

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA: A QUEM SERVE UMA BNCC MONOLÍNGUE?

Del Carmen Daher¹

Alice Moraes Rego de Souza²

Resumo: Este artigo analisa os componentes curriculares Língua Estrangeira (2016) e Língua Inglesa (2017), destinados à etapa do Ensino Fundamental, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando compreender o (não) lugar atribuído às línguas estrangeiras e o lugar específico da língua inglesa. Situa-se no âmbito da Linguística Aplicada de vertente discursivo-intervencionista (ROCHA; DAHER 2015) e pauta-se na Análise Cartográfica do Discurso (DEUSDARÁ; ROCHA 2021), perspectiva teórica que articula à Análise do discurso estudos da Filosofia da Diferença (FOUCAULT 2007; DELEUZE; GUATTARI 1995; BARROS; KASTRUP 2015). A análise das mencionadas versões da BNCC engloba referências ao contexto sociopolítico de suas construções, a atores partícipes no seu processo de elaboração e tece considerações sobre as práticas interdiscursivas que constituem uma política curricular que com seus efeitos vem construindo um projeto educacional excludente.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Línguas estrangeiras; Língua inglesa.

Resumen: Este artículo analiza los componentes curriculares de Lengua Extranjera (2016) y Lengua Inglesa (2017), destinados a la etapa de *Ensino Fundamental*, de la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), buscando comprender un (no) lugar atribuido a las lenguas extranjeras y el lugar específico de la lengua inglesa. Se sitúa en el ámbito de una Lingüística Aplicada de vertiente discursivo-intervencionista (ROCHA; DAHER 2015) y se fundamenta en el Análisis Cartográfico del Discurso (DEUSDARÁ; ROCHA 2021), perspectiva teórica que articula el Análisis del discurso a estudios de la Filosofía de la Diferencia (FOUCAULT 2007; DELEUZE; GUATTARI 1995; BARROS; KASTRUP 2015). El análisis de las versiones de la BNCC incluye referencias al contexto sociopolítico de sus construcciones, a los actores que participan en su proceso de elaboración y discurre sobre las prácticas interdiscursivas que constituyen una política curricular que, con sus efectos, construye un proyecto educativo excluyente.

Palabras clave: Base Nacional Comum Curricular; Lenguas extranjeras; Lengua inglesa.

¹ Doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (GLE) e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (Posling), da Universidade Federal Fluminense (UFF). Bolsista de Produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: del_daher@id.uff.br.

² Doutora em Estudos da Linguagem (UFF), professora de Língua Espanhola e Língua Portuguesa no Cefet/RJ campus Petrópolis. E-mail: alimoraes87@gmail.com.

1 Introdução

Este artigo tem como objetivo expor algumas reflexões sobre a constituição de uma nova racionalidade na educação brasileira estreitamente relacionada com o (não) lugar ocupado pelas línguas estrangeiras no atual currículo da Educação Básica. Partimos de considerações resultantes de pesquisas desenvolvidas pelas autoras³ no âmbito da Linguística Aplicada de vertente discursivo-intervencionista (ROCHA; DAHER 2015) que se vinculam a um entendimento de “social” constituído a partir do modo como esse social é enunciado nas trocas verbais e do como somos capazes de interpretá-las (ROCHA; DAHER 2015; DAHER; SANT’ANNA 2022).

De início, recordamos que viemos de duas décadas em que o plurilinguismo foi uma premissa garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996) na redação original do artigo 26, parágrafo 5º, que tornava obrigatório “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”. Distanciando-se dessa perspectiva, vemos registrar-se nas atuais políticas curriculares uma visão monolíngue que impõe o ensino apenas da Língua Inglesa em todo o território nacional, ignorando demandas específicas das diferentes regiões brasileiras. Como docentes atuantes no ensino e na pesquisa na área de Linguagens, portanto, não podemos nos furtar de debruçarmo-nos sobre tal problema, buscando compreender suas implicações não apenas em nosso microcosmo, mas, principalmente, procurando entender a que projeto de Educação Básica serve a atual política de ensino de línguas estrangeiras.

A esta altura, vale destacar que a questão das línguas estrangeiras é apenas uma pista (BARROS; KASTRUP 2015), uma das possíveis entradas que nos possibilita analisar as perspectivas constituintes das atuais políticas educacionais. E, uma vez que esta pista não se desvincula de uma série de rupturas e silenciamentos, nossa proposta se une a um conjunto de pesquisas que, visando abordar a dimensão complexa das relações sociais por meio da linguagem, vem construindo a Análise Cartográfica do Discurso (DEUSDARÁ; ROCHA 2021), que privilegia o diálogo entre estudos da Análise do Discurso e os advindos da Filosofia da Diferença, articulando conceitos como os de interdiscurso e práticas discursivas (FOUCAULT 2007; MAINGUENEAU 1997, 2008, 2013) aos de rizoma, cartografia (DELEUZE; GUATTARI 1995; BARROS; KASTRUP 2015) e dispositivo (FOUCAULT 2018). Essa articulação permite às pesquisadoras deslocarem-se por trilhas de análise constituídas em meio a relações interdiscursivas que envolvem a “problematização da vida, da linguagem e do trabalho em práticas discursivas obedecendo a certas regras ‘epistêmicas’”. (FOUCAULT *apud* DAHER; SANT’ANNA 2022, p. 46). Vida, linguagem e trabalho cada vez mais re-

³ *Entre laços discursivos da Educação pública brasileira: uma análise a partir da Linguística aplicada* (DAHER, 2021; 2024) e *Base Nacional Comum para quê/quem? Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial*. (SOUZA, 2019).

gidos/atravessados pela imposição de práticas discursivas capitalísticas (GUATTARI; ROLNIK 1986) que vêm instituindo outra racionalidade à educação brasileira, regida, cada vez mais, por discursos privatistas e neoconservadores, constituidores de uma “certa visão de educação que mantém privilégios de grupos socialmente hegemônicos” (SOUZA 2019).

Ao referirmo-nos a uma outra racionalidade, consideramos publicações como as de Souza, Giorgi e Almeida (2018) e Daher, Pereira e Savedra (2020) que denunciam o silenciamento de práticas democráticas promovido, sobretudo, no contexto das mudanças ocorridas a partir do golpe político-parlamentar de 2016, como por meio da aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabelece limites para as despesas primárias da Educação e da Saúde por vinte anos; da Lei 13.415/2017, que altera diversos artigos da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (Art. 24, 26, 35, 36, 44, 61 e 62); e da Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Incluímos nesse bojo, as modificações efetuadas no texto da Consolidação das Leis Trabalhistas e a revogação da Lei 11.161/2005 que instituiu a obrigatoriedade da oferta do componente curricular Língua Espanhola no Ensino Médio.

Neste estratégico pacote, tem-se, ainda, a adoção obrigatória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017, 2018) e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação 2019). Vale dizer que tais documentos não só ferem a autonomia universitária como também vários princípios do Art. 206 da Constituição Federal de 1988, como os expostos nos incisos II e III. Todas essas formas de intervenção constituídas por meio da linguagem, contam com o patrocínio de diversos grupos da iniciativa privada, tais como fundações, associações e organizações não governamentais.

Neste artigo, nossas considerações voltam-se para a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC ou Base), por meio da análise do componente curricular Língua Estrangeira (na segunda versão do documento, publicada em 2016) e Língua Inglesa (na versão final, publicada em 2017⁴) na etapa do Ensino Fundamental. Trata-se de um documento normativo que se soma à defesa da ideia de um currículo nacional “salvador”, e ao qual se atribui a responsabilidade de ser a garantia de “equidade” e “qualidade” para a educação brasileira. Uma prerrogativa que simplifica e silencia os embates entre práticas político-educacionais e mercadológicas.

Defendida por um articulado grupo de agentes privados no âmbito de grandes corporações financeiras, a BNCC se tornou um elemento central na implementação de uma lógica de mercado (educação como oferta de um serviço prestado) participante do projeto de desmanche de uma Educação Básica pública democrática. Interessa-nos,

⁴ Esta versão foi publicada excluindo a etapa do Ensino Médio, contrariando a unidade da proposta de Educação Básica, tendo em vista as arbitrariedades relacionadas à então Medida Provisória nº 746 de 2016 que criou o Novo Ensino Médio.

portanto, discutir esse mapa de relações que defendem interesses da classe empresarial por meio da indução de políticas educacionais centralizadoras – sob um alegado estado de urgência –, buscando compreender o (não) lugar das línguas estrangeiras e o lugar específico da língua inglesa.

Feitas estas considerações iniciais, nas próximas seções tratamos do contexto sócio-político de construção da BNCC, considerando os diferentes atores que participaram de seu processo de elaboração e, na sequência, aprofundamos questões teórico-analíticas, sob o referencial da Análise Cartográfica do Discurso, a partir das referidas versões do documento, para, finalmente, tecermos algumas considerações sobre práticas interdiscursivas que constituem tal política curricular, seus efeitos para a construção de um projeto educacional excludente e caminhos para práticas de resistência.

2 A quem interessa a BNCC? – Cartografando um processo de política curricular

A BNCC teve sua elaboração oficializada a partir do ano de 2015, no qual, entre outras ações, se instituiu uma comissão de 116 professores e 12 assessores para trabalhar na redação da primeira versão. Esta versão foi submetida à consulta pública, da qual qualquer cidadão brasileiro poderia participar, deixando contribuições num site específico (a partir dos perfis “indivíduo”, “organização” e “escola”). Após a consulta pública, partindo das contribuições feitas e dos pareceres críticos de especialistas encomendados pelo Ministério de Educação (MEC), o documento sofreu ajustes, resultando na segunda versão que foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em 03 de maio de 2016, dias antes do início do golpe político-parlamentar que depôs Dilma Rousseff, presidenta eleita.

A seguinte etapa de construção da Base, por sua vez, se constituiu pela realização dos chamados seminários estaduais, organizados pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), os quais, apesar de preverem espaço de debate sobre o documento, estruturaram-se como eventos com uma dinâmica muito controlada (AGUIAR 2018, p.11), além de contar especialmente com a participação de professores e profissionais convidados pelas redes de ensino e por gestores públicos educacionais das regiões. Em decorrência desses seminários, Consed e Undime elaboraram uma série de documentos síntese com sugestões de modificações na BNCC que foram entregues ao MEC.

Poderíamos continuar o relato sobre a construção da BNCC como se fosse um *continuum* de práticas, no entanto, este processo se desenvolve em meio ao golpe político-parlamentar iniciado em 11 de maio de 2016, data em que Rousseff foi afastada da presidência em decorrência de interesses políticos. É nesse contexto que se desenvolvem os seminários estaduais (de 23 de junho a 10 de agosto de 2016) e é já no contexto da tomada de poder pelo então vice-presidente Michel Temer e seu grupo que se começa a redigir aquilo que deveria ser a terceira versão da Base, mas que nossas

análises identificam ser uma nova primeira versão: produzida por uma nova equipe de 26 redatores – entre os quais apenas dois atuaram na equipe anterior – cujo critério de definição não foi exposto publicamente; gerenciada por um comitê gestor composto pelas lideranças da Secretaria Executiva, da Secretaria de Educação Básica e por representantes das demais secretarias do MEC, ou seja, sujeitos escolhidos a dedo pelo governo. Nota-se, portanto, que o golpe é um marco de uma sucessão de medidas centralizadoras que visam controlar os caminhos das políticas educacionais favorecendo, principalmente, o diálogo com demandas neoliberais e neoconservadoras, conforme corroboram nossas análises.

A mencionada nova equipe de redatores da BNCC foi responsável pela escrita de um texto cuja concepção educacional se distancia da que havia sido construída nas versões anteriores. Segundo Souza (2019), a análise de trechos introdutórios que definem a BNCC nas diferentes versões do documento, em especial, quando contrastadas a segunda versão e as versões pós-golpe, mostra que:

por se tratar de uma novidade em relação às duas versões anteriores, o documento faz diferentes apropriações da LDB [Lei de Diretrizes e Bases 9394/96] para defender o enfoque por competências, valorizando-o. Somando-se a tudo isso, as movimentações de retirada ou inclusão no que se refere às questões étnico-raciais e aos termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” mostraram a aproximação do enunciador da BNCC com pautas de grupos como o Escola sem Partido. Ademais, percebemos diálogo com demandas dos agentes privados que promovem a perspectiva salvacionista por meio da intervenção do privado no público. (SOUZA, 2019, p. 281).

A aproximação da BNCC com a perspectiva salvacionista, segundo a qual o privado precisa intervir no público para, com suas “boas práticas”, resolver os “problemas da educação”, nos remete ao Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), grupo de agentes privados que se articularam em defesa de uma suposta necessidade de uma base comum. Tal grupo vinha se formando desde 2013, integrado por agentes públicos e privados que ao se associarem ao movimento incumbiam-se, nas suas esferas de atuação, de influenciar a construção dessa política educacional, aproximando-a das demandas do mercado educacional.

Segundo Avelar e Ball (2017), o MBNC foi fundado pela Fundação Lemann, pelo Instituto Natura e pelo Itaú BBA – sendo apoiado por uma série de outros agentes privados como Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação, Instituto Unibanco, entre outros. No decorrer de sua trajetória foi se fortalecendo especialmente ao conseguir trazer para o grupo representantes do governo, os quais se comprometeram a defender suas causas e por, inversamente, ter o poder de influência de colocar seus membros em lideranças estratégicas do MEC. Evangelista e Leher (2012, p.7-8), dissertando sobre o Todos pela Educação, contribuem com reflexão que também se aplica, conforme acabamos de ver, ao MBNC, pois embora

[...] seja formalmente uma iniciativa de classe, autônoma em relação ao Estado e ao governo, somente pode cumprir seus objetivos operando por meio dos governos e, por isso, vem construindo, em seus conselhos, articulações com os novos gestores da educação pública no Brasil, tanto no MEC, como nas secretarias de educação. Assim, a sociedade civil é Estado e este é sociedade civil [...].

O MBNC, portanto, acaba por atuar com bastante facilidade nas instâncias do Estado, influenciando:

- a construção de políticas como o PNE 2014-2024, que, na meta 7, relaciona a BNCC à conquista de uma “qualidade da educação” pautada em notas obtidas em avaliações de larga escala em nível nacional (Prova Brasil que gera o IDEB) e internacional (o PISA, coordenado pela OCDE) – a despeito de uma série de críticas feitas por pesquisadores brasileiros (AGUIAR; DOURADO, 2018) que relacionam tais índices à facilitação da entrada do mercado privado na educação pública, por meio da oferta de produtos e serviços que a “salvariam”;
- a realização de eventos como o seminário internacional “Base Nacional Comum: O que podemos aprender com as evidências nacionais e internacionais”, ocorrido em Brasília, em 08 de julho de 2015, organizado por Consed e Undime, com o apoio do MBNC – o qual foi uma espécie de “treinamento” para a equipe de assessores e especialistas das primeiras versões da BNCC.

Ressaltamos que o poder de influência do MBNC na construção da BNCC se torna ainda mais efetivo a partir das versões feitas no contexto pós-golpe, sinalizando o alto grau de adesão de práticas neoliberais ao novo governo que se impunha. Isso se ratifica pelos esforços que passaram a ser empreendidos pelo MEC em incluir a educação como serviço negociável no mercado internacional, por meio da criação de um grupo responsável por revisar a legislação educacional brasileira⁵, de modo a verificar o que seria necessário modificar para que o Brasil pudesse participar do *Trade in Service Agreement* (TiSA) e garantir a livre participação de grupos empresariais, organizações não governamentais e/ou de seus profissionais na área educacional pública.

Em síntese, nota-se o fortalecimento de práticas neoliberais no contexto do novo governo que tomou o poder, o que deixou marcas no processo de construção da BNCC. Assim, a versão pós-golpe (terceiro documento publicado desde o início dos trabalhos em 2015) rompe com a perspectiva dos “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” e postula o enfoque por competências, estabelecendo um compromisso

⁵ Grupo oficializado pela Portaria n. 983 de 26 de agosto de 2016 que “dispõe sobre a criação e as atribuições do Grupo de Trabalho de Serviços Relacionados à Educação - GTSRE”. O artigo primeiro desta Portaria explicita que: “Fica instituído Grupo de Trabalho - GT com a finalidade de realizar levantamento de legislação que estabeleça condições diferentes entre o prestador de serviço nacional e estrangeiro para efeitos de negociações internacionais em matéria de comércio de serviços”. (BRASIL, 2016).

com uma formação voltada para o mercado de trabalho. Esta é, finalmente, a versão entregue pelo MEC ao CNE, instância à qual coube a realização de cinco audiências públicas (cada uma sediada em uma capital das cinco regiões brasileiras), além da discussão do texto, do envio das solicitações de ajustes ao MEC e da aprovação da BNCC. Esse processo final, igualmente conflituoso, ocorreu entre julho e dezembro de 2017, culminando na aprovação da BNCC do Ensino Fundamental por maioria – e com três votos contrários –, em 20 de dezembro de 2017.

Notamos, pelo percurso feito até aqui, o favorecimento dado, no âmbito das políticas educacionais, aos interesses de agentes privados que se articulam para interferir na educação pública brasileira. Consideramos, na perspectiva discursiva, que tudo isso está na base de conflitos que constituem cada uma das versões da BNCC e, nesse sentido, a seguir, aprofundamos a discussão, de modo a mostrar diferentes perspectivas acerca do ensino de língua estrangeira / língua inglesa que deixam suas marcas nesse processo.

3 Línguas estrangeiras ou língua inglesa? – uma análise da BNCC e suas versões

Até aqui, traçamos parte do mapa de relações que constituem o processo de construção da BNCC e que é fundamental para este trabalho que se identifica como uma proposta de Análise Cartográfica do Discurso (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021). Prosseguindo em termos mais específicos, podemos dizer que nosso enquadre teórico advém da interface de pressupostos da Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 1997; 2008; 2013), dos conceitos de rizoma e cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995; BARROS; KASTRUP, 2015) e de estudos foucaultianos (FOUCAULT, 2003; 2007; 2018). Assim, assumimos a compreensão de que os sentidos são algo produzido em meio às relações sociais, decorrendo de uma rede de discursos em concorrência, isto é:

[...] não é um sentido diretamente acessível, estável, imanente a um enunciado ou a um grupo de enunciados que estaria esperando para ser decifrado: ele é continuamente construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas. (MAINGUENEAU, 2015, p. 29)

O debate sobre a BNCC e o ensino de línguas estrangeiras no contexto da Educação Básica, observado sob a ótica cartográfico-discursiva, permite compreender que este documento é resultado de conflitos discursivos. Portanto, afastamo-nos de visões que consideram documentos normativos como portadores de verdades únicas, afinal, segundo Foucault (2003), as ordens de verdade, os sujeitos e os domínios de saber são produções que se formam a partir de condições políticas e econômicas de existência. Interessa-nos observar as marcas deixadas por tais condições de existência na própria constituição do documento, especialmente, no que se refere à valorização de

um arbitrário monolingüismo – dada a imposição do ensino de inglês –, na contramão do que se vinha produzindo em pesquisas e políticas de ensino de línguas estrangeiras desde meados dos anos 1990.

Fundamentamo-nos também na noção de interdiscurso (MAINGUENEAU, 2008), na medida em que um discurso se define sempre na relação de alteridade, delimitando seu próprio espaço a partir da concorrência com outros discursos, levando-nos a compreender a relação de indissociabilidade entre o Mesmo e o Outro do discurso, de modo que o Outro:

[...] se encontra na raiz de um Mesmo sempre já descentrado em relação a si próprio, que não é em momento algum passível de ser considerado sob a figura de uma plenitude autônoma. Ele é aquele que faz sistematicamente falta a um discurso e lhe permite encerrar-se em um todo. É aquela parte de sentido que foi necessário o discurso sacrificar para constituir a própria identidade. (MAINGUENEAU, 2008, p. 36-37).

Ao primado do interdiscurso, articulamos o método da cartografia, perspectiva que promove um modo de compreender / construir objetos de pesquisa em sua dimensão processual, possibilitando

o mapeamento de processos, movimentos, campos de força, reforçando a perspectiva rizomática (que questiona tudo o que se mostra como estático e cristalizado) e, conseqüentemente, mostra[ndo] que há caminhos pelos quais seguir para o estabelecimento de uma abordagem crítica das disputas de sentidos acerca da educação, em meio à intensa proliferação de práticas discursivas que buscam constituir este campo do saber. (SOUZA, 2019, p. 29).

Por tal articulação teórico-metodológica, torna-se possível uma análise da BNCC que prioriza a relação entre discursos que se repelem e, assim, podemos mapear disputas que se materializam no campo linguístico-discursivo. Tais disputas sinalizam não só as mencionadas condições de existência desse enunciado, mas também apontam perspectivas privilegiadas nas diferentes etapas de construção do documento (principalmente quando da ruptura pós-golpe de 2016), permitindo-nos que nos aproximemos a racionalidades que regeram sua produção e, conseqüentemente, um conjunto de outras políticas educacionais recentes, como o retrocesso no Ensino Médio concretizado pela Lei nº 13.415/2017.

Por fim, retomamos Foucault (2018), no que tange ao conceito de dispositivo que, para o filósofo, seria uma função estratégica dominante fundada em uma rede de elementos de diferentes naturezas (discursos, leis, arquiteturas, instituições...) a qual se forma regida por certa racionalidade, buscando responder a algo que, em dadas condições, se formula como uma urgência. A BNCC, desse modo, é um elemento de

um dispositivo político-educacional (SOUZA, 2019), cuja rede se forma com base em um movimento que favorece, a cada versão, o discurso neoliberal como referência para a formação escolar, aproximando práticas escolares a práticas de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. O ensino de línguas estrangeiras, por sua vez, nos permite refletir sobre tal conflito discursivo, conforme mostramos a seguir.

Em termos teórico-metodológicos, considerando a noção de interdiscurso, investimos na construção de um *cópus* – segunda versão da BNCC e versão final pós-golpe – que possibilita a análise de conflitos que constituem o enunciador institucional MEC, permitindo observar que apesar de se tratar, em ambos os casos, de enunciados sustentados por um suposto mesmo enunciador, há embates significativos no que concerne à constituição da língua estrangeira como um componente curricular integrante da Educação Básica brasileira.

Ressaltamos que da segunda versão para as versões pós-golpe, há uma ruptura marcada pela retirada do componente curricular Língua Estrangeira e inclusão do componente Língua Inglesa. Trata-se do único componente que foi suprimido por outro que sequer entrou em discussão nas etapas de consulta pública e seminários estaduais – dois principais espaços de debate para a construção do referido documento. Salientamos que a imposição do inglês já vinha sendo discutida há algum tempo, sendo pleiteada no âmbito dos debates encabeçados pelo Consed e seus parceiros – grandes corporações e instituições financeiras⁶. Não raro, em ocasiões como esta, a justificativa para tal arbitrariedade voltava-se ao mesmo ponto: formação escolar direcionada ao preparo para o mercado de trabalho, colocando o “trabalho” como sinônimo de “vida”.

O enunciado da BNCC, ao suprimir a possibilidade de escolha de outras línguas estrangeiras – em conformidade com as discussões que se faziam no âmbito das propostas de reforma do Ensino Médio –, mostra-se como resultado das condições de existência (FOUCAULT, 2003) segundo as quais se favorece o discurso neoliberal no debate educacional, colocando a educação (e seu potencial como dispositivo que atua na formação de subjetividades) como um elemento a serviço do desenvolvimento econômico e da produção de capital, em primeira instância. Esse discurso já se fazia presente nos enunciados das primeiras versões da BNCC, porém, ganha mais força nas versões publicadas a partir de 2016, apontando para um novo cenário.

Ressalte-se, a esta altura, que a Base se refere ao estudo do inglês entendido como “língua franca”, utilizando-se disso para afirmar que valoriza a diversidade linguística, não priorizando o ensino de um inglês hegemônico, considerando “os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais [...]”. (BRASIL, 2017, p. 241) Não obstante, devemos considerar que o “sucesso do inglês como ‘língua franca’ [...] se deve ao enorme poder de atração do

⁶ Vide notícia publicada no portal do Consed, em 3 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/reunidos-em-manaus-secretarios-estaduais-de-educacao-defendem-a-reformulacao-do-ensino-medio-brasileiro>.

mercado de bens materiais constituídos nessa língua [...] com cauteloso triunfalismo liberal”. (LAGARES 2013, p. 390).

Comparadas as versões em análise, podemos compreender a presença de diferentes perspectivas acerca do ensino de línguas em cada caso. Apesar de serem apresentados como um processo contínuo, a análise dos documentos nos coloca diante de significativos embates, conforme se observa, no quadro a seguir, a partir das diferentes propostas de estruturação de tais componentes curriculares:

Quadro 1 - Organização do componente Língua Estrangeira / Língua Inglesa (BNCC – versão 2 e versão final)

VERSÃO 2	VERSÃO FINAL
<i>práticas sociais</i>	<i>Eixos organizadores</i>
Práticas da vida cotidiana	Oralidade
Práticas artístico-literárias	Escrita
Práticas político-cidadãs	Leitura
Práticas investigativas	Conhecimentos linguísticos
Práticas mediadas pelas tecnologias digitais	Dimensão intercultural
Práticas do mundo do trabalho	

Fonte: Souza (2019).

Como se vê, os objetivos de aprendizagem e as habilidades são apresentados a partir dos parâmetros expostos no quadro 1: no primeiro caso, “práticas sociais”, no segundo, “eixos organizadores”. Considerando reflexões de Maingueneau (2013), pautadas nos estudos de Bakhtin sobre gêneros de discurso, compreendemos que a estrutura composicional é um elemento que participa da produção de efeitos de sentido de um enunciado, de modo que remete a certa esfera de atividade humana e ao modo de entendê-la. Nesse sentido, conforme Souza (2019), consideramos que as propostas organizacionais em cada uma das versões da BNCC constituem modos de conceber o ensino de língua estrangeira / língua inglesa.

Assim, se na segunda versão partiu-se de “práticas sociais”, dando destaque ao caráter social da língua como elemento balizador, na nova versão valorizaram-se “eixos” que focam majoritariamente nos meios físicos de realização da língua e no seu aspecto sistêmico. Abandona-se, portanto, uma perspectiva mais abrangente e assume-se uma ótica mais controladora, no que tange à imposição do trabalho com as ditas “quatro habilidades”, à despeito da impossibilidade, por exemplo, do trabalho com a oralidade em certos contextos escolares.

Ademais, analisando a segunda versão da BNCC de Língua Estrangeira, é possível observar a valorização do sujeito no processo de construção de conhecimento em língua estrangeira, uma vez que as práticas sociais foram desdobradas em perguntas que colocam o foco nas experiências do sujeito estudante. Assim, temos no sexto ano do Ensino Fundamental as perguntas “quem **sou eu** e com quem **convivo?**” que se relacionam às chamadas “práticas da vida cotidiana” e que apresentam como um de seus objetivos de aprendizagem o seguinte: “**Interagir** por meio de textos em língua estrangeira sobre questões relacionadas a identidades, **apropriando-se** de recursos linguístico-discursivos e culturais para se referir a si, ao outro, a ideias e modos de vida”. (BRASIL 2016, p. 370) (grifos nossos).

Seja pela remissão à primeira pessoa nas perguntas balizadoras, seja pelos verbos que introduzem os objetivos de aprendizagem que remetem a ações reflexivas do sujeito em relação ao estudo de uma língua (vide destaques anteriores), a análise da versão 2 de Língua Estrangeira nos faz ver marcas de uma perspectiva que coloca o estudante como ponto de partida daquilo que será estudado, isto é, da construção de conhecimentos. Esclarecemos, em tempo, que o sexto ano conta com um total de oito objetivos de aprendizagem, todos redigidos sob essa mesma ótica.

Em contraste, a versão de Língua Inglesa desloca o foco antes posto no estudante, transferindo-o para o conteúdo. Isso se mostra, desde o início, com o abandono das “práticas sociais” e com a defesa da organização por eixos que valorizam aspectos mais estritamente linguísticos, sem evidenciar sua relação com o social. Esse movimento de negação da proposta anterior, por si só, já diz muito. E quando seguimos analisando a nova proposta, vemos uma organização pautada em “unidades temáticas”, “objetos de conhecimento” e “habilidades”, priorizando aspectos puramente linguísticos, por vezes, desassociados do papel do aluno no estudo.

De modo mais detalhado, as “unidades temáticas” remetem não tanto a temas gerais, mas a aspectos linguísticos abordados como “interação discursiva”, “compreensão oral”, “estratégias de leitura”, “estudo do léxico”, “gramática”. De modo semelhante, os “objetos de conhecimento” referem-se também a elementos linguísticos específicos, como em “funções e usos da língua inglesa em sala de aula (*classroom language*)”, “hipóteses sobre a finalidade de um texto”, “imperativo”, “adjetivos possessivos”, mas também a ações a serem desenvolvidas pelos alunos – marcadas por meio de nominalizações –, como em “produção de textos orais, com a mediação do professor”, “compreensão geral e específica: leitura rápida (*skimming, scanning*)”, “construção de repertório lexical” (BRASIL 2017, p. 248). O que se nota, portanto, é que o enunciador desta versão deixa marcas da preocupação em prever de modo mais detalhado os elementos linguísticos a serem estudados e, em contraposição, retira o foco do estudante como ponto de partida, incluindo-o como central em apenas alguns dos objetos de conhecimento. Tais elementos salientam o contraste entre enunciadores que, apesar de

se identificarem como o MEC, privilegiam diferentes elementos no processo de ensino de língua estrangeira.

Ainda sobre a versão final do componente Língua Inglesa, no que tange às “habilidades”, além de serem extremamente detalhadas, totalizando 26 no sexto ano do Ensino Fundamental, são registradas frequentemente a partir de verbos que remetem a ações pontuais, como “identificar” e “utilizar” (que aparecem em duas habilidades); “reconhecer” (como sinônimo de “identificar”, que aparece três vezes); “coletar”, “aplicar”, “localizar”, “listar”, “empregar” (que aparecem uma vez entre todas as habilidades). Um exemplo de habilidade do chamado eixo de conhecimentos linguísticos é “utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo *to be*) e descrever rotinas diárias” (BRASIL 2017, p. 251), a qual acusa uma forte preocupação de controle por parte deste enunciador que prevê, inclusive, elementos gramaticais a serem estudados em determinada etapa de escolaridade. Apesar de algumas habilidades, principalmente as do eixo de conhecimentos linguísticos, privilegiarem uma perspectiva de ensino de línguas que supervaloriza seu caráter sistêmico, é preciso esclarecer que há também outras que vão colocar em concorrência, nessa mesma versão do documento, a ótica dos estudos em cognição (nos eixos de leitura e escrita) e o foco na interculturalidade (no eixo dimensão intercultural).

Notamos, enfim, que os enunciadores das diferentes versões em análise recorrem a perspectivas de ensino de língua estrangeira que se chocam, principalmente no que tange à valorização excessiva dos conteúdos sistêmicos, os quais passam a ser previstos em detalhes na versão de Língua Inglesa e no que diz respeito ao abandono de uma proposta de organização que, inicialmente, vinculava o estudo da língua às práticas sociais nas quais os sujeitos estudantes estavam inseridos. Depreendemos das análises que esses enunciados se pautam em formações discursivas divergentes, uma primeira que valoriza a autonomia docente, trazendo uma proposta mais abrangente e que coloca em relevo a centralidade do aluno e a relação intrínseca da língua com o social, e uma nova proposta que rompe com a primeira e valoriza maior controle das práticas educativas, dando relevância aos estudos estruturais, comunicativos, com foco nos conteúdos linguísticos.

Não é de se estranhar, frente a todo o exposto, que a tendência a uma lógica de controle tenha sido central na construção da versão de Língua Inglesa da BNCC. Essa é a lógica que, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, associa a qualidade da educação a métricas em avaliações externas de larga escala (como o alcance de metas pré-estabelecidas no IDEB e no PISA, conforme a meta 7 do referido documento). É também essa a lógica que defende que a BNCC é fundamental para dar equidade ao acesso à educação no Brasil, e que arbitrariamente impõe o estudo de inglês a todo o país, partindo do entendimento de que conhecimentos hegemônicos privilegiados são sinônimos de “conhecimento neutro, essencial, básico”, independente das diferentes

demandas que possa haver em comunidades escolares diversas. Por fim, é a lógica que rege o posicionamento de agentes financeiros internacionais como o Banco Mundial, ao afirmar que

[...] concentrará cada vez mais a sua ajuda financeira e técnica em **reformas do sistema** que promovam os resultados da aprendizagem. Para esse efeito, o Banco irá concentrar-se em ajudar os países parceiros a consolidar a capacidade nacional para **reger e gerir sistemas educacionais**, implementar **padrões de qualidade** e equidade, **medir o sistema de desempenho** com relação aos objectivos nacionais para a educação e apoiar a definição de políticas e inovação **com base comprovada**. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6, grifos nossos).

As discussões analíticas expostas até aqui são um recorte que parte de nossas pesquisas de modo mais amplo, conforme esclarecemos na introdução deste texto. Dessa forma, cabe registrar que entendemos tais enunciados como integrantes de uma ampla rede juntamente com outros enunciados, sendo todos constituídos por discursos que colocam em circulação diferentes sentidos de educação, a partir do processo de construção da BNCC. A análise aqui exposta, em diálogo com um conjunto amplo de outros textos analisados, mostra que

o enunciador do documento repeliu seu Outro constituído como aquele que trazia ao debate uma visão do “controle” como algo contrário à pauta democrática, contrapondo-se à defesa assumida pelo Mesmo de que o “controle” é fundamental à qualidade, à mensuração de resultados, à garantia de igualdade. Isso mostrou, em linhas gerais, a adesão do enunciador às práticas discursivas privatistas e a sua operação de controle, a qual se intensificou a cada versão, a ponto de [...] se retomar a perspectiva das competências e de se promover uma visão de língua fortemente atravessada pela perspectiva estruturalista (em contraste com as propostas mais recentes no campo da pesquisa sobre ensino de línguas). De tudo isso, depreende-se que a “educação” se constitui, na versão final da BNCC, como um processo associado a discursos que desvalorizam a autonomia docente, supervalorizam conteúdos numa perspectiva “objetiva” (daquilo que pode ser quantificado, verificado) [...]. (SOUZA, 2019, p. 324).

Percorrido este caminho, ratificamos a relevância de se investir na análise de textos normativos pela ótica cartográfico-discursiva, em diálogo com reflexões filosóficas, buscando formas de contribuir para a desmistificação de um pretenso valor de “verdade” atribuído a tais enunciados, os quais, não raro, favorecem demandas hegemônicas (como a formação acrítica para o mercado de trabalho) e excludentes que se contrapõem a uma proposta de, em nosso caso específico, educação linguística a favor da formação escolar crítica e emancipatória.

Considerações finais

Os resultados das análises empreendidas apontam que, mesmo afirmando-se, no plano do discurso oficial, uma continuidade entre as referidas versões da BNCC, cada uma integra um conjunto de regularidades enunciativas que caracterizam funcionamentos discursivos próprios a diferentes práticas educativas. Até a segunda versão, com a proposta de línguas estrangeiras, priorizava-se a pluralidade, a diversidade, e uma perspectiva de língua conectada às práticas sociais; a partir dela, com a primeira versão de Língua Inglesa (no pós-golpe), ganham força articulações que favorecem práticas educativas voltadas à formação para o trabalho que não implicam em questionar ou refletir de modo amplo sobre o mundo do trabalho e as relações nele existentes.

Assim, percebemos que o discurso neoliberal ganha força neste processo, sendo constitutivo das práticas de agentes privados como o MBNC, de agentes públicos (parceiros de agentes privados) como Consed e Undime, e deixando marcas de sua presença, principalmente, na versão final da BNCC. Compreendemos, enfim, que a lógica de controle que rege o discurso neoliberal caracteriza a racionalidade que vem buscando impor-se às práticas constituintes da educação pública brasileira na contemporaneidade.

Tal cenário nos obriga a refletir sobre a gravidade dos desdobramentos que podem vir a ocorrer por meio da oficialização de uma proposta de currículo nacional que assegura privilégios hegemônicos responsáveis, historicamente, por manter as desigualdades sociais que assolam nosso país, definindo espaços que podem ou não ser ocupado por famílias de trabalhadores e pelos detentores de capital.

No âmbito das Línguas Estrangeiras, por exemplo, já vemos propostas curriculares aparentemente desprezíveis, como *La nueva BNCC y la enseñanza del español* (2009), texto produzido sob a chancela do Ministério de Educação e Formação Profissional da Espanha, com o apoio do Instituto Cervantes e da Editora Edilumen, amplamente divulgado como “ferramenta de apoio” a professores brasileiros do Ensino Fundamental e disponibilizado gratuitamente na internet. Um documento que, como tantos outros, além de ser mais uma tentativa de interferência no ensino de espanhol nas escolas públicas brasileiras, inscreve-se na racionalidade de controle do atual neocolonialismo econômico, que com seu projeto de subordinação da educação ao capital, tem investido, cada vez mais, em um mercado tecnológico-educacional transnacional.

Relembramos, aqui, o acordo assinado, em 2009, entre o MEC e o Instituto Cervantes (2009), uma carta de intenções, por meio da qual caberia a esse Instituto, segundo o portal do Ministério, a responsabilidade de “formar professores brasileiros e tornar disponíveis recursos didáticos e técnicos para o ensino do espanhol nas escolas públicas”. Sob a justificativa de vir a “revolucionar o ensino de línguas no país” a partir da “implantação de laboratórios de informática em todas as escolas públicas”. O acordo, inicialmente, previa a realização de um projeto-piloto para capacitação de 30

professores para o uso da Plataforma AVE (Aula Virtual de Espanhol) e foi firmado "sem prévia avaliação por equipe de especialistas da adequação do material para esses fins". Nessa parceria, cabia ao MEC o custeio de todo o processo.

Ressaltamos aqui a importância de atuações como a da Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro (Copesbra), um coletivo insurgente de professores de espanhol que se reuniu em defesa da educação pública brasileira, em todos os seus níveis de ensino. Um movimento que constituiu uma comissão de avaliação que, após análise detalhada, comprovou a inadequação dessa proposta para o ensino de espanhol na escola pública brasileira. Um coletivo que exerceu seu papel ético-político-estético.

No contexto atual, cabe-nos apontar caminhos e práticas de resistência na contensão desta racionalidade que busca se impor. Coletivos e propostas têm surgido, como o Escola Pública entre línguas⁷ concebido durante o período pandêmico com o propósito de construir coletivamente um espaço de discussões, reunindo professores de "diferentes" línguas, redes públicas de atuação, visões teóricas, de escola, de concepções de ensino, de trabalho e de formação docente. O projeto objetiva a garantia de oferta de educação plurilíngue nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro⁸, respeitando a autonomia de escolha da(s) língua(s) de acordo com o contexto regional, histórico e social, de modo a atender necessidades e anseios educacionais da comunidade escolar. O coletivo elaborou uma carta-manifesto disponibilizada na internet na forma de abaixo-assinado, solicitando uma audiência pública junto à Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ). A carta foi acolhida em audiência realizada em 4 de agosto de 2022.

Ou, ainda, apontar conquistas como a da participação de representantes da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) e da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) em audiência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, discutindo a *Importância da Língua Espanhola na Escola Brasileira*, assim como a de outras línguas, como componentes curriculares no sistema educativo brasileiro. Todos esses movimentos vêm instaurando espaços de resistência e escuta, na busca por traçar formas de intervenção.

Por fim, ressaltamos que entendemos as políticas públicas não só como aquelas determinadas pelo estado, por governos etc., mas como a que se efetiva de forma singular no momento da atividade de trabalho, visto que "o homem não se deixa totalmente

⁷ Projeto de extensão da Universidade Federal Fluminense, coordenadoras Joice Armani Galli, Del Carmen Daher e Cíntia Rabello. Estudantes de graduação e pós: Adejair Siqueira, Ana Patricia Rosinek, Fabiana Diniz, Fernanda S. da S. Torres, Lídia Rocha Moraes, Luana Agualuza, Monique Rocha Vidal, Priscilla Melo Ramos, Raísa Ketzer Porto e Thaís Vale Rosa Pereira.

⁸ Outras cartas redigidas no Rio de Janeiro: Carta aberta do Departamento de Línguas e Literaturas do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ) em defesa de uma educação plurilíngue e carta intitulada Sobre a implementação do Novo Ensino Médio, solicitando a permanência do ensino do espanhol e francês no currículo escolar, do Departamentos de Espanhol e Francês do Colégio Pedro II, intitulada.

comandar de fora, está, ao contrário, numa relação polêmica com o mundo das normas nas quais se encontra” (DURRIVE, 2011, p. 49), confrontando sempre “o que exigem dele com o que ele exige de si mesmo”. Com isso, finalizamos reforçando a importância de nossa atuação como professores pesquisadores, entendendo que somos parte da produção de políticas e que, desse modo, em nossos espaços de atuação, podemos/deveremos investir em práticas de resistência que revisem o papel do ensino das línguas estrangeiras como parte de um projeto educacional democrático e inclusivo.

Referências

ABIO; Gonzalo; BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis; O’KUNGHITTONS, Mônica Ferreira Mayrink; GONZÁLEZ, Neide Maia; IRALA, Valesca Brasil. *A plataforma “AVE” do Instituto Cervantes: a posição analítica da Copesbra*. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/1049/579+>. Acesso em: ago. 2022.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Education Development* (2017). Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>. Acesso em: jun. 2019.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para todos: Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*. Washington: Banco Mundial, 2011. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf. Acesso em: dez. 2018.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs.) Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.52-75.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão revista. SEB/MEC, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: março de 2017.

BRASIL *Base Nacional Comum Curricular*. SEB/MEC, Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: julho de 2019. [Versão final homologada].

BRASIL Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: jul. 2019.

BRASIL Portaria N. 983, de 26 de agosto de 2016. Ministério da Educação. Dispõe sobre a criação e as atribuições do Grupo de Trabalho de Serviços Relacionados à Educação - GTSRE. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress>.

com/2016/09/portaria-983-2016-tisa.pdf. Acesso em: jul. 2017.

DAHER, Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lucia de Albuquerque. "O que se pensa e o que se diz com o que se faz e o que se é": reflexões sobre linguagem, trabalho, ética e pesquisa. In: DEUSDARÁ, Bruno; PESSOA, Fátima. (Org.). *Discurso e trabalho: reflexões sobre ética*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2022, p. 41-56.

DAHER, Del Carmen; PEREIRA, Telma; SAVEDRA, Mônica. (Org.) *O ensino plurilíngue na escola pública: desafios em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: Editorarte, 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: *Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. *Análise cartográfica do discurso: temas em construção*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

DURRIVE, L. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. *Trab. Educ. Saúde*. Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 47-67, 2011.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *Trabalho Necessário*, Niterói, ano 10, n. 15, 2012. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN1519%20Artigo%20Roberto%20Leher%20e%20Olinda%20Evangelista.pdf>. Acesso em: ago. 2017.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2007 [1969].

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

LAGARES, Xoán Carlos. O espaço político da língua espanhola no mundo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. 2013, v. 52, n. 2, p. 385-408.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1984].

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013 [1998].

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do discurso*. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997 [1987].

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MEC. *Acordo vai permitir a difusão do idioma nas escolas públicas*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ensino-de-espanhol#:~:text=O%20Instituto%20Cervantes%2C%20centro%20de,do%20espanhol%20nas%20escolas%20p%C3%ABlicas>. Acesso em: agosto de 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas Curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. *In: AGUIAR, Marcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

ROCHA, Décio.; DAHER, Del Carmen. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar?. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, p. 105-141, 2015.

SOUZA, Alice Moraes Rego de. *Base Nacional Comum para quê/quem? Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial*. 2019. 357 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

SOUZA, Alice Moraes Rego de; GIORGI, Maria Cristina; ALMEIDA, Fabio Sampaio de. Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016: educação para o combate às discriminações? *Caderno de Letras*, v. 29, n. 57, p. 97-116, 2º semestre 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/cadletrasuff.2018n57a616>

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). *Seminário em Brasília discute a Base Nacional Comum*. 09 de julho de 2015. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/10-07-2015-08-43-seminario-em-brasilia-discute-a-base-nacional-comum>. Acesso em: maio 2019.

