros tem o Inglês praticamente como segunda língua (BRASIL, 2015b, p.1-2).

Finaliza dizendo que “o fato do idioma inglês ainda não ser generalizado no Brasil cria uma barreira difícil de ser vencida na comunicação entre as partes para um perfeito entendimento dos parceiros nas tratativas comerciais e diplomáticas”. Ou seja, nesse percurso que traçamos (de 2005 a 2017), assistimos a um grande retrocesso da compreensão do que deva ser o ensino de língua estrangeira na educação básica e a sua adequação às demandas sociais (e linguísticas) da sociedade brasileira. Ignorando-se o fato de que o Brasil está numa

região bilíngue com os países de língua espanhola e atrelando o ensino do inglês às exigências de um mercado que se rende à dominação econômica dos países da América do Norte, a língua estrangeira está longe de se tornar um elemento de inclusão. Ao contrário, está se tornando uma lente de aumento para as diferenças culturais, sociais e econômicas entre o Brasil e os demais países que têm o inglês como língua oficial ou segunda língua.

A BNCC, citando outros documentos norteadores do educação básica¹³, estabelece que o ensino de língua estrangeira deve promover o “desenvolvimento da leitura, da escuta, da oralidade e da escrita a partir de uma perspectiva discursiva, compreendendo os textos como manifestações culturais resultantes de um trabalho conjunto de construção de sentidos” (BRASIL, 2016a, p. 120), a fim de que na interação discursiva com as diferentes culturas, o aluno possa construir sentidos que o signifique e aos outros com quem (ou de quem) ele apre(e)nde. Na página seguinte, o documento utiliza-se de dois termos para justificar essa autono-

¹³ A Base refere-se ao texto (até então não modificado) da LDB (1996), aos PCNs (1998; 2000; 2002) e às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2005).

mia identitária: “desnaturaliz[ar]” sua própria cultura e “**uso da língua em práticas sociais**” (BRASIL, 2016a, p. 120. Grifos do autor.). Assim, durante o ensino fundamental, o aluno da educação básica exercitará, através de práticas sociais na língua estrangeira, a sua compreensão como indivíduo e a relação com os outros – ou seja, vai exercitar o “desvendamento do mundo” –, para que no ensino médio, possa desenvolver o pensamento “coletivo e a reflexão conjunta sobre possibilidades de participação e de interferência no mundo em que vive” (idem, p. 514), entendido como “intervenções” no mundo. Essas “práticas sociais” estão assim sugeridas na versão preliminar do documento (idem, p. 539-542), para as três séries do ensino médio:

- (1) 1º ano – Práticas da vida cotidiana (explorando o que é ser jovem no mundo contemporâneo, seus desafios e conflitos) e Práticas interculturais (desenvolvendo o olhar a si e o ser visto pelo outro para a composição de um mundo pluralizado);
- (2) 2º ano – Práticas Político-cidadãs (refletindo sobre as diferenças e a construção da cidadania) e Práticas mediadas pelas TICs¹⁴ (questionando a participação na produção de saberes e nas mudanças sociais a partir do letramento digital);
- (3) 3º ano – Práticas do Trabalho (promovendo a reflexão sobre o pertencimento no mercado de trabalho e suas potencialidades) e Práticas Investigativas (analisando a própria linguagem enquanto instrumento de construção – e manipulação – de saberes).

Claro que, visto de maneira isolada a proposta da BNCC traz uma ideia de flexibilidade, ainda que numa tentativa de organização nacional curricular, pois enquanto fundamentada numa perspectiva sociodiscursiva e não estrutural da língua, os conteúdos gramaticais deixam de ser o ponto de partida de um planejamento curricular para se tornar o elemento linguístico que torna possível o uso de uma língua. Mas em que momento foram discutidas outras questões necessárias para a aplicação eficaz dessa proposta, a saber, por exemplo, a formação dos professores para esse (não tão) novo pensar sobre a língua, mas enquanto prática pedagógica no ensino de línguas da educação básica? E a estrutura disponibilizada pela escola como, por exemplo, número de alunos nas salas, espaço para o desenvolvimento das atividades, recursos para desenvolver as ações previstas em cada uma das “práticas”? E adequação ao que é proposto, no sentido de propor letramento digital quando

alguns professores ainda não o são, ou em escolas que não estão conectadas às redes de conhecimento virtuais? Nesse sentido, precisamos concordar com Fullan e Hargreaves (1999), para quem qualquer mudança no sistema educacional implica em mudar a escola, antes de qualquer coisa. Ao ignorar os agentes dessa política linguística proposta pela BNCC, certamente toda a sua boa intenção estará fadada ao fracasso. Os autores concluem dizendo que uma possibilidade para se mudar as crenças – algumas delas formadas de maneira inconsciente – que os professores trazem em suas práticas docentes seria trabalhar em sua formação a segurança frente à instabilidade do mundo atual e a necessidade e confiança no trabalho colaborativo, ambos temas abordados por Morin (2001) nos *Sete saberes necessários à educação do futuro*.

Frente ao que expomos nesta análise, e com a certeza de que não há argumentos que justifiquem se estudar a língua e a sociedade de maneira dissociada, finalizamos com uma reflexão a partir de Calvet (2007, p. 21), para quem todo “planejamento [linguístico...] bem feito [...] compreenderá etapas tais como a pesquisa extensa de dados, a escolha de planos de ações alternativos, a tomada de decisão e sua aplicação: sobre a obrigatoriedade da língua inglesa na educação básica, que língua é essa e para que(m) a ensinamos?

5 (RE)CONSIDERANDO...

O estudo constata que todos os elementos apontados por Spolsky podem ser aplicados à nova condução proposta para o Ensino Médio no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira. Aponta, ainda, o motivo da escolha definida e legitimada da obrigatoriedade do inglês sobre o espanhol, desconsiderando, inclusive, as fronteiras geográficas que delimitam o território nacional brasileiro. Os fatores ideológicos e hegemônicos apresentados na introdução deste texto.

Defende, ainda, a necessidade de políticas linguísticas *bottom-up*, que criem resistência à língua inglesa (e qualquer outra estrangeira) como elemento de dominação cultural e entendam que o surgimento de uma língua híbrida pode ser uma nova conquista de espaços por pessoas que nunca puderam ocupa-los antes. A questão dos fenômenos sociolinguísticos e a força contra hegemônica das minorias, também apontados no início de nossa discussão.

Estes resultados tornam-se relevantes para professores de língua estrangeira e gestores de escolas da educação básica, que desejam compreender um pouco mais sobre as dimensões ideológicas e políticas da gestão das línguas estrangeiras. São uma fonte importante para os

¹⁴Tecnologias de Informação e Comunicação.

alunos da educação básica e da graduação, sobretudo dos cursos de Letras e Pedagogia, porque norteiam pesquisas em política linguística na esfera institucional escolar. Finalmente, destinam-se aos professores formadores dos cursos de licenciatura em Letras, para realçar a importância de disciplinas que tratem especificamente de Políticas e Planejamento Linguístico.

REFERÊNCIAS

- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. **Lei n. 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.
- _____. **Lei n. 12.796/2013. Altera a Lei 9394/1996**. 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>.
- _____. **Lei n. 13.005/2014. Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>.
- _____. **Projeto de Lei n. 1.302/2015a. Altera o § 5 do art. 26 da LDB**. 2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1335778.pdf>>.
- _____. **Projeto de Lei n. 1.382/2015b. Altera o § 5 do art. 26 da LDB**. 2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1335778.pdf>>.
- _____. **Base nacional comum curricular. 2ª versão revista**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2016.
- _____. **Medida Provisória n. 746/2016. Reforma do Ensino Médio**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192>.
- _____. **Portaria n. 790/2016. Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=46471-link-port-790-base-curricular-pdf&category_slug=julho-2016-pdf&Itemid=30192>.
- _____. **Lei n. 13.415/2017. Conversão da Medida Provisória n. 746/2016**. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3>.
- CÁCERES, G. H. Políticas linguísticas em uma escola pública de ensino médio e tecnológico: a oferta de línguas estrangeiras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 53, n. 1, p. 103–129, 2014.
- CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- COOPER, R. L. **Language planning and social change**. 1. ed. New York: Cambridge University Press, 1989.
- DAVIES, A. **The native speaker: myth or reality**. 1. ed. Clevedon: Cromwell Press Ltd, 2003.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **La escuela que queremos**. 1. ed. México: SEP/ Amorrortu, Biblioteca para la Actualización del Maestro, 1999.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HARGREAVES, D. H. **Education epidemic: transforming secondary schools through innovation networks**. 1. ed. Londres: Demos, 2003.
- JOHNSON, D. C. **Language policy**. 1. ed. New York: Palgrave Macmillan, 2013.
- MIGNOLO, W. **Local histories global designs: coloniality, subaltern knowledges and border-thinking**. 1. ed. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 24, n. 2, p. 309–340, 2008.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RICENTO, T. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. **Journal of sociolinguistics**, Wiley Online Library, v. 4, n. 2, p. 196–213, 2000.

SANTOS, B. d. S. **Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e do outro**. 1. ed. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2004.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and language policy**. 1. ed. London: Routledge, 1996.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. 1. ed. London: Routledge, 2006.

SPOLSKY, B. **Language policy: key topics in sociolinguistics**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. Towards a theory of language policy. In: SPOLSKY, B. (Ed.). **Language management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 1–9.

TOLLEFSON, J. W. **Language policies in education**. 1. ed. New York: Routledge, 2013.