



A LEI N. 13.415/17 E A BNCC COMO AGENTES DE SILENCIAMENTO E INVISIBILIZAÇÃO DOS DOCENTES DE “LINGUA NO FRANCAS”

THE LAW NUMBER 13.415/17 AND THE BNCC AS AGENTS OF SILENCING AND INVISIBILIZATION OF “LINGUA NO FRANCAS”

Cristina Fernandes LOPES¹

Maria do Rosário GREGOLIN²

RESUMO

Este artigo, que apresenta um recorte da pesquisa de doutorado em desenvolvimento, compreende que a Lei nº 13.415/17 e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) excluem saberes referentes à aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) na atualidade, nos leva a concluir que tais documentos se configuram em agentes de silenciamento e de invisibilização das línguas consideradas “no francas” e, por extensão, dos docentes inscritos na formação discursiva (FOUCAULT, 2008a) “professores de línguas estrangeiras modernas” e de suas práticas pedagógicas. Sendo assim, acreditamos ser necessário discutir as relações existentes entre os pensamentos neoliberais, as políticas linguísticas, os ditos e não-ditos sobre as LEs na Lei nº 13.415/17 e na BNCC para que seja possível entender o (não) lugar dos docentes das línguas consideradas “*no francas*”, como também buscar alternativas que sejam mais democráticas a todos os sujeitos envolvidos neste processo.

PALAVRAS-CHAVE

Discurso; políticas públicas educacionais; saber, poder e sujeito.

¹ Mestra em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora da Fundação de Apoio à Escola Técnica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9584707495990549>. E-mail: crisflopess76@gmail.com.

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (1988). Professora da Universidade Estadual Paulista. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4995921934522390>. E-mail: mrgregolin@gmail.com



ABSTRACT

This article, which presents an section of doctoral research in development, understands that the law number 13.415/17 and the BNCC³ (Common Curriculum National Basis) exclude knowledges that refer to the foreign languages learning (LEs⁴) nowadays, leads us to conclude that these documents become agents of silencing and invisibilization of the languages considered as “no francas” and, by extension, of teachers engaged in the discursive formation (FOUCAULT, 2008) “modern language teachers” and of their pedagogical practices. Therefore, we believe it is necessary to discuss the existing relationship among the neoliberal thoughts, the linguistic politics, and what is said or not about the LEs in the law number 13.415/17 and the BNCC in order to understand the (no) role of teachers of languages considered “no francas”, as well as search for alternatives that can be more democratic to all the subjects that are part of this process.

KEYWORDS

Discourse; educational public politics; knowledge, power and subject.

1. INTRODUÇÃO

A Lei nº 13.415/17, sancionada pelo ex-presidente Michel Temer em um contexto de crise econômica e política após o golpe parlamentar de 2016, foi implementada de maneira impositiva e sem consulta ou discussão prévia entre os profissionais da área de educação. Dentre as principais medidas tomadas, destacamos a alteração na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a instauração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se configura em um documento normativo que define as competências e habilidades que devem ser alcançadas pelos aprendizes e regulamenta quais conteúdos são essenciais para serem trabalhados nas escolas públicas e particulares desde a Educação Infantil até o Ensino Médio

³ Abbreviation in Brazilian Portuguese for “COMMON CURRICULUM NATIONAL BASIS”.

⁴ Abbreviation in Brazilian Portuguese for “Foreign Languages”.



(BRASIL, 2018) e a revogação da Lei nº 11.161/ 2005, que dispunha sobre a oferta obrigatória da língua espanhola nos currículos do Ensino Médio.

No que tange a nossa área de atuação profissional e acadêmica - ensino de línguas estrangeiras (LEs) - a Lei nº 13.415/17, provoca uma ruptura com uma ainda tímida, porém existente, perspectiva plurilíngue para a formação discente. Sendo assim, o que antes era uma possibilidade de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira moderna a ser escolhida pela comunidade escolar se restringiu, por imposição, a apenas uma: a língua inglesa, que de acordo com a BNCC, é considerada uma língua franca por sua função social e política no mundo. Entretanto, segundo Silva Júnior e Eres Fernández, esta escolha busca “reforçar a crença de que existe uma língua mais usual para a comunicação internacional entre os sujeitos” (SILVA JÚNIOR; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p.191).

Sendo assim, por consequência da promulgação da Lei nº 13.415/17, os demais professores de línguas estrangeiras, sobretudo os docentes de língua espanhola, não se viram excluídos apenas dos currículos escolares de diversas instituições de ensino, mas também de tudo que envolve, atualmente, o processo de ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) no contexto da educação básica como, por exemplo, a impossibilidade das escolas públicas adotarem livros de espanhol pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma vez que esse idioma foi retirado do programa.

O retrocesso provocado pela respectiva lei excluiu os demais professores de línguas estrangeiras da oportunidade de discutir questões referentes à



transposição didática⁵ (CHEVALLARD, 1991) das prescrições e orientações materializadas na BNCC, pois como transformar saberes científicos relativos aos conhecimentos, competências e habilidades do idioma espanhol em saberes de sala de aula se os primeiros foram totalmente silenciados no documento?

Diante do exposto, o contexto educacional vigente nos conduz a uma reflexão sobre o silenciamento e invisibilização de parte dos sujeitos inscritos na formação discursiva “professores de línguas estrangeiras modernas” a partir da implementação da Lei nº 13.415/17 e da BNCC nas unidades escolares. Para tanto, apresentaremos nossa perspectiva teórica, as relações existentes entre os documentos normativos e os princípios neoliberais, questões referentes à promoção do componente curricular língua inglesa e as consequências dos ditos e não-ditos sobre as demais LEs para os docentes das línguas consideradas “*no francas*”.

2. APORTES TEÓRICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA

Neste artigo, assumimos a perspectiva teórica de Michel Foucault a respeito da relação existente entre saber e poder na constituição dos discursos e dos sujeitos no devir histórico. Para tanto, apresentaremos alguns dos pressupostos teóricos presentes em sua obra, denominada arqueogenealógica, que relaciona sujeito, linguagem, produção de saberes, as relações de poder e as formas de subjetivação. Cabe ressaltar que nem todas as teorias que fundamentam este trabalho serão apresentadas nesta seção, pois optamos por mobilizá-las

⁵ Segundo Yves Chevallard “um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.” (CHEVALLARD, 1991, p.39)



de acordo com as necessidades que forem surgindo no desenvolvimento do trabalho, pois acreditamos que desta forma contribuiremos para um melhor entendimento das reflexões aqui apresentadas.

Segundo Gregolin (2004), baseada nas obras foucaultianas, a língua é um sistema que serve para a construção de enunciados possíveis, ou seja, para que um ato de fala se torne um enunciado, ele precisa ser produzido por um sujeito, em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas que definem e viabilizam sua enunciação. Em outras palavras, um enunciado é “uma prática social, um acontecimento que não se resume à estreita relação entre significante e significado, senão ao modo como os signos se articulam em seu meio em um determinado momento histórico, político, econômico e social” (LOPES, 2017, p. 20).

De acordo com Foucault (2008a), discurso⁶ é um conjunto de enunciados que possuem uma materialidade repetível, cujo aparecimento, utilização ou transformação estão condicionados às contingências históricas. Além disso, o discurso é um objeto de luta, de luta política que estabelece “verdades” que estão subjacentes às práticas de uma sociedade em um determinado tempo e espaço e estão submetidas às relações de poder entre os indivíduos.

Ainda segundo Foucault, o poder é um objeto de desejo que “não apenas traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é o meio porque e pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2013, p.10). Sendo assim, os discursos, para serem legitimados, precisam sustentar uma

⁶ Segundo Foucault, discurso é “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 2008a, p. 132-133).



verdade⁷ que “não existe fora do poder ou sem poder [...]; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 1984, p.12) que buscam assujeitar os indivíduos por meio do controle, da seleção, organização, limitação ou impedimento da criação de enunciados, uma vez que não temos o direito de dizer tudo e tampouco falar de tudo em qualquer circunstância (FOUCAULT, 2013). Nas palavras de Foucault:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a coerções múltiplas. E ela possui no mundo efeitos regrados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1984, p.12).

Sendo assim, podemos afirmar que o discurso materializado na Lei nº 13.415/17 e na BNCC, estabelece “verdades”, ou melhor, vontades de verdade que manifestam um saber - fruto de uma prática discursiva regular – e um poder sobre as práticas dos sujeitos, uma vez que controlam, delimitam e fixam seus papéis na sociedade.

Feitas algumas considerações sobre os aportes teóricos que nos sustentarão nessa análise, dedico a próxima seção à reflexão sobre a Lei nº 13.415/17 e sua relação à lógica neoliberal.

⁷ De acordo com Foucault, a verdade pode ser entendida como “o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros.” (FOUCAULT, 2006, p. 233)



3. A LEI Nº 13.415/17 E A LÓGICA NEOLIBERAL

A instituição Escola vive uma crise contínua e podemos abordar esta questão por meio da vasta literatura que apresenta e descreve uma série de saberes⁸, de construções discursivas que interrompem, inovam e retomam normativas a cada mudança governamental objetivando a manutenção do poder.

Considerando o campo educacional como um lugar diretamente ligado à produção de “verdades” científicas e ao exercício do poder, observamos, após a leitura dos estudos sobre a história da educação em nosso país, uma transformação do “ideal republicano” de escola a um modelo mais popular construído lentamente a partir de uma lógica neoliberal (VASCONCELOS, 2020). Em outras palavras, notamos uma transição de um modelo de escola que tem o propósito de preparar cidadãos por meio do acesso aos saberes da humanidade a outro que possui a finalidade de produzir capital humano⁹ para que seja possível atender as necessidades imediatas do mercado (LAVAL, 2004).

⁸ De acordo com Foucault, um saber pode ser definido como um “conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar saber. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; [...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso” (FOUCAULT, 2008a, p.204)

⁹ Segundo Frigotto (2020), a teoria do capital humano “se estrutura no contexto das teorias do desenvolvimento ou ideologia desenvolvimentista do pós-Segunda Guerra Mundial [...]. O capital humano é função da saúde, de conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho e, portanto, de maior produtividade” (FRIGOTTO, 2020, p. 85-87).



Para Foucault, o desenvolvimento da teoria do capital humano tornou possível o retorno do *homo economicus* que é “um empresário, um empresário de si mesmo” [...], “sendo ele seu próprio capital, sendo para si seu mesmo produtor, sendo para si mesmo a fonte de (sua) própria renda” (FOUCAULT, 2008b, p. 311). Por conseguinte, podemos depreender que os indivíduos possuem autonomia para decidir se suas escolhas serão economicamente vantajosas ou não. Entretanto, a liberdade é uma tecnologia de poder, pois o *homo economicus* precisa ser fabricado, fomentado e mantido “por meio de mecanismos sociais de assujeitamento que buscam reforçar o individualismo através da competição econômica” (SILVA; ENOQUE; BORGES, 2019, p. 11). E não há melhor lugar para a produção, capacitação, desenvolvimento de habilidades, potencialidades e competências para a formação de um homem-máquina que o dispositivo¹⁰ escola.

Em 2017, essa perspectiva formadora de indivíduos-empresa se refletiu em mais uma reforma da educação brasileira por meio da Lei nº 13.415/17, conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio, embora as reestruturações não tenham ficado limitadas a este segmento. Os enunciados da Lei nº 13.415/17 prescrevem e orientam as novas ações a serem implementadas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio e, para que os objetivos sejam alcançados, faz-se necessário controlar e disciplinar a vida de todos os indivíduos inseridos no processo por meio da aplicação de técnicas biopolíticas. Este termo pode ser entendido como uma forma de governo reguladora que tenciona maior rentabilidade econômica, uma vez que pensa a “população

¹⁰ Dreyfus e Rabinow, baseados em Foucault, sugerem que um dispositivo diz respeito às “práticas, elas mesmas, atuando como um aparelho, uma ferramenta, constituindo sujeitos e os organizando” (DREYFUS & RABINOW, 1995, p.135).



como máquina para produzir, para produzir riquezas, bens, para produzir indivíduos” (FOUCAULT apud CASTRO, 2009, p. 59)

Dentre as técnicas biopolíticas aplicadas, ressaltamos a “verdade”, ou melhor, a ‘vontade de verdade’, instituída na relação saber/poder e materializada nos enunciados da Lei nº 13.415/17 que seguem:

Art. 26. [...]§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. [...]

Art. 35. [...] § 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, 2018)

O regime de verdade acolhido pela sociedade brasileira contemporânea, no que tange ao ensino de LE na educação básica, está alinhado à lógica neoliberal e compreende a língua inglesa como única língua estrangeira capaz de proporcionar efetiva inserção no mercado laboral e uma possível ascensão social.

Para que o regime de verdade sobre o inglês fosse implementado, a Lei nº 13.415/17 alterou a Lei nº 9.394/96¹¹, revogou a determinação sobre a obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio (Lei nº 11.161/05¹²) e determinou que as instituições de ensino oferecessem outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, em concomitância com a língua inglesa, mas de forma optativa, dentro das possibilidades das unidades escolares.

¹¹ “§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).

¹² “Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio” (BRASIL, 2005)



Cabe ressaltar que a Lei nº 11.161/05, de acordo com Rodrigues

“se configura, na verdade, como uma lei de ampliação da oferta de línguas estrangeiras no Ensino Médio visto que... [...] obriga a oferta de ao menos duas línguas estrangeiras nesse nível de ensino, sendo uma obrigatória a todos os alunos e de escolha da comunidade escolar e outra optativa. Embora uma dessas duas posições deva ser sempre ocupada pela língua espanhola [...]” (RODRIGUES, 2010, p. 145)

Contudo, ainda que a leitura da Lei nº 11.161/05 aponte para um viés “menos”impositivo – se comparada à Lei nº 13.415/17 – há a determinação de uma língua estrangeira. Sendo assim, faz-se necessário, neste parágrafo, marcar nosso posicionamento contrário à obrigatoriedade do ensino de determinadas línguas estrangeiras na educação básica, em razão de acreditarmos que as escolhas devem ser feitas por meio de processos democráticos que contemplem e reflitam os contextos sociais locais, embora não ignoremos que as questões geopolíticas e mercadológicas atuam como mecanismos coercitivos em favor de línguas cujos falantes estão mais bem posicionados no jogo político-econômico global. Nesse sentido, acreditamos que as expressões mais apropriadas, devido à abrangência, para os documentos oficiais deveria ser línguas estrangeiras modernas ou, em consonância com os estudos políticos linguísticos orientados por perspectivas sócio-históricas, críticas e/ou decoloniais, línguas adicionais¹³. Cabe destacar que

¹³ Segundo Leffa e Irala, “o uso do termo ‘adicional’ traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância [...]. A proposta então é que se adote um conceito mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de língua adicional” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32,33)



não discutiremos, pelo menos nesse artigo, qual termo é o mais adequado em função da complexidade os envolvem.

Na próxima seção, focaremos no status quo das línguas estrangeiras e o seu (não) lugar na Base Nacional Comum Curricular, assim como o processo de invisibilização dos docentes das *linguas no francas*.

4. A BNCC

Conforme mencionado anteriormente, a Lei nº 13.415/17 instaura a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é descrita como

“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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]” (BRASIL, 2018, p.07).

A primeira versão da BNCC foi apresentada em 2015 e a segunda em 2016 após a realização de consultas públicas, assessorias universitárias, participação de especialistas, associações científicas, gestores escolares, professores, pais e alunos. No mesmo ano, após a interrupção do mandato da presidenta Dilma Rousseff, o vice-presidente Michel Temer assumiu o governo e decretou a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 que se converteu na Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017. Até o surgimento da MP, as versões preliminares da BNCC possuíam o componente curricular Língua Estrangeira Moderna em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/1996). Este documento propunha que a língua estrangeira a ser ensinada deveria ser escolhida pela comunidade escolar mediante as possibilidades das instituições de ensino (BRASIL, 1996). Entretanto, a



mudança governamental centrada nos modelos de educação mercantilista (SILVA JÚNIOR & ERES FERNÁNDEZ, 2019) - de forma abrupta e impositiva -, promulga a Lei nº 13.415 que institui o componente curricular Língua Inglesa em detrimento ao termo Língua Estrangeira Moderna.

Este processo antidemocrático se materializou na última versão da BNCC, que segundo Souza (2019), não se constituiu em uma terceira fase de elaboração, uma vez que para sua construção foi formado um novo comitê gestor, uma nova equipe de redatores que não deu continuidade aos trabalhos até então desenvolvidos, mas sim a uma nova BNCC que reflete as novas visões sobre educação, sobretudo no tocante ao ensino de línguas estrangeiras, em especial a língua inglesa.

A ideia de um currículo impositivo vem sendo questionada e criticada por muitos estudiosos que o concebem como democrático e diverso, em que as peculiaridades e escolhas regionais possam ser inseridas como propostas de aprendizagem. Utilizamos aqui como exemplo as indagações do Profº Rogério Tílio no prefácio da obra *A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas*:

E se a BNCC é, sim, um currículo, mesmo que mínimo, como conceber que um país de dimensões continentais, como o Brasil, possa ter um currículo único? Como é possível conceber a ideia de um currículo único, impositivo, verticalizado e autoritário, estabelecendo de forma prescritiva e obrigatória, conteúdos comuns, do Ensino Infantil ao Ensino Médio, para todas as Disciplinas, para todo o território nacional? Como ignorar a dimensão do nosso país, com toda a sua diversidade e peculiaridades regionais? (TÍLIO, 2019, p.12)

Enfatizamos o quão antidemocrática é a BNCC, pois além de desconsiderar todas as diversidades regionais presentes no nosso país, contribui também para o apagamento de disciplinas, no contexto das línguas estrangeiras.



4.1. O STATUS QUO DA LÍNGUA INGLESA NA BNCC

A língua inglesa “pertence a todas as pessoas (do mundo) que falam inglês, mas ele não é a língua nativa de ninguém” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 99), pois o idioma não está vinculado a nenhum Estado-nação. Não é o inglês britânico ou o americano que é falado aqui ou acolá. Segundo Ortiz, o preço pago pela hipercentralidade¹⁴ da língua inglesa é a sua deformação. Mundializado, se desprende de suas raízes, passa a desterritorializado e passível de ser camaleonicamente apropriado, re-significado e re-entoadado, ratificando que a homogeneidade linguística é uma ilusão ideológica (ORTIZ, 2004).

Em concordância com essa perspectiva, a BNCC sinaliza que a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro” proveniente de países hegemônicos, vista como um modelo a ser seguido, nem tampouco uma variante, senão uma língua que, por sua função social e política, deve ser considerada uma língua franca, pois este status desvincula este idioma

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 (BRASIL, 2018, p. 241-242).

De acordo com Leffa (2002), três critérios devem ser obedecidos para dar a uma língua o status de franca: 1) não ter falantes nativos e todos a usarem como língua estrangeira; 2) ser usada em diferentes países de

¹⁴ Segundo o sociolinguista Louis-Jean Calvet (1999), as línguas se organizam através de uma distribuição hierárquica determinada por relações de força. O inglês ocuparia o primeiro nível, sendo a língua hipercentral, e o espanhol ocuparia o segundo nível, por este motivo seria a língua supercentral, juntamente com o português, francês, alemão, entre outras.



diferentes culturas; 3) ser utilizada para fins específicos. Apesar do inglês não apresentar todos os critérios acima mencionados, é a língua que mais se aproxima deles, uma vez que possui mais falantes nativos que não-nativos no mundo contemporâneo.

Embora muitos defendam o status do inglês como língua franca, há estudiosos que se posicionam contrários a esta ideia. Pennycook (1994) afirma que a hegemonia do inglês se apoia em várias representações positivas sobre sua relevância na contemporaneidade. Dentre elas, a naturalidade, a neutralidade e a posição benéfica. No entanto, afirma que considerar o idioma apenas sob estas formas seria assumir uma posição inocente no contexto global. Em outras palavras, não podemos ignorar que a história de sua propagação não aconteceu de maneira natural, que as questões políticas e forças globais que promoveram seu status não estão fundamentadas na neutralidade, uma vez que atendem - também - aos interesses do mercado linguístico (BOURDIEU, 2008) e da terceirização da educação (BOHN, 2000) e que seu ensino e aprendizagem não está baseado somente na cooperação e equidade entre os povos.

De acordo com Pontes (2019), “toda língua franca é uma língua parcial no sentido de que nem todos a conhecem”, não dominam ou não possuem interesse em dominar. Dessa forma, obrigar o ensino e aprendizagem, por força da Lei nº 13.415/17, de apenas uma única língua se configura em um retrocesso educacional e em um ato de desrespeito aos aprendizes por “seu caráter antidemocrático e hegemônico” (PARAQUETT & SILVA JÚNIOR, 2019, p. 77). Segundo Silva Júnior (2020), os trânsitos linguísticos contemporâneos precisam ser considerados e adotar uma visão monolíngue no que se refere ao ensino de LEs é limitar e retirar o direito de escolha dos alunos. Além disso,



a crença de haver uma língua mais usual para a comunicação internacional desconsidera as particularidades locais e deslegitima o uso da língua espanhola nos contextos de fronteira no Brasil, por exemplo.

Em conformidade com a Lei nº 13.415/17, a BNCC reforça *ostatus quo* da língua inglesa ao reconhecê-la como única possibilidade de favorecimento à interculturalidade, ao respeito às diferenças, à reflexão crítica sobre os distintos modos de ver e analisar o(s) outro(s), a si mesmo (BRASIL, 2018) e “o 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”(BRASIL, 2018, p. 241-242). Sendo assim, podemos afirmar que a BNCC apresenta um discurso paradoxal uma vez que a justificativa para o monolinguismo está baseada em um ponto de vista intercultural, plural que considera as questões locais em um contexto de porosidade entre as fronteiras (MOITA LOPES, 2008) objetivando uma educação integral.

5. O LUGAR DAS LINGUA NO FRANCAS

A história do ensino de LEs no Brasil é marcada por inúmeras rupturas e retomadas de discursos oficiais que sinalizam a relação existente entre saber, poder e sujeito e refletem as políticas linguísticas¹⁵ de cada época. Segundo Eres Fernández (2021), as leis e documentos que regem a educação retratam as políticas de governo e não de Estado, uma vez que a cada término

¹⁵ Nas palavras de Lagares e Savedra, com base nos estudos de Calvet, uma política linguística pode ser entendida como “um conjunto de decisões tomadas pelo poder público a respeito de quais línguas serão fomentadas, ensinadas ou eventualmente reprimidas e eliminadas; de quais funções as línguas terão ou deveriam ter, de que espaços sociais ocuparão” (LAGARES; SAVEDRA, 2012, p.15).



de mandato as normativas são abandonadas para dar lugar à perspectiva do novo governo. Dessa forma, utilizando e desperdiçando dinheiro público, novas diretrizes são elaboradas objetivando o direcionamento e controle dos indivíduos - exercício do poder governamental- por meio de uma “vontade de verdade”, isto é, dos saberes legitimados em um dado momento na história.

Segundo Leffa (1999), as línguas estrangeiras são ensinadas desde as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas em solo brasileiro. Línguas como o alemão, o francês e o italiano já fizeram parte do currículo das escolas públicas para atender as demandas políticas e sociais de cada governo, mas, no presente momento, estão restritas aos cursos livres de idiomas ou a determinadas escolas bilíngues. Em relação ao espanhol, este tornou-se de oferta obrigatória em todas as escolas de Ensino Médio do país após a promulgação da Lei nº 11.161/05, fruto do estreitamento de laços com a América Latina por meio de acordos comerciais e econômicos.

No entanto, a revogação da Lei nº 11.161/05 marcou mais uma ruptura no ensino de LEs no país e como consequência houve uma onda de demissões de docentes de espanhol na rede privada, uma vez que a não imposição de sua oferta nos currículos do Ensino Médio proporcionou uma redução de custos para os empresários da educação no contexto neoliberal. No setor público, temos diferentes realidades. No que diz respeito aos nossos locais de atuação profissional, Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC- RJ) e Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), o futuro do ensino da língua espanhola ainda está em fase de definição. Na Rede FAETEC, o currículo está em processo de elaboração, mas a língua espanhola já foi retirada de vários cursos de educação profissional. Cogita-se, inclusive, a possibilidade dos profissionais de espanhol serem transferidos para o Núcleo de Ensino



de Línguas (NEL)¹⁶, ou para os Centros de Idiomas vinculados à Diretoria de Formação Inicial e Continuada (Cursos FIC), ou passarem a lecionar outras disciplinas que correspondam às suas habilitações. Na SME/RJ, a língua espanhola, que antes constava como disciplina obrigatória na grade curricular da Rede Municipal do Rio de Janeiro, hoje está inserida, principalmente, em espaços definidos como “Escolas Bilíngues”.

Desde a promulgação da Lei nº 13.415/17 e da implementação da última versão da BNCC, os professores de língua espanhola vem estabelecendo formas de resistência e buscando alternativas como, por exemplo, o movimento #FICAESPANHOL que teve seu início no Rio Grande do Sul e atualmente possui representantes que lutam pela permanência da língua espanhola na educação básica em todas as regiões brasileiras. Até o presente momento, somente alguns Estados e Municípios conseguiram a aprovação de uma proposta de emenda constitucional estadual que assegurou a oferta obrigatória da língua espanhola nas escolas regulares.

No contexto fluminense, já temos a Lei Estadual nº 2.447/95 e a Lei Ordinária Municipal nº 2.939/99 que instituem a obrigatoriedade do idioma espanhol na grade curricular. Ambas estão em vigor, mas não impediram as mudanças ocorridas desde a promulgação da Lei nº 13.415/17 e da implementação da BNCC, pois as últimas manifestam um saber da ordem “do verdadeiro”, ou seja, a “verdade” de uma época que é distribuída, repartida e aplicada na sociedade, por meio de um suporte institucional, e exerce sobre os demais discursos “uma espécie de pressão e como que um poder de

¹⁶ Segundo o Regimento Interno Escolar da Rede FAETEC, os Núcleos de Ensino de Línguas (NEL) têm organização curricular própria e serão oferecidos à comunidade interna das Unidades Escolares, possibilitando a conclusão dos cursos independente do término da escolaridade (FAETEC, 2021).



coerção” (FOUCAULT, 2013, p.17). Isto posto, compreendemos que os discursos de todos os documentos oficiais citados neste parágrafo se caracterizam por um ativismo político-linguístico - contrário à ideia plurilíngue para o ensino de LEs - que nos afasta da possibilidade de retorno à expressão mais democrática: línguas estrangeiras moderna, ironicamente denominada por nós como “*lingua no francas*” devido ao lugar de desprestígio que lhes foi conferido na atualidade em nosso país.

Dito isto, devido à perda do espaço dado às línguas estrangeiras modernas, questionamos o silenciamento e a invisibilização impostos aos professores, uma vez que acreditamos que as transformações são viabilizadas pelas pequenas lutas cotidianas (LOPES, 2017).

6. O SILENCIAMENTO E A INVISIBILIZAÇÃO DOS DOCENTES DE “LINGUA NO FRANCAS”

O sujeito, para a Análise do Discurso de perspectiva foucaultiana, é constituído por técnicas de saber e poder que fixam identidades por meio da produção discursiva, ou seja, o sujeito é produzido no interior dos discursos e a sua subjetividade e identidade são produzidas pelas práticas discursivas, definidas por Foucault como

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2008a, p. 133).

Nesse sentido, as práticas discursivas de caráter excludente materializadas na Lei nº 13.415/17 e da BNCC se configuram em um objeto de luta política e de poder (FOUCAULT, 2008a) que opera por meio do silenciamento - entendido



como um apagamento do dizer e do fazer do professor - acerca do ensino das “*lingua no francas*” e contribui para a invisibilização de seus docentes.

Segundo Da Silva (2015), o silenciamento e a invisibilização incidem sobre os sujeitos, por meio das práticas discursivas, dizendo quem ele é e o que ele não é a partir dele mesmo, determinando seu lugar como um ser que coexiste em dimensões paralelas à realidade “onde a investidura da máquina de punição e da vigilância encontra-se desinteressada” (DA SILVA, 2020, p. 07), ou seja, aos sujeitos lhes é imposto uma alienação particular dentro de um cenário social comum, um desligamento aparente, mesmo estando inseridos à trama social (DA SILVA, 2019).

Nesse contexto, estamos nós, os professores de “*lingua no francas*”, coexistindo com os professores de língua inglesa, nos ressignificando pela descontinuidade histórica, sem espaço ou com espaço limitadíssimo devido à obrigatoriedade do inglês. Estamos, inclusive, sendo ignorados pelos mecanismos de saber e poder, uma vez que não há saberes que legitimem a necessidade e a importância do ensino e aprendizagem das “*lingua no francas*” na Lei nº 13.415/17 e na BNCC. Como consequência da falta de novas prescrições pedagógicas, ficamos invisíveis ao sistema que visa a produção de sujeitos dóceis e úteis mediante a disciplina, a vigilância e a punição como também parecemos estar perdendo a chancela de enunciação em razão de não comportar as condições discursivas estabelecidas como verdadeiras (DA SILVA, 2019).

No entanto, essa condição é contraditória, pois ao mesmo tempo que os documentos silenciam e nos invisibilizam também possibilitam aos professores, que ainda estão atuando nas escolas de educação básica, mais liberdade nas suas escolhas e práticas pedagógicas. De igual maneira, oportuniza



enfrentamentos quando contestamos as relações desiguais (CORACINI, 1995), pois ao lado do poder sempre há insubordinação e possibilidades de resistência, ainda que as práticas discursivas aparentemente impeçam o exercício da liberdade dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito e instrumento para que todo indivíduo possa ter acesso a qualquer tipo de discurso, porém, o sistema educacional, com seus saberes e poderes, constitui uma maneira política de manter ou modificar a sua apropriação (FOUCAULT, 2013).

O Estado, com seu poder e saber legitimados por grande parte da sociedade e baseado na concepção política neoliberal, faz cumprir a Lei nº 13.415/17 e a BNCC visando, sobretudo, benefícios econômicos. Dessa maneira, a educação é transformada em mero recurso de capacitação e aprimoramento de competências e habilidades específicas que “por trás de um discurso aparentemente favorável à formação cidadã, crítica e protagonista, parece estar mais interessado em formar cidadãos resilientes para o mundo neoliberal” (TÍLIO, 2019, p. 15) a partir de um regime de verdade que valoriza o ensino de inglês e abafa não só a pluralidade linguístico-cultural, mas também a multiplicidade de discursos opostos ao processo de hierarquização do status das línguas estrangeiras que circulam em nosso contexto.

Entendemos, no entanto, que os sujeitos estão sempre atravessados por relações de saber e poder que possibilitam conflitos e reflexões capazes de desconstruir o regime de verdades instaurado e naturalizado no imaginário social contemporâneo. Por esta razão acreditamos no poder, mas também no contrapoder materializado em discursos de resistência contra o silenciamento



e a invisibilização dos docentes das “*lingua no francas*” que priorizem e reivindicuem a igualdade, o respeito às diferenças e as demandas de cada contexto social para que seja possível a transformação da realidade e da subjetividade.

REFERÊNCIAS

BOHN, H. I. “Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras”. **Linguagem & Ensino**, Vol. 3, No. 1, 2000, p. 117-138.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas. O que falar quer dizer**. 2^a ed. São Paulo: Edusp, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/1996**.

_____. **Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005**. *Dispõe sobre o ensino da língua espanhola no Ensino Médio*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 27 de julho de 2014.

_____. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a Medida Provisória 746 que altera, dentre outras, a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e revoga a Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2. Acesso: 23 de maio de 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 de outubro de 2020.



CALVET, L. J. **Pour une écologie des langues du monde**. Paris: Ed. Plon, 1999

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

CHEVALLARD, Y. **La tranposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado**. Traduzida por Claudia Gilman. Editora Aique: Buenos Aires, 1991.

CORACINI, M. J. R. F. “A aula de línguas e as formas de silenciamento”. In:_. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 1995, cap. 06, p. 67-74. Mercado das Letras, 2007

DA SILVA, W.A. “Foucault e indigenização – as formas de silenciamento e invisibilização dos sujeitos”. **Problemata - Revista Internacional de Filosofia**, v. 6, n. 3, p. 111-128, 2015

_____. **Figuras da Indiferença [Pensar a invisibilização com Michel Foucault]**. Parresia: Maceió, 2019.

DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ERES, FERNÁNDEZ, G. **¿Qué gana o qué pierde el español con la BNCC?** YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ordp8jgVgMQ> Acesso em: 01 de abril de 2021.

FAETEC. **Regimento Escolar**. Disponível em: <http://etejk.com.br/wp-content/uploads/2015/09/regimento.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984. Disponível em:



<http://portugues.free-ebooks.net/ebook/Microfisica-do-Poder/pdf/view>. Acesso em 15 de julho de 2014.

_____. Poderes e estratégias. In M. Foucault, **Ditos e Escritos, IV: Estratégia, poder-saber** (pp. 241-266). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. **Nascimento da biopolítica**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. Disponível em: <http://gambiarre.files.wordpress.com/2011/01/foucault-nascimento-da-biopolc3adtica1.pdf>. Acessado em: 26 de julho de 2014.

_____. **A ordem do discurso**. Edições Loyola: São Paulo, 2013.

FRIGOTTO, G. “Os delírios da razão - Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional”. In P. Gentili (Org), **Pedagogia da exclusão**. 19 ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

GREGOLIN, M. R. V. “Michel Foucault: O discurso nas tramas da História”. In. **Análise do Discurso: Unidade e dispersão**. Alves Fernandes, João Bôsco Cabral dos Santos (organizadores), Uberlândia: EntreMeios, 2004.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux: na análise do discurso: diálogos & duelos**. São Carlos: Claraluz, 2006.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAGARES, X. C.; SAVEDRA, M. M. G. “Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil”. **Gragoatá** Niterói, n. 32, p. 11-27, 1. sem. 2012



LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J. “Teaching English as a multinational language”. **The Linguistic Association of Korea Journal**, Seul, Coréia, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. “O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas”. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil.** Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LOPES, C. F. **Conflitos discursivos em torno do Programa Rio Criança Global e o ensino de espanhol como língua estrangeira no município do Rio de Janeiro.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ. Orientador: Antonio Andrade. Rio de Janeiro, RJ, [s.n], 2017

MOITA LOPES, L. P. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos.** DELTA, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000200006 Acesso em: 10 de junho de 2015.

ORTIZ, R. “As ciências sociais e o inglês”. In.: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 19 n. 54, 2004.

PARAQUETT, M., & SILVA JÚNIOR, A. C. (2019). “O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”. **RevistaAbehache**, (15), 69–86. Recuperado de <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/272>

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language.** London, Longman, 365 p, 1994.



PONTES, C. G. S. **O espanhol como língua franca: rompendo barreiras, abrindo caminhos.** 2019, 190f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2019.

RAJAGOPALAN, K. **Why do Natives Grow Restless over World English?** - A Riposte to Anthony Bruton. *ELT Journal*, 2006.

RODRIGUES, F. S. C. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro; [orientadora Maria Teresa Celada].** São Paulo, USP, 2010.

SILVA, D. S.; ENOQUE, A. G.; BORGES, A. F. “Governamentalidade, Neoliberalismo e a Cultura Organizacional como Ferramenta de Controle”. **Pensamento & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 3-22, 2019. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/56169/governamentalidade--neoliberalismo-e-a-cultura-organizacional-como-ferramenta-de-controle>. Acesso em: 04 de novembro de 2021.

SILVA JÚNIOR, A. F.; ERES FERNÁNDEZ, G. “Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar?” In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 181-208

SILVA JÚNIOR, A. F. **Não tem espanhol na BNCC, o que fazer?** YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JgJGPrOy4Ag> Acesso em: 01 de abril de 2021.

TÍLIO, R. “A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro”. Prefácio. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas.** Campinas: Pontes Editores, 2019.

VASCONCELOS, F. U. P. **Governamentalidade e Educação: discursos e vivências no processo de subjetivação de jovens em uma Escola Estadual de**



Educação Profissional cearense a partir do modelo escola-empresa/ Francisco Ullissis Paixão e Vasconcelos. – 2020. 171 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2020. Orientação: Profa. Dra. Luciana Lobo Miranda