



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E  
LINGUAGENS - PPGCEL

RUBÊNIA PEREIRA MAGALHÃES CARDOSO

DISCURSO, VERDADE E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO DOCENTE DE  
LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA  
2023

RUBÊNIA PEREIRA MAGALHÃES CARDOSO

DISCURSO, VERDADE E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO DOCENTE DE  
LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada: Culturas, Educação e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Janaina de Jesus Santos.

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA  
2023

428 Cardoso, Rubênia Pereira Magalhães.  
C266d Discurso, verdade e a constituição da subjetividade do docente de língua inglesa em tempos de implantação de Base Nacional Comum Curricular. / Rubênia Pereira Magalhães Cardoso. – Vitória da Conquista - BA: UESB, 2023. 101f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada: Culturas, Educação e Linguagens. Sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> D. Sc. Janaina de Jesus Santos.

1. Língua inglesa – Ensino e aprendizagem. 2. Língua inglesa - Base Nacional Comum Curricular. 3. Base Nacional Comum Curricular – Subjetividade docente – Língua inglesa. I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, *Campus* de Vitória da Conquista. II. Santos, Janaina de Jesus. III. Título.

**CDD(21): 428**

Catálogo na Fonte:

Adalice Gustavo da Silva – CRB 535-5ª Região  
Bibliotecária – UESB – Campus de Itapetinga-BA

Índice Sistemático para desdobramentos por Assunto:

1. Língua inglesa - Ensino e aprendizagem - Base Nacional Comum Curricular

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E  
LINGUAGENS

RUBÊNIA PEREIRA MAGALHÃES CARDOSO

DISCURSO, VERDADE E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO DOCENTE  
DE LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Letras:  
Cultura, Educação e Linguagens como requisito  
parcial e obrigatório do título de mestre em  
Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste  
da Bahia.

Data da aprovação: 29 de setembro de 2023.

**Banca Examinadora:**

Profa. Dra. Janaina de Jesus Santos  
Instituição: UESB – Presidente-Orientadora

Ass.:



Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima Souza  
Instituição: UESB – Membro Titular

Ass.:



Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva  
Instituição: UFRSA – Membro Titular

Ass.:



Dedico este trabalho, primeiro a Deus, porque sem Ele nada seria.  
Dedico a meu pai, *in memoriam*, por tudo que ele representa em minha vida!

Dedico a meu esposo, meus filhos e minha mãe que, de forma compreensiva, entenderam a minha ausência e sempre estiveram ao meu lado!

## RESUMO

O presente trabalho pretendeu compreender a problemática em torno da verdade, dos discursos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na constituição da subjetividade dos professores de Língua Inglesa (LI), da Rede Municipal de Educação, atuantes no Ensino Fundamental - Anos Finais (EF II), de um município do interior da Bahia. Assim, para responder essa problemática elencamos como objetivos específicos: Os discursos sobre a LI legitimados pela BNCC; A constituição da subjetividade do docente de LI em tempos de BNCC e as práticas pedagógicas de ensino de LI no contexto da BNCC. A BNCC aponta muitas mudanças nos modos de fazer e compreender a disciplina de LI, impactando diretamente na constituição da subjetividade do professor da disciplina. Ela é um documento normativo de referência curricular da Educação Básica, que visa oferecer educação igualitária para que as aprendizagens e as habilidades essenciais dos estudantes possam ser alcançadas ao longo de seu percurso educacional. A proposta de educação da BNCC, também, visa preparar o educando para o mercado de trabalho, por isso está assentada no conceito de competência. Compreendemos o funcionamento da Base como um dispositivo de poder-saber, cujo objetivo, a partir de suas estratégias, é controlar e regular o conhecimento produzido na escola. Portanto, com o objetivo de explicar os modos como os sujeitos são subjetivados a partir das técnicas de dominação (poder), e das técnicas discursivas (saber), entrelaçados com os modos de governar exercidos pelo Estado, fundamentamos nossas discussões tendo como referência os conceitos sobre saber, poder e verdade de Michel Foucault. E, para apontar caminhos que, além de focar no ensino-aprendizagem de LI, é um campo de saber transdisciplinar, situamos este trabalho no enquadramento teórico da Linguística Aplicada (LA), a partir das noções de Rajagolapan (2003). O método de pesquisa empregado para investigar a realidade foi o estudo de caso, Pimenta (2005). Usamos as noções arqueogenealógicas como lentes para analisar os discursos e a produção de sujeitos. E como possibilidade de mudança, mostramos como o sujeito-professor pode constituir sua subjetividade tendo como suporte a ética do cuidado de si como prática de liberdade, tendo em vista que o cuidado de si pode contribuir para a percepção das práticas subjetivadoras e no desenvolvimento da crítica. Isso é importante, uma vez que é a partir da crítica que o sujeito começa a se questionar e a não aceitar, passivamente, as relações de poder que o cercam. Diante do estudo realizado, foi identificado pouco impacto da BNCC na constituição da subjetividade dos professores envolvidos, além disso, não contribuiu, significativamente, na teoria e no ensino da LI, pois chegou ao ponto de alguns não conhecerem o documento.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular; competência; língua inglesa; professor; poder-saber.

## ABSTRACT

The present study aimed to understand the issues surrounding the truth and discourses of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) in the constitution of the subjectivity of English Language (EL) teachers in the municipal education network, working in Elementary Education - Final Years (EE II), in a municipality in the interior of Bahia. Thus, to address this issue, we outlined the following specific objectives: The discourses on EL legitimized by the BNCC; The constitution of the subjectivity of the EL teacher in times of BNCC and the pedagogical practices of EL teaching in the context of the BNCC. The BNCC points to many changes in the ways of doing and understanding the EL discipline, directly impacting the constitution of the subjectivity of the subject teacher. It is a normative document of curricular reference for Basic Education, which aims to offer equal education so that the essential learning and skills of students can be achieved throughout their educational journey. The BNCC's educational proposal also aims to prepare the student for the job market, which is why it is based on the concept of competence. We understand the functioning of the Base as a device of power-knowledge, whose objective, through its strategies, is to control and regulate the knowledge produced in schools. Therefore, to explain how subjects are subjectivated through techniques of domination (power) and discursive techniques (knowledge), intertwined with the modes of governance exercised by the State, we base our discussions on Michel Foucault's concepts of knowledge, power, and truth. Additionally, to propose pathways that, beyond focusing on EL teaching-learning, encompass a transdisciplinary field of knowledge, we situate this work within the theoretical framework of Applied Linguistics (AL), based on the notions of Rajagopalan (2003). The research method employed to investigate the reality was the case study, according to Pimenta (2005). We used archaeological-genealogical notions as lenses to analyze discourses and the production of subjects. As a possibility for change, we show how the teacher-subject can constitute their subjectivity supported by the ethics of self-care as a practice of freedom, considering that self-care can contribute to the perception of subjectivating practices and the development of critique. This is important since it is through critique that the subject begins to question and not passively accept the power relations that surround them. In the study conducted, little impact of the BNCC on the constitution of the subjectivity of the teachers involved was identified. Moreover, it did not significantly contribute to the theory and teaching of EL, as some teachers were found to be unaware of the document.

**Keywords:** Common National Curricular Base; competence; english language; teacher; power-knowledge.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>EF II</b>	Ensino Fundamental II
<b>LD</b>	Letramento Digital
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LA</b>	Linguística Aplicada
<b>LI</b>	Língua Inglesa
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OCDE</b>	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>TCI</b>	Tecnologia da Comunicação e da Informação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
 <b>SEÇÃO I – OS DISCURSOS SOBRE LÍNGUA INGLESA LEGITIMADOS PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</b>	
1.1 As condições de possibilidade da BNCC.....	17
1.2 A BNCC como um dispositivo de produção de verdade .....	20
1.3 A BNCC e as propostas de mudanças no processo de ensino e aprendizagem....	24
1.4 Breve reflexão da concepção de língua e ensino da Língua Inglesa .....	34
1.5 Métodos de ensino da Língua Inglesa .....	36
1.6 A materialidade discursiva da língua inglesa na BNCC .....	39
 <b>SEÇÃO II - A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE BNCC</b>	
2.1 Efeitos da BNCC na formação da subjetividade do professor .....	52
2.2 Por outros modos de existência do docente de Língua Inglesa .....	56
 <b>SEÇÃO III- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA BNCC</b>	
3.1 O discurso dos docentes de Língua Inglesa em tempos de BNCC: um campo de multiplicidades. ....	62
3.2 Um breve percurso da Língua Inglesa nos documentos oficiais. ....	67
3.3 A formação do professor de Língua Inglesa .....	73
<b>CONCLUSÕES</b> .....	91
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	95
Anexo 1- Autorização do Comitê de Ética da UESB .....	101

## INTRODUÇÃO

A subjetividade docente tem sofrido diversas mudanças no século XXI, diante dos processos institucionais, sociais e culturais. Assim, a presente dissertação tem como problema investigar como os discursos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constituem a subjetividade do professor de Língua Inglesa (LI). A problemática da construção da subjetividade do professor de LI nas escolas do Ensino Fundamental II (EF II), em especial de um município no interior da Bahia, vem despertando nossa atenção há algum tempo, porque compreendemos que a docência é estar diante da responsabilidade da formação e da construção do outro, em meio a tantos desafios.

Assim, para entender o modo como os docentes de LI estão construindo sua subjetividade nesse campo educacional, este trabalho teve como objetivo principal compreender os discursos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na constituição da subjetividade dos professores de Língua Inglesa, da Rede Municipal de Educação, atuantes no Ensino Fundamental - Anos Finais (EF II), de um município do interior da Bahia. Dessa forma, propomos como objetivos específicos: Investigar os discursos sobre a LI legitimados pela BNCC; Compreender a constituição da subjetividade do docente de LI em tempos de BNCC e por último apontar as práticas pedagógicas de ensino de LI no contexto da BNCC.

Para compreendermos como o discurso da LI foi sendo construído e como aparece na BNCC, fizemos um levantamento de produções e estudos que abordam a temática para nos apoiarmos e, também, contribuir com as discussões que estão sendo produzidas.

Portanto, voltamos nossa atenção para entender as condições políticas-sociais que possibilitaram a emergência da BNCC como um documento que orienta o currículo da Educação Básica. Nesse sentido, encontramos respaldo teórico que corresponderam aos nossos interesses nos trabalhos de Alves e Pizzi (2005), Pereira (2021), Macedo (2019), Albino e Silva (2019), Cislighi (2019). A partir das leituras empreendidas nos trabalhos desses estudiosos deduzimos que a BNCC funciona como um dispositivo que tem, como uma de suas funções produzir uma verdade sobre a concepção de LI, que ela escolheu para legitimar e, nesse ponto nos apropriamos, principalmente, dos estudos de Foucault (2007, 2013), Gregolin (2015), Sellar e

Lingard (2013) para entender o conceito de dispositivo e a produção dos regimes de verdade.

Refletimos sobre o documento a partir das leituras que desenvolvemos sobre os trabalhos de Foucault. E, percebemos que o documento está embasado no conceito de competência e, como não é um conceito novo: fizemos uma atualização do termo Competência como fez Alves e Silva (2021) com o termo “arquivo” a partir dos estudos de Foucault (2008). O intuito de fazer a atualização do termo foi para explicar como é possível acessar um determinado saber que tem toda uma organização lógica que o fundamenta e o legitima, e que pode ser reutilizado em outro contexto como aconteceu com o termo Competência discutido na BNCC, que é um termo oriundo das demandas do capitalismo e que expandiu para o contexto educacional. Assim, nos sustentamos nos trabalhos de Hypolito (2019), Ball (2014), Dardot e Laval (2014) para fundamentar as discussões sobre a maneira como o capitalismo está modificando e gerindo nossos modos de vida.

Nesse sentido, vimos que a globalização impactou os meios de comunicação facilitando o acesso a bens e serviços. Daí, a escola, por ocupar um lugar privilegiado na democratização do saber, não deve ficar alheia a essas mudanças. O ensino da LI é uma das possibilidades de inserção dos alunos neste mundo globalizado, pois facilita a comunicação com pessoas de diferentes lugares, isso porque, a LI passou a ser compreendida como língua franca. Sendo assim, para entender o porquê das práticas de ensino-aprendizagem de muitos profissionais ainda estar enraizada em métodos ultrapassados fizemos um breve percurso da concepção de língua e ensino da LI a partir dos trabalhos de Uphoff (2008), Rodrigues (2012), Lucena e Torres (2019).

Esta pesquisa foi fundamentada em algumas produções de Foucault que trazem contribuições valiosas em todo trabalho para a análise do discurso e do poder, bem como, Fisher (2001), porque entendemos que seus estudos sobre a análise do discursos e a noção de sujeito são relevantes, assim como outros estudos atuais a exemplo de Santos (2022), que discute alguns apontamentos discursivos sobre a BNCC ressaltando a produção de subjetividade na relação de poder-saber. Enquanto que Pennycook (1998), Rajagolapan (2011) e Hooks (2003) abordam a questão da Linguística Aplicada. E, Campos e Ferreira (2020) e Rojo (2012), debatem como a questão dos estudos culturais contribuem no modo como a LI expandiu e passou a ser considerada como uma língua global.

Pesquisadores como Prata (2005), Castanheira (2012), Alves e Pizzi (2014) também discutem a produção da subjetividade no campo educacional e nos mostram que é um tema que não se esgota em si mesmo, mas carece de mais estudos. Daí a pertinência da discussão dessa temática neste trabalho, porque discute e nos mostra como estamos sendo subjetivados por práticas e discursos nas instituições educacionais. Assim, a partir desse entendimento, podemos começar a buscar outros modos de existência. E para discutir como os sujeitos podem buscar outros modos de ser, embasamos nossas discussões a partir da ética do cuidado de si abordado em alguns trabalhos de Foucault (1984, 1990, 2002, 2006) e Branco (2011).

Para abordar as práticas pedagógicas do professor de LI contamos com a contribuição de Lima (2011), que faz um trabalho de grande relevância sobre a LI trazendo para o centro do debate o funcionamento da LI em escolas públicas, assim como, Miccoli (2011) e Leffa (2011) que abordam a prática educativa do professor. A contribuição de Santos (2011) e Rodrigues (2012) é, no sentido de valorização do ensino de LI nas escolas públicas para desconstruir a ideia no imaginário das pessoas de que não se aprende inglês em escolas públicas.

Autores como Duboc e Ferraz (2011) propõe um ensino reformulado em práticas pedagógicas inovadoras para atender o inglês na perspectiva da língua franca de uma língua desterritorializada, enquanto Moita Lopes (2003) propõe que o professor fomente e alargue os limites de seus alunos, para que ele consiga alcançar novos horizontes de modo crítico e participativo.

Diante desse cenário, a BNCC tem a proposta de formação de sujeito crítico e participativo. Ela se apresenta como um documento normativo de referência curricular da educação brasileira, cujo objetivo é fomentar as aprendizagens e habilidades essenciais que devem ser adquiridas pelos estudantes da Educação Básica, ao longo de seu percurso educacional.

Ao elencar as aprendizagens e apontar os objetos de conhecimento para cada ano letivo, a BNCC impacta a subjetividade do professor, uma vez que ele é constituído pelos discursos legitimados no documento.

Outra questão preocupante é que, em um município do interior da Bahia, no período da implantação da BNCC, de 2017 a 2022, não vimos iniciativas de discussão e capacitação docente para sua implantação. No entanto, os livros didáticos chegaram às escolas no final de 2021, já adaptados ao referido documento, com o elenco das

competências que o professor deve trabalhar a partir de cada atividade. Dessa forma, quando o documento aponta o que deve ser trabalhado, reforça seu caráter normativo pautado numa política centralizadora, na qual a relação de autoridade está marcada pela imposição, pois a própria estrutura do documento busca padronizar a educação brasileira.

A BNCC aponta mudanças significativas nos modos de fazer e compreender a disciplina de LI, o que vai se refletir na constituição da subjetividade do professor. Com o intuito de acompanhar essa questão, buscamos conhecer o documento não com a finalidade de fazê-lo falar, mas sim de analisar o que está dito. Por isso, optamos por dialogar com os professores de LI da Rede Municipal de uma cidade da Bahia, atuantes no Ensino Fundamental - Anos Finais (EF II), que são os sujeitos envolvidos neste trabalho.

A perspectiva deste estudo foi qualitativa, desenvolvida com base na abordagem dedutiva. Partimos do pressuposto de que a mudança curricular implica em certos desdobramentos da construção do sujeito-professor de LI, uma vez que a BNCC aponta mudanças significativas para o ensino-aprendizagem do componente curricular. Por exemplo, a obrigatoriedade do ensino-aprendizagem de Inglês a partir do 6º ano do EF II, com o reconhecimento dele como língua franca (Brasil, 2017), e o professor é um importante agente para proposta tornar-se realidade, independentemente das condições de trabalho adversas.

Para compreender tal imposição, valemo-nos das abordagens de Michel Foucault para explicar os modos como os sujeitos são subjetivados com fundamentos nas técnicas de dominação (poder) e nas técnicas discursivas (saber), entrelaçadas com o modo de governar exercido, principalmente, pelo Estado (Foucault, 2017). Além disso, mostramos como o sujeito-professor pode constituir sua subjetividade tendo como suporte a ética do cuidado de si como prática de liberdade, uma vez que o cuidado de si pode contribuir para a percepção das práticas subjetivadoras e no desenvolvimento da crítica. Isso é importante, uma vez que é a partir da crítica que o sujeito começa a se questionar e a não aceitar, passivamente, as relações de poder que o cercam (Foucault, 2006).

Compreendemos que a subjetividade dos professores de LI é constituída como resultado do entrelaçamento do efeito do documento sobre suas práticas pedagógicas. Para entender esse entrelaçamento, analisamos a BNCC e utilizamos o questionário elaborado no *Google Forms* que foi respondido pelos sujeitos da

pesquisa.

O método de pesquisa empregado para investigar a realidade foi o estudo de caso (Pimenta, 2005). Usamos as noções arqueogenealógicas<sup>1</sup> como lentes para analisar os discursos e a produção de sujeitos, tendo em vista que o sujeito é produzido pelo entrelaçamento do saber-poder, que subjetiva os corpos e os discursos e produz sujeitos. A partir da compreensão das noções que constituem os saberes sobre a LI no documento e, também, das noções de poder que tecem o documento, houve a apropriação do método arqueogenealógico e compreensão das condições que possibilitaram a emergência da BNCC como um documento que legitima um saber. E, mais ainda, percebemos que a BNCC, baseada em suas práticas e procedimentos, regula e normatiza a Educação Básica. Portanto, funciona como um dispositivo de poder que atua na produção de sujeitos a partir do efeito de suas práticas subjetivadoras. Para um entendimento maior desse funcionamento, trazemos a explicação de Gregolin (2015) sobre o termo arqueogenealógico onde ela explica a junção destes termos em dois momentos, no primeiro, ela explica o entrelaçamento da construção dos saberes com as práticas sociais, para compreendermos o modo como os saberes surgem e se modificam. E, no segundo momento, ela nos diz que a genealogia conclui o exercício arqueológico e, dessa forma, sustentada nas leituras sobre Foucault, ela busca o porquê dos saberes, o porquê dos selecionados, compreendendo-os como subsídios de um dispositivo (Gregolin, 2015).

Nessa perspectiva, analisamos o funcionamento dos discursos que tecem a BNCC e seus desdobramentos na subjetividade do professor de LI. Acreditamos que a metodologia foi adequada, porque encontra-se fundamentada na arqueologia e tivemos respaldo para compreender como o saber é produzido e está entrelaçado na BNCC, que dissemina um modo de compreender e ensinar a LI. Por sua vez, a genealogia nos mostra as relações de poder e as condições de emergência da BNCC inserida nessa configuração de poder político e social.

Consideramos que a BNCC é um dispositivo de poder<sup>2</sup>, que tem por objetivo

---

<sup>1</sup> [...] ocupa-se da organização do conhecimento numa época dada e em função de classes de objetos específicos; a análise genealógica que lhe sucede tenta reconstruir a maneira pela qual o saber implica, ao mesmo tempo, uma relação com os objetos de conhecimento (movimento de objetivação) e com o si cognoscente (processo de subjetivação). (Revel, 2005, p. 77)

<sup>2</sup> [...] Eles são, por definição, de natureza heterogênea: trata-se tanto de discursos quanto de práticas, de instituições quanto de táticas moventes: é assim que Foucault chega a falar, segundo o caso, de “dispositivo de poder”, de “dispositivo de saber”, de “dispositivos disciplinares”, de “dispositivos de sexualidade” etc. (Revel, 2005, p. 40)

controlar e regular o conhecimento produzido na escola e, com suas estratégias, escolheu um discurso sobre uma concepção de língua e de ensino-aprendizagem da LI. Estudamos, então, as condições de produção desse discurso e o lugar do professor nessa conjuntura social.

Situamos nosso trabalho também no enquadramento teórico-prático da Linguística Aplicada (LA), por entender que, além de focar no ensino-aprendizagem de LI, a LA é um campo de saber de muitas possibilidades. Não como uma Linguística de cunho aplicacionista, ou seja, funcionalista, mas sim por entender que a LA se refere a um campo de saber transdisciplinar, que nos possibilita compreender a língua na prática, no social. Assim, compartilhamos da concepção de Rajagopalan (2003, p. 80) que afirma: “[...] adoto este termo guarda-chuva para me referir ao conjunto de propostas que incluem a “análise do discurso crítico”, a “crítica linguística” e outras com nomes diferentes.

A relevância social deste estudo consiste em oferecer subsídios para se pensar a prática pedagógica dos professores de LI, e possibilitar a compreensão da constituição da subjetividade docente no seu espaço e o modo como pode ser constituída a sua subjetividade, de acordo com as reflexões críticas sobre suas práticas e sobre si.

Como nossas discussões tiveram como base as noções da arqueogenealogia de Foucault, pudemos entender o modo como o saber/concepção de língua e LI são reconhecidos e legitimados. Constatamos, ainda, que são constitutivas as condições de emergência da BNCC como um documento regulador da Educação Básica, que produz um saber e disciplina os corpos, quando aponta o que fazer e como fazer. Além do mais, ela nos diz quais habilidades e competências os alunos devem alcançar durante o seu percurso educacional, ou seja, produz sujeitos.

Após a pesquisa de campo, as informações foram catalogadas de forma ética, preservando-se a identidade dos envolvidos e a identificação do município *lócus* da pesquisa. O envolvimento dos sujeitos na pesquisa foi utilizado para contextualizar a discussão da referida temática. Na sequência, foram analisados e interpretados os dados coletados de acordo com a abordagem discursiva de Michel Foucault.

Com o objetivo principal de entender o discurso, a verdade e o impacto na constituição da subjetividade do docente de LI em tempos de BNCC, é que nos propusemos a desenvolver a pesquisa qualitativa, cujos resultados explanamos neste trabalho acadêmico, assim organizado: na Seção I, com o objetivo de entender os

impactos da BNCC na constituição da subjetividade do docente de LI, analisamos os discursos que constituem a BNCC sobre as concepções de LI no EF II. Buscamos compreender as condições de possibilidade da BNCC como um dispositivo de produção de verdade, assim como as propostas de mudança no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, para desenvolver um olhar mais criterioso, embora entendamos que não há nada oculto, fizemos um estudo das principais concepções e métodos de ensino-aprendizagem da LI para, então, conseguir entender a materialidade discursiva da LI na BNCC.

Na Seção II, apontamos os efeitos do documento na constituição da subjetividade do docente de LI, para compreender os efeitos da BNCC na formação dessa subjetividade. Com isso, tentamos propor uma possibilidade de reflexão sobre si, quando propomos uma saída centrada em uma discussão sobre outros modos de existência do docente de LI, a partir da ética do cuidado de si como prática de liberdade.

Na Seção III, mapeamos e relatamos as práticas pedagógicas dos professores de LI de uma cidade da Bahia, em relação às propostas de mudanças da BNCC. Para tanto, fizemos um breve percurso sobre a LI nos documentos oficiais e discutimos a formação do professor, para entender esse campo de múltiplos conhecimentos da LI, no qual os sujeitos estão envolvidos.

## **SEÇÃO I - OS DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA INGLESA LEGITIMADOS PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

### **1AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES DA BNCC**

Esta Seção tem o objetivo de mostrar como os discursos da Língua Inglesa (LI) aparecem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e está organizada em seis momentos. No primeiro momento, mostra as condições político-sociais que permitiram a emergência da BNCC como um documento regulador da Educação Básica; no segundo, apontamos a BNCC como um dispositivo na produção de verdades; no terceiro, discutimos a BNCC como proposta de mudanças no processo de ensino-aprendizagem; no quarto, fizemos uma breve reflexão da concepção de língua e ensino da LI; no quinto momento, abordamos as concepções de Língua, Métodos da LI, por fim, a materialidade discursiva da LI na BNCC.

Compreendemos que a linguagem e o discurso são lugares de lutas constantes e, por isso, entendemos que os discursos sobre a LI, na BNCC, têm a finalidade de formar e produzir sujeitos a partir de seus enunciados. É por meio dos enunciados que o documento tece o discurso que subjetiva os professores, a partir das práticas pedagógicas e dos discursos sobre a LI.

As condições que possibilitaram a emergência da BNCC como um documento regulador da Educação Básica — que diz o que e como ensinar a LI — estão situadas em alguns enunciados ali difundidos. Para entender os enunciados que compõem o discurso, devemos começar pelo que está fora dele, como propôs Alves e Pizzi (2005, p. 87). Segundo eles, “[...] é necessário partir da exterioridade, porque são suas condições de possibilidade, as relações de poder e as lutas políticas que caracterizam a existência e os efeitos dos enunciados”. Sendo assim, devemos empreender uma reflexão sobre o contexto social e o contexto político dos quais a BNCC emergiu.

A BNCC foi implementada no Brasil num contexto de tensões, pois o país passava por um retrocesso político desde 2016<sup>3</sup>, que chegou ao ápice no período da

---

<sup>3</sup> [...] contexto político conservador que se instalou no país após o golpe parlamentar, político, jurídico, midiático e sexista consumado em 31 de agosto de 2016 e a consolidação desse golpe por meio do resultado das “eleições” presidenciais de 2018 que levou a extrema direita de volta ao poder, agora pelo voto direto. (Pereira, 2021, p. 54).

presidência de Jair Messias Bolsonaro, contexto de pouca participação civil nos processos de decisões democráticos.

A proposta inicial da BNCC era discutida desde a LDB 9.394/96, apesar disso, temos um documento em que a participação da sociedade foi apagada, embora tenha havido consulta *online* e movimentos em prol de uma educação de qualidade. A BNCC é um exemplo, na esfera educacional, de uma política pública aprovada por uma minoria com interesses diferenciados. Nas entrelinhas do documento, vemos uma proposta de educação que está mais alinhada para a formação de mão de obra que atenda aos interesses do mercado de trabalho, do que para uma formação humana que vise à emancipação (Macedo, 2019).

O documento tal como está em sua terceira versão é diferente do que foi pensado para servir de base educativa, como afirma Macedo (2019, p. 41):

A guinada conservadora que culminou com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e a posterior eleição de Jair Bolsonaro produz um novo contexto, distinto daquele em que todo o debate da BNCC vinha sendo travado desde a promulgação da LDB, em 1996.

O documento é fundamentado, principalmente, no conceito de competência, o qual foi discutido e pensado para outras realidades e localidades, dentre elas, a Europa e os Estados Unidos da América. O conceito de competência está difundido na proposta educacional brasileira sem considerar a nossa realidade local e social. Além do mais, esse conceito tem como objetivo, segundo Albino e Silva (2019, p.140), a “[...] preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em novas formas de organização do trabalho”.

Diante dessa finalidade, alguns grupos<sup>4</sup> de educadores e de organizações da sociedade civil se posicionaram contra a implantação da BNCC, porém não obtiveram êxito. Com isso, o documento emerge suscitando inquietações sobre o projeto desejado de formação humana, pois, além de objetivar uma formação para atender ao mercado de trabalho, almeja, ainda, regular a Educação Básica pautado no conceito de competência.

Para entender a proposta de formação humana que embasa a BNCC, a consideramos como um documento, conforme Foucault (2007, p.7):

---

O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstruir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações.

A BNCC é tecida pelos discursos do contexto do governo de Michel Temer, sustentado numa pseudodemocracia de um governo que não se preocupava com as classes menos favorecidas em nenhuma das áreas, muito menos em relação à educação. Por isso, o documento emerge entrelaçado com as condições políticas e sociais, resultado de um governo que não concebia a educação como prioridade. Além do mais, entendia que o processo educativo podia ser pautado por modelos e esquemas simplistas, e não em relação à educação humanizada.

O conceito de educação no documento aparece a partir da definição das competências, assim, a BNCC reconhece que: [...] “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2017, p. 8).

E com relação ao conceito de competência constatamos no documento a seguinte definição:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8)

Assim, diante do que consta no documento, o sujeito deve desenvolver suas competências para contribuir para a transformação da sociedade como um todo, mas, entendemos que almejar uma proposta educativa sustentada no conceito de competência pode não ser interessante, pois o termo pode ser, facilmente, apropriado com os mesmos fins econômicos visando a competição entre os sujeitos envolvidos.

Dessa forma, acreditamos que as condições políticas e sociais contribuíram para emergência da BNCC, como um documento base para uma política de educação nacional, que visa padronizar e homogeneizar o currículo da Educação Básica. Portanto, se o documento emergiu, é porque as condições políticas sociais favoreceram para a sua emergência, pois como bem formulou Foucault (2010), ninguém pode falar qualquer coisa em qualquer lugar, visto que os discursos são selecionados e controlados.

## 1.2 A BNCC COMO DISPOSITIVO DE PRODUÇÃO DE VERDADE

Diante do que vemos sobre o uso e a difusão do termo competência no documento, que é referência para a construção da política curricular nacional, a BNCC funciona como um dispositivo que tem, como uma de suas funções produzir uma verdade e, para entendermos como funciona uma produção de verdade, Foucault (2013) nos explica da seguinte forma:

[...] a verdade é centrada na forma do discurso e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política; [...] é objeto de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo; [...] é produzida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos; [...] é objeto de debate político e de confronto social. (2013, p. 52)

Na produção da verdade sobre a concepção de língua e ensino-aprendizagem da LI, os documentos oficiais são centrais para fazer circular discursos e legitimá-los como verdade. Nesse sentido, abordaremos a linguagem como uma superfície em que os discursos se desenvolvem e se multiplicam dando visibilidade, constituição e reconhecimento das subjetividades. A partir desse entrelaçamento, buscamos compreender os enunciados que são apropriados na disseminação dos saberes que sustentam os discursos sobre a língua e as relações de poder colocadas em jogo (Foucault, 2007).

Dessa forma, faremos a análise discursiva de alguns enunciados sobre a LI que são legitimados na BNCC e que trazem implicações para o processo de ensino-aprendizagem porque

[...] certamente os discursos são feitos de signos: mas o que fazem é mais que designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (Foucault, 2007, p. 55).

Compreendemos o funcionamento da BNCC como um dispositivo, e Foucault definiu dispositivo de várias maneiras, e uma delas foi como “[...] estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles.” (Foucault, 2013, p. 367) e como se produz uma verdade.

Portanto, podemos interpretar o funcionamento da BNCC como um dispositivo, porque ela consegue entrelaçar, de forma estratégica, saber, poder e produzir subjetividades. Esse entrelaçamento acontece como uma rede, onde todos os seus elementos interagem e se sustentam. Por exemplo, os enunciados sobre sua concepção de língua que são legitimados como verdade; o poder que faz o documento

funcionar, porque é um documento regulador amparado em outros documentos com força de lei, como a Lei de Diretrizes e Bases (1996), o Plano Nacional de Educação (2014), a Constituição Federal (1988) e, como resultado, produz subjetividades. De acordo com Gregolin (2015, p. 12), “[...] entrelaçando o saber, o poder e a subjetividade, o conceito de dispositivo sintetiza e reúne as grandes categorias que sustentam a análise foucaultiana.”

A BNCC é um documento que se apresenta como uma verdade e que tem, como uma de suas funções, apresentar algumas habilidades e competências que os estudantes devem adquirir durante seu processo de escolarização: “[...] Com a BNCC, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica”. (Brasil, 2017, p. 5). Esse discurso, legitimado por sua institucionalização e reverberação, é um enunciado que direciona como deve ser trabalhado os objetos de aprendizagens e pode ser visto na BNCC na seguinte passagem:

A BNCC Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação. (Brasil, 2017, p. 07).

O que nos impulsionou a fazer um estudo mais detalhado sobre a BNCC é que não há grandes empecilhos no processo de sua difusão, pois ela contou com um aparato político e econômico para fazer funcionar a sua divulgação, uma vez que o documento faz parte de uma política global. Nesse contexto, foi construída e justificada uma verdade que sustenta a emergência da BNCC. Assim, tomando como base a discussão de Foucault (2013), entendemos o discurso da BNCC como uma verdade que foi construída, já que

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 verdadeiro; 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, 2013, p. 52).

Assim, a arquitetura enunciativa do discurso da BNCC, para propagar sua concepção de língua e ensino de LI, tem toda uma estrutura que a faz funcionar, ou seja, para conseguir atender a esse objetivo, ela funciona como um dispositivo. Dessa

forma, vai se tecendo um discurso fundamentado em bases científicas, que é respaldado por estudiosos da área. Além disso, esse discurso também é atrelado às instâncias econômicas e políticas que controlam e dominam sua expansão no corpo social. Mesmo que haja debate e confronto, esse discurso ainda circula como verdadeiro, pois “A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduz. ‘Regime de verdade.’” (Foucault, 2013, p. 54)

O discurso que circula sobre os enunciados da concepção de língua e ensino de LI, que a BNCC acolheu como verdade, nos possibilita questionar: que efeito de poder circula sobre esses enunciados? O efeito de poder que o discurso da BNCC produz emergiu por meio das regras que o diferenciou de outros discursos e atribuiu efeitos de verdade, ou seja, o que está em torno desse discurso que o permite ser legitimado. Poderíamos afirmar que se trata do fato de ser um documento oficial que regula e normatiza a condução da Educação Básica no território brasileiro. Entretanto, não é apenas isso, ser um documento oficial. Para compreendermos um pouco mais sobre a BNCC, necessitaríamos de um olhar mais atento no que está em volta desse conjunto de discurso, pois, não é simplesmente

[...] fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações (Foucault, 2007, p. 32).

Sendo assim, podemos deduzir que as condições que permitiram a emergência da BNCC, como um documento regulador, são os jogos de relações que estão no documento e fora dele. Essa situação implica em questionamentos sobre o contexto político do qual emergiu a BNCC, ou seja, no momento em que as representatividades e a participação social vêm sendo diminuídas por conta da falta de incentivo e acolhimento em diversos espaços institucionais. Nesse âmbito, entendemos que:

A guinada conservadora que culminou com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a posterior eleição de Jair Bolsonaro produzem um novo contexto, distinto daquele em que todo debate da BNCC vinha sendo travado desde a promulgação da LDB, em 1996 (Macedo, 2019, p. 41).

Quando nos deparamos com um documento oficial que regula, difunde uma concepção de língua, elege a LI como obrigatória, discute a abordagem de seu ensino, ou seja, aponta todo um direcionamento que o professor deve trazer para sua prática pedagógica e, além de tudo isso, ainda tem o suporte dos livros didáticos que chegaram às escolas já configurados na perspectiva da BNCC, só há um

entendimento: existe toda uma rede de funcionamento que regula e normatiza as práticas pedagógicas e os discursos dos professores.

A aprovação da BNCC, em 2017, constitui um momento de inflexão da política pública de currículo no País. Ainda que tenha sempre havido algum nível de centralização curricular no Brasil. Ela nunca chegou a definição do que deve ser ensinado em cada disciplina ao longo dos diferentes anos de escolarização em todo território nacional. A BNCC representa, portanto, a hegemonia de certa concepção de educação e de escolarização (Macedo, 2019, p. 41).

Esse alinhamento da BNCC a grupos empresariais e internacionais — como, por exemplo, à Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que lidera o Movimento Global pela Reforma Educacional (GERM) com interesses diferenciados — buscam impor uma concepção de educação padronizada, regulada, que não foi pensada para as especificidades do Brasil. Dessa forma, mais uma vez a BNCC nos possibilita compará-la como um dispositivo, porque é “[...] um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante”. (Foucault, 2013, p. 365).

Assim, esse alinhamento da BNCC a organismos internacionais e grupos empresariais, bem como a proposta de padronização da educação e de mudanças na construção do currículo, todo esse conjunto, que está estrategicamente correlacionado, aponta para o conceito de dispositivo. Segundo uma das várias definições de Foucault (2013), o dispositivo é um conjunto de elementos diversos que podem ser discursivos ou não. Em síntese:

Por esse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (Foucault, 2013, p. 364)

Como podemos ver, o dispositivo é a rede que interliga todos os elementos, e a BNCC funciona como um de seus dispositivos para interligar os diferentes grupos com interesses contraditórios. Segundo Macedo (2019, p. 48), “[...] a presença da OCDE como ator político ajudou a formatar os sistemas educacionais que os governos nacionais deveriam criar para ampliar a produtividade e sustentar o crescimento econômico”.

Segundo Sellar e Lingard (2013, p.722), “[...] uma das principais ferramentas da OCDE para manter sua governança tem sido o Pisa, a testagem mobiliza a

expertise da Organização na coleta e comparação de dados estatísticos, permitindo uma governança infraestrutural que acontece através da rede de apoio para os professores, dando suporte ao desenvolvimento do seu trabalho. O suporte é oferecido por meio de assessorias de empresas, privadas ou públicas, a partir da construção de materiais didáticos alinhados à proposta da BNCC, visando às avaliações de larga escala — padronizadas — como meio de acompanhar e regular o trabalho docente.

Assim, a BNCC, enquanto dispositivo, articula a rede que lhe dá suporte e sustenta. Isso faz funcionar as práticas discursivas e não discursivas, de modo que nos apropriamos da noção de dispositivo de Foucault para refletir sobre os discursos na BNCC, porque ela apresenta as mesmas características de um dispositivo ao fazer

[...] aparecer como um programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação dessa prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. (Foucault, 2013, p. 364).

Assim, diante desses breves apontamentos que nos possibilitam compreender a BNCC como produção de uma verdade que subjetiva o professor controlando os discursos e disciplinando seu corpo. Esta constatação pode ser vista na seguinte citação: [...] “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 07), assim, a partir desta citação destacamos os enunciados “**define**”, “**os estudantes devem desenvolver**” para mostrar que é visível que o documento direciona como o professor deve trabalhar para que o aluno desenvolva as aprendizagens que ele considera essenciais no processo educativo, dessa forma, molda a subjetividade do professor.

O efeito deste discurso vincula um saber-poder que subjetiva o corpo e o discurso do professor através da normatização das práticas pedagógicas tornando-o sujeito-professor. Portanto, com essa compreensão da BNCC, discutimos o significado dela como proposta de mudança no processo de ensino-aprendizagem da LI.

### 1.3 A BNCC E O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NAS PROPOSTAS DE MUDANÇA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LI

Refletir sobre as mudanças que vêm acontecendo no campo educacional é importante, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem da LI. Por isso, ressaltamos a importância em conhecer e debater as mudanças e as propostas que embasam a BNCC, pois elas têm como objetivo oferecer uma base educacional para que os alunos da Educação Básica tenham acesso, de forma igualitária, à garantia do direito à aprendizagem.

Entretanto, compreendemos que do modo como a proposta de mudança está sendo difundida, o documento entrelaça saber-poder para difundir sua proposta de formação educacional e moldar a subjetividade do professor, pois através do discurso de garantia de aprendizagens de modo igualitário está disciplinando as práticas e os discursos dos professores. Conforme afirma o documento, “[...] para além de garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes, e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é fundamental. (Brasil, 2017, p.8).

Outro ponto que deve ser ressaltado, é o conceito de competência que atravessa e fundamenta a proposta de formação humana da BNCC e, por isso, buscamos refletir sobre ele para entender a sua relevância no documento. Para essa reflexão, nos apropriarmos das noções de saber-poder para entender a constituição da subjetividade do sujeito-professor imerso nesta realidade, assim a partir dos enunciados que constituem os saberes da LI no documento e, das formas de funcionamento do documento, acreditamos que podemos refletir sobre a BNCC com base na arqueogenealógica de Foucault (2007).

A construção do currículo escolar é feita a partir das intenções do Estado, e a BNCC é a materialização disso. O Estado visa regular e normatizar a educação a partir de sua referência no currículo escolar. O termo competência “[...] tem estreita relação com um contexto mais amplo, advindo de demandas emergentes e globais. A ideia é que a transferência de tais competências pode garantir os direitos de aprendizagem discente.” (Preira; Rocha, 2019, p. 211).

Assim, quando refletimos sobre o termo competência a partir dos estudos de Foucault, precisamos compreender as condições de emergência deste termo, é interessante ressaltar que ele emerge nos pós impeachment e no período que as representações sociais estavam diminuídas. E a proposta de formação educacional

atravessada por este termo não foi pensada para as especificidades da educação brasileira.

É importante destacar, e motivo para análise de discurso, que “[...] o discurso da BNCC vale-se dos interesses e expectativas de organismos internacionais como a OCDE e Banco Mundial.” (Pereira; Rocha, 2019, p. 210). As autoras ainda chamam a atenção para o fato de que “[...] o texto apresenta enunciados que, contraditoriamente, defendem direitos de aprendizagem, articulados com competências advindas de interesses empresariais.” (Pereira; Rocha, 2019, p. 210). Isso porque, o conceito de desenvolvimento das competências ocupou espaço e relevância na BNCC, mostrando-se mais alinhado aos interesses econômicos, ou seja, busca atender mais às necessidades do mercado de trabalho do que aos interesses educacionais, inclusive a construção dos currículos está orientada para atender a esses objetivos de focar no desenvolvimento das competências. É possível acompanhar a questão na seguinte passagem da BNCC:

[...] o foco no desenvolvimento das competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (Pisa, na sigla em inglês) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino- americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, sigla em inglês) (Brasil, 2017, p. 13).

Diante da citação acima, o documento afirma a partir dos enunciados “**o foco no desenvolvimento das competências tem orientado a maioria dos Estados, Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos**” o foco no termo competência que não foi pensado para as especificidades do Brasil nos oferece subsídios para inferir que, como este conceito está atrelado ao mercado de trabalho, entendemos que seu objetivo é o de atender às suas necessidades e, por isso, vemos a participação de grupos empresariais e organizações internacionais, no documento, como forma de defender seus interesses. Desse modo, surgem os pacotes curriculares no campo educacional atrelados às questões políticas, econômicas, culturais e sociais.

Ainda, tomando como base a citação acima, enfatizamos a justificativa em refletir sobre o conceito de competência a partir dos estudos de Foucault, pois há uma complexa interação no funcionamento desse termo no documento. Isso porque, a BNCC atua como um dispositivo com leis para reforçar seu funcionamento, com

suporte de materiais e livros didáticos já configurados de acordo com a BNCC, todos esses elementos da rede funcionam como uma verdade e o professor, a partir de suas práticas discursivas e pedagógicas, legitima esse saber ao mesmo tempo em que é subjetivado por ele.

Sendo assim, podemos analisar o conceito de competência tendo como suporte a análise do discurso de base foucaultiana, pois “A teoria do discurso subjacente às propostas foucaultianas deriva do seu objetivo fundamental de compreender como se articulam os processos de subjetivação e as verdades no âmbito da produção discursiva.” (Gregolin, 2015, p. 7).

Considerando as técnicas discursivas (saber), apreendemos que nos enunciados do documento há intencionalidade em adequar o discurso do professor ao conceito de competência, pois essas técnicas buscam a constituição de um sujeito que venha a ser o resultado do efeito do documento. Assim, o termo disseminado na BNCC visa moldar a subjetividade docente, enquanto as técnicas de dominação (poder) estão respaldadas numa política reguladora, que vai moldando e disciplinando o corpo do professor. O processo de assujeitamento da prática pedagógica do professor é viabilizado, porque faz parte das atribuições da profissão. Além disso, ele tem dificuldade de confrontá-las, passando a ser vigiado conforme os resultados das avaliações. Nesse processo, o professor vai se constituindo em um sujeito subjetivado, nos moldes do documento:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2017, p. 8)

No decorrer do estudo, entendemos como o conceito emerge no documento e o porquê da sua manifestação. Essa compreensão é interessante, pois a emergência do termo na BNCC como um saber articulado com as práticas de governo — oriundas de outros contextos e que vem transformando a prática pedagógica dos professores — mostra com clareza o funcionamento da BNCC como um dispositivo de produção de verdade:

[...] as políticas curriculares, a exemplo da BNCC, propõem e sinalizam movimentos conflituosos na prática, a partir dos efeitos produzidos na disputa pelas finalidades, objetivos e estratégias pedagógicas educativas.

Ao passo em que se determina e se legitima determinados saberes, competências e habilidades em detrimento de outras, essas normatividades

curriculares buscam controlar o trabalho docente através de mecanismos de monitoramento e responsabilização. (Pereira; Rocha, 2019, p. 212).

Foucault (2013) bem apontou que a verdade é construída e a sua construção é atrelada ao poder. Como os conceitos podem ser construídos de acordo com as conveniências, podemos inferir que o conceito de competência deve ser visto com certa desconfiança, pois ele sustenta toda proposta de formação humana do documento e, de acordo com Albino e Silva (2019, p.139), “A compreensão do modelo de educação em competência é polissêmica, tanto no Brasil como nos países em que se tornou preceito fundamental das instituições educativas. São muitas as matizes epistêmicas”. Assim, é possível escolher a matiz adequada para suprir o interesse de quem o utiliza. Os autores, em outra passagem, nos afirmam que “O modelo de educação pautado no ensino de competência não é algo eminentemente novo.” (Albino; Silva, 2019, p. 139).

Dessa forma, podemos fazer uma reatualização do termo competência, assim como fizeram Alves e Silva (2021), quando se apropriaram da expressão “arquivo discursivo” definida por Foucault (2008), para explicar como é possível acessar um determinado saber que tem toda uma organização lógica que o fundamenta e o legitima, e que pode ser reutilizado em outro contexto. Assim,

Chamaria de arquivo discursivo, realizando uma historização do discurso, como algo que traz um saber e uma verdade, mas, sobretudo, que se configura como um acontecimento histórico, narrado por enunciações que se deslocam no tempo e que podem ser reatualizados em diferentes momentos e em diversos lugares. (Alves; Silva, 2021, p.9).

Vimos que o conceito de competência comporta várias definições, e que não é novo, mas foi reatualizado por meio do que poderíamos chamar de arquivo discursivo. Nesse contexto, o conceito de competência serve para fundamentar a proposta educativa da BNCC e traz um problema, porque esse conceito pode ser usado para diferentes finalidades, como podemos constatar na citação a seguir:

[...] a) uma sociedade de indivíduos eficientes na engrenagem do sistema produtivo, b) movimento que enfoca a educação como adestramento, c) uma oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino centrado no conteúdo. (Albino; Silva, 2019, p.140)

O conceito de competência não é novidade nos documentos que regem a educação brasileira, pois o encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Lei de Diretrizes e Base n. 9.394/96, no inciso IV do Artigo 9º, o qual aborda essa questão e diz o que compete à União:

Estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, **competências e diretrizes** para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996; ênfase adicionada). (Brasil, 2017, p. 10)

Assim, podemos inferir que o termo foi reatualizado no contexto de implantação da BNCC. De acordo com a citação acima, entendemos que a BNCC almeja garantir o direito à aprendizagem de todos os alunos, como afirma a Constituição Brasileira no Art. 205, que ressalta o direito à educação de todos e a obrigatoriedade do Estado e da família, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa.

Contudo, para isso se concretizar em um país como Brasil, que é grande e diverso, foi proposto a BNCC para padronizar a Educação Básica no território brasileiro e, com isso, diminuir o protagonismo da escola, porque sua contribuição ao currículo fica restrita à parte diversificada, com o intuito de respeitar a diversidade regional e local, como está determinado no Art. 26 da LDB n. 9.394/96, que diz:

Os currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter **BNCC nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996, apud Brasil, 2017, p. 11) (**grifo nosso**)

Dessa forma, visando garantir o direito à Educação Básica dos alunos é que, em 2014, o Plano Nacional de Educação promulgou a Lei n. 13.005 que, mais uma vez, aponta a necessidade de uma BNCC global para

Estabelecer e implantar, mediante a pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a BNCC nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino Fundamental e Médio, respeitando as diversidades regional e local (Brasil, 2014) apud (Brasil, 2017, p. 12).

Vemos que as discussões sobre a importância de se ter uma BNCC com diretrizes gerais na condução da Educação Básica não são de agora. Para o ano de 2020, foi previsto a implantação das propostas e objetivos ensejados na BNCC, mas os professores e os demais profissionais da educação não participaram de uma discussão mais aprofundada.

Isso também aconteceu com a BNCC sobre a formação do professor. O que vimos foi outro documento que completa a BNCC, a BNC Formação 2018. (Albino;

Silva, 2018), que alinha as duas propostas de formação dos discentes e dos docentes, ambas ancoradas num conceito em comum: o de competência;

Portanto, entendemos que a BNCC se propõe como um documento de referência curricular da Educação Básica brasileira que tem muitos objetivos, entre eles, o de “[...] garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica.” (Brasil, 2017, p. 6).

No que se refere ao ensino-aprendizagem da LI, encontramos os objetivos específicos e constatamos que “[...] o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-lo em seu *status* de língua franca.” (Brasil, 2017, p.241). Isso é questionável, porque a verdade é produzida, e cada sociedade escolhe seus meios e modos de sua produção. (Foucault, 2013). Na tentativa de legitimar uma concepção de língua e ensino, a BNCC produz uma verdade quando difunde suas concepções e tenta justificar, a partir de um conjunto de estratégias, discursos fundamentados em Leis que dizem garantir direitos à aprendizagens baseados no conceito de competência.

Assim, vemos que na BNCC, fundamentada dos enunciados, se **“prioriza o foco da função social e política do inglês”**. O documento entende que, dando prioridade ao ensino-aprendizagem da LI embasado na função social e política, terá efetivado o direito do aluno à aprendizagem que, ao se apropriar da LI, fará valer seu direito de cidadão participando, ativamente, dos processos de tomada de decisão do seu entorno.

O viés de ensino-aprendizagem da LI que a BNCC escolheu para legitimar, visa favorecer à participação do sujeito em seu espaço, por meio da garantia do direito à aprendizagem. Mas compreendemos que, na seleção de uns enunciados, naturalmente se exclui outros, e nos questionamos por que essa concepção de língua e não outra. Em outros enunciados da BNCC, também constatamos que, além da língua ter uma “[...] função social e política do inglês” (Brasil, 2017, p. 241), também busca trabalhar fundamentada na concepção de língua franca. Assim, podemos questionar: por que essa concepção e não outra? Quais os objetivos de ensino-aprendizagem de LI estão subjacentes na concepção que a BNCC escolheu para validar?

Nesse sentido, o que nos chama a atenção não é sobre a escolha da concepção de língua que a BNCC legitima, mas sobre o modo como pode ser construída uma verdade. Por isso, trazemos esta citação de Foucault que ilustra nossa reflexão, pois ele já tinha desenvolvido essa preocupação sobre a verdade, quando ele apontava que “[...] entendendo-se também que não se trata de um combate em ‘em favor’ da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha” (Foucault, 2013, p.53).

Com isso, entendemos que a concepção de língua posta na BNCC é a de interação verbal, devido ao contexto de globalização que tem a LI como a mais falada do mundo:

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

É válido a BNCC ressaltar a importância da apropriação da LI para a autonomia do estudante, no processo de interação entre os diferentes sujeitos, pois a linguagem é um dos principais meios de manifestação de poder. Sendo assim, é relevante o entendimento do que é a linguagem, a partir do arcabouço teórico de Foucault, porque, mesmo que a análise do discurso em si não tenha sido o objetivo principal de seus estudos, é possível entender do seu arcabouço que o poder também se manifesta através do discurso. Porém, o que interessava a Foucault no discurso era entender o porquê alguém falou alguma coisa em determinado momento, uma vez que ninguém pode falar qualquer coisa em qualquer lugar (FOUCAULT, 2010). Ele nos explica que:

O que me interessa no problema do discurso é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Isto é o que eu chamo de acontecimento. Para mim, trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos – que podemos chamar de acontecimentos discursivos – mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições (Foucault, 2003, p. 255-256)

Podemos inferir que a publicação da BNCC é um acontecimento discursivo, cujo enunciado já estava previamente articulado em torno de outros documentos, como os apontados no Art. 26 da LDB (1996) e no PNE (2014) e, mesmo assim, esse enunciado é único, seu aparecimento não deixa de ser um acontecimento. Conforme

a definição de Foucault, entendemos que é a partir da sua relação com os outros enunciados que temos o acontecimento discursivo, por que

[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem os gestos podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro: em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação (Foucault, 2007, p. 31-32).

Mesmo a BNCC sendo um acontecimento, seu discurso é uma repetição de outros documentos que foram acolhidos neste momento, a partir de alguns interesses contraditórios, a exemplo do conceito de competência assentar a proposta de formação humana. Apesar de serem questionamentos relevantes, há quem apoia e defenda a implantação da BNCC como modelo a ser seguido, pois o discurso que está visível nas linhas justifica que

Muito dos argumentos em defesa de uma BNCC curricular são sedutores, pois apresentam um discurso que aparenta ser verdadeiro: como as crianças de classes trabalhadoras, pobres, com pouco capital cultural, poderão ficar sem direitos de aprendizagem? Como poderão obter um conhecimento valioso se não tiver garantido um currículo que seja comum para todos? (Hypolito, 2019, p. 195).

É a partir da citação acima que a BNCC se propaga, pois o documento ressalta a garantia do direito à educação de qualidade de forma igualitária e busca garantir o acesso e permanência dos educandos nas escolas, conforme citação:

[...] a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência numa escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (Brasil, 2017, p. 15).

O discurso que justifica a padronização na oferta da educação brasileira, aparece atravessado pelo conceito de promessas de igualdade, no entanto, é permeado por interesses contraditórios, por exemplo, a participação de grupos empresariais que veem a educação como um campo promissor de investimentos, por que

Em cada contexto e fase histórica, o currículo corporifica as significações que lhes são correspondentes. Por isso, perceber ao longo do tempo a centralidade do currículo, no que diz respeito à organização do conhecimento escolar e seus vínculos com as políticas educacionais, sobretudo, em torno do que deveria ser considerado como conhecimento legítimo (Pereira; Rocha, 2019, p.206).

Essa questão é preocupante, tendo em vista a estreita relação entre o Estado e grupos empresariais, em nível nacional e internacional, que são enredados pelo

neoliberalismo, e propõem como objetivo mecanismos bem estruturados, a fim de gerir os modos de vida em quase todos os aspectos de nossa vida cotidiana. Isso é preocupante porque o neoliberalismo visa alcançar “[...] tanto as relações materiais quanto as coisas envolvidas, que são, ao mesmo tempo, o foco neomarxista sobre a economização da vida social e da criação de oportunidades de lucro” (Ball, 2014, p. 25). Assim, o neoliberalismo atua em vários campos de nossas vidas em sociedade, porque consegue atuar tanto com macros quanto com micros relações:

[...] o neoliberalismo está aqui dentro bem como lá fora. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (em rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar (Ball, 2014, p. 229).

Dessa forma, pensar numa BNCC educacional para um país e, ainda, atravessada pelo conceito de competência, requer atenção, principalmente, por já vivermos em um contexto marcado por competição, incitada pelo neoliberalismo, que está modificando nosso modo de ser e estar no mundo, quando cria novas subjetividades: “[...] com o neoliberalismo o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (Dardot; Laval, 2014, p.14).

A problemática da lógica do neoliberalismo está modificando as formas de viver e estar em sociedade, e também se reflete na formação do homem no campo educacional. O contexto sociocultural, que por si só já denuncia as desigualdades sociais sem o fomento do conceito de competência nas escolas, ficará ainda mais preocupante, pois incitará à formação de crianças e adolescentes competitivos. Essa implicação é delicada, pois se partimos da lógica que o conhecimento é construído em conjunto, pois aprendemos uns com os outros, partilhando nossas vivências e experiências, como podemos pensar numa proposta educativa assentada no conceito de competência? Assim, compartilhamos das discussões de Albino e Silva (2019, p. 142), quando eles nos dizem que: “Nesse sentido, entendemos que o currículo, no formato da BNCC, pode ser um reforçador das desigualdades, quando parte de uma lógica de formação humana, sobretudo pensada a partir de “evidências internacionais.”

Dessa forma, diante da proposta de formação humana que a BNCC fundamenta, só nos resta assumir uma postura de que todo poder se presume de uma resistência, pois “[...] o problema não é mudar a ‘consciência’ das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção de verdade” (Foucault *apud* Machado, 2013, p. 54).

A BNCC funciona como um dispositivo que visa fundamentar uma proposta de formação que mais atende à lógica do capitalismo do que formar cidadãos críticos e reflexivos, ou seja, precisamos de uma proposta educacional que almeje formar cidadãos que sejam capazes de falar e fazer por si e expor seu ponto de vista de acordo com o que acredita.

A BNCC deveria ter como prioridade a formação de cidadãos críticos. Embora na BNCC também se fale em criticidade, o documento deixa a desejar, pois a competência mais enfatizada é para que se alcance as dez competências gerais e específicas, apontando os objetos de conhecimento e as habilidades essenciais que devem ser consolidadas dentro de cada objeto estudado. Dessa forma, ela aponta o que e como deve ser aprendido a partir de cada objeto de conhecimento (Brasil, 2017).

Nesse sentido, é interessante propor atividades que proporcionem o protagonismo estudantil e do professor, pois assim haverá possibilidade do ensino-aprendizagem da LI cumprir o objetivo apontado no documento: “[...] função social e política do inglês” (Brasil, 2017, p. 241), isso porque, se o ensino-aprendizagem da LI estiver sendo trabalhado na perspectiva de função social e política, os estudantes vão fazer valer seu direito de cidadão, isto é, vão reivindicar, buscar melhores condições de vida para si e para seu entorno.

#### 1.4 BREVE REFLEXÃO DO PERCURSO DA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA BNCC

Conhecer o breve percurso que o ensino-aprendizagem e a concepção de Língua Inglesa (LI) passaram, é relevante para entendermos o porquê da escassez de profissionais qualificados na área, e a instabilidade que a LI teve na matriz curricular das escolas.

A LI é objeto de desejo de muitas pessoas, porque oferece *status* e representa um diferencial na vida de qualquer pessoa, além de ser ferramenta de acesso a bens e serviços de diferentes partes do mundo. O fenômeno da globalização contribuiu para

que a LI chegasse ao patamar no qual está sendo reconhecida como a língua mais falada do mundo, resultado e consequência desse fenômeno que alcança o local e global.

É interessante refletir sobre essa problemática, porque afeta nossas vidas e também a escola, que é uma das referências na formação dos sujeitos, principalmente neste contexto de implantação da BNCC, que escolheu a LI como a língua estrangeira de ensino obrigatória, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental II (EF II). Além disso, a BNCC enseja mudanças na proposta de ensino-aprendizagem, com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades de comunicação.

No entanto, nem sempre foi assim. A proposta de ensino-aprendizagem de LI passou por transformações interessantes, a partir dos anos 1960, com a LDB n. 4024/61, cujo objetivo era desenvolver o raciocínio através de atividades de expressão da criança. O ensino-aprendizagem era pautado numa gramática que servia de base para os sujeitos falantes. Entretanto, essa concepção de língua — o subjetivismo individualista — foi muito criticada porque entendia a fala como expressão do pensamento, e já havia o entendimento de que qualquer ato de enunciação, para ser compreendido, vai depender do contexto social em que a enunciação acontece.

A concepção que entendia a língua como expressão do pensamento, foi substituída, na década de 1970, pela reformulação da LDB n. 5.692/71. As mudanças que foram propostas já tiveram a influência dos estudos de Ferdinand Saussure, considerado o pai da linguística moderna. Nessa concepção, a língua tem a função de comunicação, mas, no entanto, é estática e não se considera o contexto comunicacional.

Outra vertente importante nos estudos de compreensão da linguagem, já concebe a língua como função no processo de interação. Essa concepção entende que o conhecimento da gramática é importante, porém, em situações circunstanciais, todos que fazem parte do grupo social, da comunidade ou da sociedade, têm conhecimento da gramática no momento em que realizam suas interações sociais. A relevância da gramática é ressaltada e os seus falantes devem dominá-la para interagirem com seus pares em situações reais de comunicação e seu uso é contextualizado.

Esse percurso histórico sobre o modo como foi compreendido e alargado o sentido dado à língua, nos mostra o quanto os estudos foram aprofundados. Apropriar-se de uma dada língua, neste contexto, tem muito mais significado do que antes.

O uso da LI em um contexto político, econômico e social tem tido outra relevância com desdobramentos significativos. O ensino-aprendizagem dela está sendo difundido como uma mercadoria que simboliza um passaporte para o futuro, alimentado pelos ideais neoliberais, os quais trabalham nos interstícios das diversas esferas sociais, fomentando a competitividade entre as pessoas. Nesse sentido, quem se apropria da LI tem um diferencial a mais, pois estamos vivendo num tempo em que as subjetividades são construídas como modos de viver e ser, cujos modelos têm como referência pessoas bem sucedidas, que viajam pelo mundo e falam inglês.

Entretanto, não podemos esquecer que essas subjetividades estão atreladas aos ideais neoliberais, que buscam propagar um ideal de vida e de língua como mercadoria, e assim “[...] o inglês emerge como uma commodity/mercadoria vinculada à globalização, reificado também como objeto passível de domínio e ferramenta de comunicação” (Lucena; Torres, 2019, p. 639).

O inglês aparece como uma língua da comunicação internacional (Lucena; Torres, 2019), uma ferramenta de acesso à globalização, que não está ao alcance de todos. As possibilidades de sucesso na vida estão disponíveis somente para aqueles que conseguirem a competência comunicativa na LI, e o discurso que faz essa associação não aborda a hegemonia da LI e sua estreita relação com a globalização, como ressaltam as autoras abaixo:

[...] Contudo, a retórica da cidadania mundial não contribuiu para a problematização das ideologias que subjazem à globalização e que naturalizam a hegemonia do inglês como uma inevitável consequência desse processo (Lucena; Torres, 2019, p. 645).

## 1.5 MÉTODOS DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

A BNCC aponta algumas mudanças que são significativas no processo de ensino-aprendizagem, isso porque, para ela o ensino da Língua Inglesa – LI tem uma função política e social que o aluno precisa para participar ativamente das decisões de seu espaço, outra questão que o documento propõe é o desenvolvimento das competências e habilidades ao longo da educação básica.

Assim, acreditamos que abordar o percurso de mudança e transformação da LI antes da BNCC pode ser interessante, porque contribui para entendermos que uma mudança na prática pedagógica dos atuais professores requer mais atenção, visto que, muitos profissionais foram licenciados em outros moldes. Dessa forma, abordar os métodos de ensino-aprendizagem da LI nos mostra como a mudança, que sustenta as nossas práticas pedagógicas, foi acontecendo, e nos possibilita refletir sobre qual o método embasa a nossa prática. A realidade é que o ensino-aprendizagem de LI, nas escolas públicas, tem sido um desafio, pois são inúmeras as questões que dificultam o processo e, muitas vezes, tanto os alunos quanto os professores sentem-se frustrados diante da falta de aprendizado da língua.

Essa questão pode estar associada a várias situações. No caso dos professores, podemos identificar, nos discursos sobre o aprendizado, problemas como a falta de infraestrutura das escolas, as turmas lotadas, a falta de bons livros didáticos, a dificuldade de acesso aos recursos digitais, a indisciplina dos alunos, a carga horária pequena diante do que é proposto no currículo da disciplina.

Assim, ao levantar uma discussão sobre o ensino-aprendizagem da LI nas escolas públicas, faz-se necessário um olhar mais sensível para toda a situação, uma vez que temos questões que interferem em todo o processo, por exemplo, o modo como a legislação educacional brasileira implementou a disciplina na matriz curricular, em meio a tanta instabilidade (Rodrigues, 2012).

Antes, como o ensino-aprendizagem da disciplina não tinha um caráter obrigatório, o contingente de profissionais era baixo, pois não era atrativo concluir uma licenciatura para ensinar uma disciplina que não tinha importância na matriz curricular, já que podia ser oferecida de modo extracurricular e optativo.

A história do ensino-aprendizagem de Inglês nas escolas públicas é bastante linear, no que se refere à abordagem dos métodos tradicionais de ensino. Embora cada método tenha a sua trajetória, todos possuem a sua forma de compreender a língua. O primeiro método de ensino de LI foi o Método da Gramática e Tradução, também conhecido como Método Indireto, cuja concepção de língua é fundamentada numa língua de estrutura própria, ou seja, para aprender a língua alvo, bastava aprender a gramática. Esse método de ensino está associado às práticas pedagógicas do ensino tradicional, porque “[...] os métodos são influenciados por objetivos de

ensino, os quais são formulados pela sociedade em determinada época da história” (Uphoff, 2008, p. 09).

O segundo método de ensino da LI no Brasil foi o Método Direto, cujo objetivo era um ensino-aprendizagem de Inglês mais prático. Por isso, buscava trabalhar diretamente na língua alvo e, diferentemente do método anterior, não tinha a mediação com a língua materna. Esse método chegou a ser trabalhado no Brasil na época da reforma educacional do ministro Francisco Campos, em 1931 (Uphoff, 2008). Vale ressaltar que esse contexto educacional foi um dos mais propícios para o ensino de Inglês no Brasil, porém o método direto não perdurou, pois “[...] faltavam condições apropriadas como materiais, um número adequado de aulas semanais e, além disso, poucos professores na época possuíam formação específica na área do ensino de línguas (Uphoff, 2008, p. 11).

O Método Audiolingual surgiu nos Estados Unidos, no período da Segunda Guerra Mundial, e tinha como objetivo principal ensinar os soldados, de modo rápido, a língua “exótica” para que eles pudessem se comunicar de modo eficaz. Com o foco na comunicação eficiente, o método não tinha como objetivo o ensino da gramática, mas sim o ensino da língua de forma prática, visando à comunicação.

No final da década de 1970, outro panorama de compreensão do ensino-aprendizagem de Inglês surgiu, agora com ênfase numa abordagem comunicativa, ou seja, uma aprendizagem voltada para a comunicação/interação entre as pessoas, sem fundamentos em regras gramaticais. A consequência significativa disso é que se muda a concepção de ensino-aprendizagem de LI.

Entretanto, apesar do leque de possibilidades que se abre para o professor que adota em suas aulas a Abordagem Comunicativa, as iniciativas assentadas nessa perspectiva são poucas. Muitos professores ainda mantêm suas atividades didático-pedagógicas de LI enraizadas no Método da Gramática e Tradução, com pouca ou quase nenhuma iniciativa de ensino-aprendizagem voltada para a interação social.

Como bem sabemos, o ensino-aprendizagem de LI precisa se adequar ao contexto social, para que alcance o sucesso desejado. Como bem aponta Leffa (2012), algumas adequações são necessárias para que aconteçam melhorias significativas no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

A apresentação desses métodos de ensino-aprendizagem de línguas nos mostra o ensino da LI teve mudanças significativas em termo de evolução, pois passamos de um ensino pautado em regras, memorizações e traduções para um

ensino que entende a língua como uma construção política e social que o sujeito é parte e a BNCC, aponta mudanças que são relevantes no processo-ensino aprendizagem da LI

A LI foi reconhecida como língua franca — língua que pessoas que falam idiomas diferentes, adotam para se comunicarem entre si — e o ensino-aprendizagem deve voltar-se para a finalidade de uma língua global. Nesse âmbito, precisa-se de uma metodologia de ensino diferente, que não cabe na proposta de um único método de ensino.

O ensino-aprendizagem de línguas precisa acontecer nos contextos social, cultural e político nos quais os alunos estão inseridos, na perspectiva da educação linguística crítica. Para tanto, a metodologia dos multiletramentos deve ser empregada, uma vez que ela mostra aos estudantes que eles têm o direito de participar de seu meio, independentemente da língua adotada, isto é, a língua não pode ser barreira para a comunicação. Assim, uma maneira de propor uma maior aproximação entre os sujeitos falantes ou aprendizes da língua, é através de projetos que consigam interagir com a comunidade local, para a construção do conhecimento a partir daquele espaço.

## 1.6 A MATERIALIDADE DISCURSIVA DA LÍNGUA INGLESA NA BNCC

A BNCC funciona como um dispositivo que tem uma rede para fazer funcionar enunciados que entrelaçam saber e poder e produzem sujeitos. A LI é um enunciado que faz parte de uma formação discursiva legitimada no documento para compreender os enunciados e as relações que põem o discurso em funcionamento.

Nesse sentido, nos apropriamos do conceito de enunciado discutido por Foucault (2007) e, assim, relacionamos com os enunciados da LI no documento. Para Foucault (2007),

[...] por mais que o enunciado não seja oculto, nem por isso é visível: ele não se oferece à percepção como portador manifesto de seus limites e caracteres. É necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo (Foucault, 2007, 125-126).

Analisar o discurso da BNCC, tomando como base nossa compreensão do conceito de enunciado desenvolvido por Foucault (2007), nos possibilita compreender a relação entre os enunciados que fazem parte da formação discursiva das práticas pedagógicas do ensino-aprendizagem de LI, pois:

[...] tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam (Fisher, 2001, p. 200).

A BNCC é um documento amparado em outros documentos da esfera educacional — LDB n. 9.394/96, PNE 2014, CF 1988, PCNs — e isso contribui para legitimar a materialidade de seu discurso, ou seja, o modo como aparece no documento. Outro ponto relevante é que esses documentos defendem a necessidade de uma BNCC educacional, que obtenha êxito na garantia das aprendizagens essenciais para todos os alunos da Educação Básica.

Entretanto, devemos refletir sobre o modo de construção do discurso da BNCC, que foi constituído como uma verdade que está materializada nas práticas discursivas e não discursivas. Com isso, nos esquecemos como tudo aconteceu, como se deu a sua implantação e implementação (Foucault, 2007).

Se pararmos para analisar a materialidade linguística da LI na BNCC, ou seja, o discurso que está visível no documento —“Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural [...] (Brasil, 2017, p.241), com destaque para o enunciado **“engajamento e participação em um mundo social”** —, percebemos que esse discurso está atravessado por questões políticas, sociais, culturais e filosóficas, que visam formar cidadãos participativos, e a língua é compreendida como ferramenta para o alcance desse objetivo:

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

De acordo com a proposta formativa do documento, o sujeito que se apropriar da LI terá efetivado seu direito de cidadão, e essa afirmação é constatada pelos enunciados extraídos da citação acima: **“acesso aos saberes linguísticos necessários para o engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa”**. Ou seja, de acordo com o documento a apropriação da LI possibilita ao estudante o acesso ao conhecimento linguístico, o qual permitirá que ele participe dos processos de decisão de seu espaço.

Entretanto, quando voltamos nosso olhar para o contexto de implantação da BNCC, vimos que não era um contexto de incentivo à participação nem ao exercício da cidadania, além disso, a BNCC foi implantada no pós *impeachment* e mostra em muitas passagens seu caráter normativo quando aponta, por exemplo, quais habilidades e competências os alunos devem alcançar ao longo do percurso da Educação Básica como e o que o professor deve ensinar através dos objetos de conhecimento (Brasil, 2017), com isso, disciplina os corpos e os discursos e deixa visível que as relações de poder são verticalizadas. Sendo assim, percebemos que o documento tem um discurso contraditório porque objetiva educar numa perspectiva crítica para o exercício da cidadania ao mesmo tempo em que aponta como e o que o professor deve trabalhar.

A BNCC apresentou muitas mudanças para o sistema educacional brasileiro, ao propor um modelo de educação para todo território nacional.

Os objetivos e funcionalidades da LI se materializam no processo de ensino-aprendizagem a partir de três implicações: a) caráter formativo; b) ampliação da visão de letramento; e c) abordagem do ensino. Essas implicações orientam os eixos organizadores da disciplina: Leitura, Escrita, Oralidade, Conhecimentos Linguísticos, Dimensão Cultural (Brasil, 2017). Outro ponto relevante, é que cada uma dessas implicações está fundamentada em uma concepção de língua.

Assim, organizamos a compreensão da forma como a LI aparece na BNCC em três séries de enunciados que atravessam a proposta de ensino-aprendizagem de Inglês. Nesse sentido, analisamos como podemos pensar a LI a partir desses enunciados, entretanto, não buscamos fazer uma análise minuciosa dos enunciados, mesmo porque, como afirma Foucault (2007, p. 123), “[...] A análise dos enunciados corresponde a um nível específico de descrição.” Sendo assim,

O procedimento de descrição procura identificar os funcionamentos discursivos do nível mais superficial em direção ao discursivo, buscando entender as relações e mudanças, apreender sua historicidade e buscar o conjunto de regras que condicionam sua ocorrência (Santos, 2022 p.179).

Portanto, para uma melhor compreensão, organizamos nossa análise da seguinte forma: Cada implicação disposta na BNCC que busca embasar o ensino-aprendizagem da LI na lógica da educação linguística corresponde a uma série de enunciados, sendo assim: “[...] A primeira é que esse **caráter formativo** obriga a rever as relações entre língua, território e cultura” (Brasil, 2017, p. 241, grifo nosso). A partir

dessa afirmativa, a BNCC nos convida a rever nossa prática pedagógica, ao fazer uma pergunta bastante pertinente: “Que Inglês é esse que ensinamos na escola?” (Brasil, 2017, p. 241). Completamos o questionamento: será que leva em conta a relação entre a língua, o território e a cultura?

Resposta para essas perguntas não temos, mas a mudança de concepção da LI que a BNCC traz é nova e representa uma mudança paradigmática. No entanto, não podemos esquecer os meios pelos quais a LI alcançou o patamar em que é reconhecida como uma língua de grande alcance, em alguns momentos por meio da imposição, como bem nos mostra Pennycook (1998, p. 19): “[...] há laços profundos e indissolúveis entre as práticas, teorias e contextos do Ensino de Língua Inglesa e a história do colonialismo”. E complementa: “[...] foi o colonialismo que criou as condições iniciais para a expansão global do inglês, assim como uma boa parte das formas de pensamento e comportamento que ainda fazem parte das culturas ocidentais (Pennycook, 1998, p. 19).

Outra questão que nos convida à reflexão diz respeito à relação entre a língua, o território e a cultura, uma vez que essa relação nem sempre foi pacífica, visto que “[...] a língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superior às dos discentes” (Rajagolapan, 2011, p. 68).

Sabemos que a língua tem como função a comunicação e a interação entre os povos, e que cada povo tem a sua língua, a sua singularidade e, por isso, a língua não é neutra. Ela é carregada de marcas culturais e sociais, às quais devem ser respeitadas, e as variedades linguísticas do Inglês servem como exemplo dessas particularidades: “Sei que não é a língua inglesa que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar e colonizar” (Hooks, 2003, p. 24).

A LI ainda é recepcionada como superior a outras línguas, embora, no documento, busque-se a valorização da subjetividade do falante, e o inglês é compreendido como instrumento de comunicação, desvinculado da noção de pertencimento “[...] o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua em seus contextos locais” (Brasil, 2017, p. 242). Nessa perspectiva, a LI passa a ser entendida como a língua global e o sujeito a usa a partir de seu lugar.

Certamente, não podemos ser ingênuos ao ponto de não questionarmos o porquê do ensino da LI se dividir em duas vertentes reconhecidamente como modelo: o inglês americano e o inglês britânico, desconsiderando-se as outras variedades linguísticas do inglês. Então, perguntamos: onde estão os outros países que também usam a LI como língua oficial? Por que sempre ouvimos que devemos falar como um nativo? Lembrando: o modelo de nativo é o dos Estados Unidos...

A BNCC “[...] prioriza o foco **da função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de **língua franca**” (Brasil, 2017, 241, grifo do autor), ou seja, a proposta que está no documento direciona para um ensino-aprendizagem de uma língua desterritorializada, que não seja empecilho na comunicação e na interação entre os diferentes povos.

O ensino-aprendizagem de Inglês deve ser, ou pelo menos deveria ser fundamentado nos discursos que o constituíram como a língua mais falada, abrangendo, na prática, as diversas variedades do Inglês, para sair da dicotomia entre inglês americano – inglês britânico. A BNCC propõe um ensino-aprendizagem pautado na ótica da educação linguística crítica, e ressalta que se deve “[...] questionar a visão de que o único inglês “correto” — e a ser ensinado — é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (Brasil, 2017, p. 241).

A discussão em torno do ensino-aprendizagem de inglês como está proposto na BNCC, nos exige uma reflexão assentada no viés da educação linguística. É preciso reconhecer que o inglês americano ou britânico representou a hegemonia de uma cultura, de um país, por conta do advento da globalização que promoveu a LI a mais falada no mundo.

Mas, no contexto de quebra de barreiras na comunicação espaço-tempo, a LI está sendo discutida como não pertencendo a uma localidade ou a um território, como cita a BNCC: “[...] a língua inglesa não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa” (Brasil, 2017, p. 241). Sendo assim, não podemos perder de vista a contribuição de Rajagopalan (2011, p. 70), quando nos afirma que “[...] o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadão do mundo.”

Os cidadãos do mundo, estando em contato com diferentes culturas, precisam estar atentos para outra dimensão da educação linguística: a interculturalidade. Uma

educação linguística pensada pela lente intercultural busca compreender o outro respeitando suas diferenças, assim como conviver de modo democrático e harmônico com as diversas culturas, integrando-as sem apagar suas diversidades.

Nesse contexto de práticas sociais de linguagens em espaços de culturas diversas, faz-se necessário colocar em prática a proposta da BNCC de ensino-aprendizagem da LI, fundamentada na compreensão do inglês como língua franca, de uma língua desterritorializada, ou seja, “[...] uma língua em constante transformação, marcada pelo hibridismo e movida pelo desejo de se comunicar, é uma língua que não pode ser vinculada a lugares e a culturas específicas (Rajagolapan, 2011, p. 47).

As nossas práticas pedagógicas podem ser embasadas numa lógica que está definida na BNCC, almejando

[...] o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e analisar o mundo, o(s) outro (s) e a si mesmo (Brasil, 2017, p. 242).

Visando ressaltar essa importância, a definição de Estermann é bastante completa, pois consegue, em poucas palavras, sintetizar o objetivo da proposta de ensino-aprendizagem, quando nos diz que “[...] a interculturalidade descreve as relações simétricas e horizontais entre duas ou mais culturas, a fim de se enriquecerem mutuamente e contribuírem para uma maior plenitude humana” (2010, p. 33).

A proposta de ensino-aprendizagem da BNCC para LI, que também é embasada na lógica de educação intercultural, representa um grande avanço para a educação brasileira, uma vez que não tínhamos uma política pública eficaz, no que diz respeito ao acolhimento, respeito e valorização das diversas culturas na escola.

A BNCC, como um documento normativo que ressalta a valorização das diversas culturas, pode trazer mudanças significativas sobre a invisibilidade de algumas manifestações culturais dentro das escolas, já que o modelo de cultura normalmente validado é aquele de Música Popular Brasileira, em detrimento do Funk ou do Rap. O conhecimento que é validado é o cientificamente comprovado em relação ao conhecimento do senso comum, assim como nas práticas de linguagens que não se aceitam variações linguísticas, e sim a língua que é fundamentada nas gramáticas normativas — a língua padrão — visando à aquisição da norma culta. Essa

questão por muito tempo se refletiu na aprendizagem da LI, que tinha o inglês americano ou britânico como padrão a ser alcançado, mas

[...] a ênfase na inovação e criatividade numa pedagogia que veja a língua e outros modos de representação como dinâmicos, constantemente sendo refeitos pelos construtores de sentido em contextos variados e fluidos; a necessidade de uma escola que reconheça e negocie com as multiplicidades de culturas e modalidades, o que chamam de “pluralismo cívico”, (*civicpluralism*), e o trabalho com as diferenças, reconhecendo-as como produtivas (Campos; Ferreira, 2020, p.7).

A globalização modificou o modo de vida em sociedade e a língua não pode ser empecilho para a comunicação de um sujeito que transita pelo mundo globalizado. A LI se beneficiou disso, tornando-se a língua mais falada do mundo. Nesse contexto, a proposta de ensino-aprendizagem da BNCC, embasada no caráter formativo, é significativa porque promove a participação do sujeito de modo crítico e reflexivo nos processos sociais, políticos e culturais do seu meio.

Em tempos de globalização, não pode existir barreira na comunicação por conta da língua, uma vez que ela é a ferramenta que o homem utiliza como um ser social que está sempre em contato com o outro. De acordo com essa lógica, a BNCC pensa o ensino-aprendizagem da LI fundamentado no multiletramento.

O multiletramento é a segunda série de enunciado que atravessa o discurso da proposta formativa da BNCC, pois faz parte da mesma formação discursiva sobre o ensino da LI, porque “[...] o termo discurso poderá ser fixado: conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (Foucault, 2007, p. 122). Sendo assim,

Descrever um enunciado não significa isolar e caracterizar um segmento horizontal, mas definir as condições nas quais se realizou a função que deu uma série de signos (não sendo esta forçosamente gramatical nem logicamente estruturada) uma existência, e uma específica (Foucault, 2007, p. 123).

O multiletramento é um enunciado que faz parte das condições para ensinar e aprender a LI na proposta formativa, porque tem uma existência específica que atende ao documento. Isso porque, a BNCC visa à formação de sujeito participativo e engajado nas questões sociais que, por esse viés, a LI facilita a inserção.

A globalização impactou nossas vidas de várias maneiras, nos proporcionando comodidades e facilidades na execução de atividades que antes nos exigiriam maior esforço e deslocamento como, por exemplo, a comodidade em estudar, comprar,

pagar, comunicar, etc., ou seja, adquirir qualquer serviço de qualquer lugar, sem sair de casa. No entanto, esses benefícios não são partilhados entre todos, e a escola tem um papel essencial na democratização deste direito, que deve ser usufruído por cada cidadão.

Portanto, faz-se necessário que a escola reconfigure suas práticas educativas, inserindo o uso das tecnologias digitais em seus contextos educativos para torná-las mais atrativas e possibilitar reflexões sobre o uso consciente das Tecnologias da Comunicação e da Informação (TIC), no processo educativo. Feito isso, teríamos mais oportunidade para conhecer e interagir com outras pessoas, promovendo o conhecimento e a comunicação entre diferentes culturas, isto é, precisamos de uma educação que atenda às necessidades desse contexto.

Nossos alunos são cidadãos digitais, consomem produtos e serviços de outros países. Assim, precisamos de uma educação fundamentada nos multiletramentos, isso porque “[...] os multiletramentos [...] possuem o prefixo múlti em virtude da multiplicidade de culturas e da multiplicidade de semioses (multimodalidades) (Campos; Ferreira, 2020, p. 5). Além disso:

A abordagem dos multiletramentos sugere uma pedagogia para a cidadania ativa, centrada nos alunos como agentes nos seus próprios processos de conhecimento, capazes de contribuir consigo mesmos, assim como negociando as diferenças entre uma comunidade e outra (Cope; Kalantzis, 2009, p. 172).

A proposta de educação na perspectiva dos multiletramentos busca atender às necessidades e às particularidades de cada estudante. A BNCC traz essa proposta quando nos aponta a necessidade de ampliação da visão de letramento “[...] ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital” (Brasil, 2017, p. 242). O multiletramento faz parte das práticas sociais do mundo digital, sendo uma premissa quando se busca a inserção dos sujeitos no seu espaço com o intuito de participação e de engajamento social, como aponta a BNCC.

Como vivenciamos um contexto com intensas mudanças e transformações — muitas delas provocadas pelo acesso aos meios digitais que nos colocam diante de diferentes povos e culturas — emerge uma questão importante: como as transformações culturais no modo de nos relacionarmos impactam no ensino-aprendizagem da LI? Entendemos que uma educação com abordagens tradicionais — na perspectiva neoliberal e na bancária, por exemplo — não atende às

necessidades vigentes para se conseguir sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Daí que

[...] os multiletramentos também criam um diferente tipo de pedagogia: onde língua e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, constantemente sendo refeitos por seus usuários enquanto trabalham de maneira a alcançar os vários propósitos culturais (Campos; Ferreira, 2020, p. 5).

A abordagem pedagógica na visão dos multiletramentos propõe que o professor, além de diversificar sua prática, precisa também de novas ferramentas educacionais. Os novos letramentos propõem mudanças dessa natureza, pois como os alunos passam boa parte de seu tempo navegando nos espaços digitais, seria interessante que o professor atualizasse sua metodologia de trabalho trazendo, para a sua prática pedagógica, o uso das tecnologias digitais para fins educativos. Com isso, uma parte do tempo que os alunos passam conectados em jogos e nas redes sociais, poderia ser aproveitado na construção do seu conhecimento, e as aulas se tornariam mais interessantes e envolventes. Além disso:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper ou nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do picho) (Rojo, 2012, p. 8).

As propostas que visam oferecer um ensino-aprendizagem com variadas práticas para uma sociedade que é diversa, plural, perpassam pela abordagem pedagógica dos multiletramentos com a inserção das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs). Isso nos remete a volta do foco de como o aluno aprende: como podemos fazer ou o que podemos fazer para que ele se aproprie do conhecimento dos meios digitais de modo crítico e reflexivo? Precisamos trazer as ferramentas digitais para a sala de aula, uma vez que o sujeito desse contexto é moderno e informado.

A BNCC aponta para essa questão quando nos afirma que [...] concebendo a língua como uma construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores (Brasil, 2017, p. 242). A partir desse enunciado, a língua é concebida como

“[...] uma construção social o sujeito ‘reinventa’ os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimento e valores”.

Se a língua é apontada como uma construção social, que oferece possibilidades para a criação dos sentidos, devem ser criadas as condições para que todos se apropriem dela para usá-la adequadamente nos espaços sociais pelos quais circulam. A lógica dos multiletramentos sustentada pelas ferramentas digitais possibilita ao sujeito criar, construir, participar e interagir de modo crítico e reflexivo, naqueles espaços sociais.

A terceira série de enunciado que sustenta o discurso do processo de ensino-aprendizagem da LI, é a implicação da abordagem que também atravessa a proposta da BNCC. Nesse quesito, propõe-se que o professor situe sua prática pedagógica no ponto de vista interpretativo do relativismo, ou seja, que considere o local e a cultura em que o sujeito está inserido, pois o sujeito é social, histórico, cultural, constituindo-se como produto e resultado das práticas de linguagem de seu meio. Compreendida dessa forma, a língua é um sistema concreto que tem uma função e uma funcionalidade, ou seja, visa à comunicação e à interação social.

Para atender os objetivos de ensino-aprendizagem ancorados na BNCC, espera-se do professor uma abordagem didático-pedagógica que valorize as diferentes formas de uso da LI, acolhendo-as e valorizando-as, pois essa é a concepção que fundamenta o ensino-aprendizagem de inglês como língua franca. Além disso:

[...] isso exige do professor uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua, como o uso de *ain't* para fazer a negação, e não apenas formas “padrão” como *isn't* ou *aren't*. Em outras palavras não queremos tratar esses usos como uma exceção, uma curiosidade local da língua, que foge ao “padrão” a ser seguido. Muito pelo contrário – é tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística (Brasil, 2017, p. 242).

O fragmento, retirado da citação acima,

[...] é tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística (Brasil, 2017, p. 242).

Significa que a BNCC propõe valorizar o conhecimento do aluno, sua cultura e sua subjetividade, trazendo o ensino-aprendizagem da língua para uma funcionalidade (Brasil, 2017).

O processo de ensino-aprendizagem deve ter essa premissa de possibilitar uma aprendizagem que tenha significado para o aluno, que ele se aproprie da LI e consiga fazer uso dela, dependendo do contexto e da finalidade da sua interação.

A BNCC é um documento normatizador, com uma proposta de ensino-aprendizagem que, olhando o discurso superficialmente, apresenta um avanço para nosso sistema educativo, já que aceita o modo de falar do aluno e acolhe a identidade de cada localidade. Entretanto, com um olhar mais apurado, é possível identificar fatores que dificultam à implementação da BNCC, como a questão da cultural local apontada na parte de atividade diversificada do currículo e, ainda, os conteúdos que cada componente curricular deve trabalhar, porque está atrelado às competências que os alunos devem alcançar. Tudo isso sem oferecer aos professores uma formação/capacitação prévia.

A proposta de acolhimento que o documento apresenta para valorizar as diferentes formas de se apropriar da LI que são diferentes da norma padrão, pode ser constada no documento a partir destes enunciados: “[...] isso exige do professor uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão da língua, como o uso de *ain't* para fazer a negação, e não apenas formas ‘padrão’ como *isn't* ou *aren't*” (Brasil, 2017, p. 242 grifos do autor).

Diante disso, entendemos que a proposta se aproxima de uma utopia, pois como trazer para a prática pedagógica diversas mudanças para serem concretizadas na parte diversificada do currículo, já que os objetos de conhecimento e as habilidades essenciais, assim como as competências específicas, devem ser consolidadas em cada ano? Além disso, não foi oferecido, pelo menos no município *lócus* da pesquisa, formação para os professores trabalharem com a BNCC.

Assim, vemos que a LI aparece no discurso da BNCC a partir dos enunciados atrelados às implicações que visam ao caráter formativo, à ampliação da visão de letramento e às abordagens de ensino-aprendizagem, e toda a discussão aparece alicerçada num conceito de língua como interação social. Concebendo a LI como língua franca, a qual nos possibilita uma maior interação na comunicação entre os

povos, a BNCC aponta, nos eixos temáticos, exemplos e meios para que os objetivos propostos sejam alcançados.

Ao compreender a língua como condição de possibilidades de discurso, deve-se levar em conta o contexto sociocultural no qual o sujeito está inserido, pois acreditamos que língua e sociedade se constroem juntas, uma refletindo-se na outra. A concepção de língua que aparece em algumas passagens da BNCC é a mesma que a nossa, que entende a língua como interação social: “[...] é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal” (Brasil, 2017, p. 245).

Nesse sentido, entendemos que a materialidade da LI na proposta formativa aparece no discurso da BNCC por meio das séries de enunciados que apontamos, como o caráter formativo, os multiletramentos e a abordagem de ensino-aprendizagem. Esses são os enunciados sobre os modos de ensino-aprendizagem da LI na BNCC. Essa questão é importante para entendermos os modos como os discursos produzem efeitos de verdade e para que possamos fazer a análise de um enunciado dentro dos quatro pontos que Foucault (2007, p.113), delineou sobre os enunciados:

1. [...] O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos (p. 103).
2. [...] Se uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser considerados “enunciados”, não é porque houve, um dia, alguém para proferi-los ou para depositar, em algum lugar, seu traço provisório; mas sim na medida em que pode ser assinalada a posição do sujeito (108).
3. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistência, efeitos de séries e de sucessão, uma distribuição de função e de papéis (p.112).
4. [...] O enunciado é sempre apresentado através de uma espessura, mesmo dissimulada, mesmo se, apenas surgida, estiver condenada a se desvanecer.

Dessa forma, podemos conceber a LI como um enunciado, pois ela tem um referencial, um sujeito, sua condição de emergência e encontramos, também, o professor que pode ocupar a posição de sujeito, assim como seu campo de coexistência, ou seja, outros enunciados. Por fim, temos a BNCC como registro desses enunciados.

Nesse sentido, esta seção aborda a forma como a Língua Inglesa é tratada na BNCC, enfatizando seu papel como um meio de estabelecer verdades e sendo influenciada por contextos políticos e econômicos globais. A BNCC visa uniformizar o sistema educacional no Brasil, porém recebe críticas por priorizar habilidades alinhadas aos interesses econômicos, em vez de promover uma educação mais libertadora. O ensino de LI passou de uma abordagem gramatical para uma mais

centrada na comunicação, impulsionado pela globalização. A BNCC destaca mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem de LI, ressaltando a importância do desenvolvimento de competências ao longo da educação básica e a adoção de abordagens mais contextualizadas e críticas.

## SEÇÃO II - A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE BNCC

### 2.1 EFEITOS DA BNCC NA FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR

O saber que fundamenta a BNCC tem no professor um dos sujeitos responsáveis pelo funcionamento da proposta educativa. Por isso, uma das principais mudanças é a reconfiguração da prática pedagógica dos professores nos moldes construído do documento, a partir dos contextos político, social e cultural, com todas as suas nuances, cujo objetivo é homogeneizar a educação brasileira.

O efeito do documento encontra como alvo o corpo do professor que, visto por esse ângulo, está sendo objetivado quando tem como função fazer a BNCC virar realidade, ao atender aos direcionamentos que o documento apresenta. O documento é materializado, cotidianamente, através da prática pedagógica tanto em seu modo de fazer, quanto em sua prática discursiva e, com isso, percebemos o quanto a prática docente está sendo objetivada diante da proposta do documento, pois são “[...] nesses processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos” (Foucault, 2002, p. 33).

A partir das formulações ensejadas, percebemos que o professor, ao se apropriar da BNCC como um documento regulador da Educação Básica, e por ocupar um lugar institucional, tem seu discurso acolhido como verdadeiro, sendo compreendido, por muitos, como um saber autolegitimado, cujos efeitos podem ser vistos tanto no corpo quanto no discurso do professor. Dessa forma, o documento funciona como um dispositivo que, a partir de suas técnicas de funcionamento, produzem sujeitos professores, bem como sujeitos alunos. Entendemos, então, que há um movimento cíclico, no qual os professores produzem um saber ao mesmo tempo em que é produzido por ele.

Partindo dessa premissa, compreendemos que a BNCC e os sujeitos-professores são construções históricas, contextuais, que podem ser (re)configurados ou perpetuados. Essa relação entre as práticas pedagógicas do professor com as do documento, possibilita dois caminhos: que ele reproduza o discurso ou resista a ele. É uma reflexão cara ao professor: transgredir ou se assujeitar.

O professor, pertencente a um espaço institucional como o de uma escola, é um enunciador de um discurso institucional, de um corpo disciplinado por estar inserido numa teia de múltiplas relações de poder, que o constitui como sujeito de um saber e de um comportamento disciplinado.

Vemos ser desenhado um tipo de sujeito nessa superfície discursiva, cujos desdobramentos dependem do modo como o efeito da BNCC reflete nas práticas pedagógicas, ou seja, somos reflexos e resultados de desdobramentos históricos e descontínuos.

Interessante considerar que há todo um procedimento que justifica a verdade em torno desse documento. Por exemplo, quando menciona a importância em se ter uma base para todo território nacional, visando à igualdade na oferta para não prejudicar os estudantes em curso que migram de seu espaço. Além disso, como o a BNCC funciona como um dispositivo, tem suas estratégias para acompanhamento e funcionamento do processo de ensino-aprendizagem por meio dos resultados dos exames de avaliação em larga escala.

A produção de regimes de verdade sobre a BNCC produz o sujeito-professor na teia de relações de poder, que tem sobre seu corpo um feixe de relações que o constitui. Entretanto, Foucault (1990) nos incita não a descobrir o que somos, uma vez que já sabemos, mas sim a recusar o que nos tornamos, ou seja, a questão não passa pela descoberta e nem pelo retorno à nossa base identitária, mas pelos desdobramentos políticos dos modos pelos quais a subjetividade é produzida.

O início do questionamento sobre o que nos tornamos perpassa pela questão da crítica, enquanto reflexão sobre o modo como o documento, de certa forma, governa nossas ações enquanto professores, submetendo-nos a uma política educativa que limita as nossas práticas em prol de um direito de aprendizagem que está atrelado a um conceito oriundo de outra realidade e contexto. Melhor dizendo, a questão não é negar a implementação de uma política educacional, e sim questionar se essa política é reguladora da prática pedagógica e dos resultados. Assim

[...] a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade (Foucault, 1990, p.40).

O primeiro passo que poderia ser dado em direção ao desassujeitamento dos professores, deveria ser a atitude crítica em relação à interação que o saber mantém com o poder, no documento. Isto é, o modo como são encadeadas as estratégias de funcionamento que apontam como deve ser trabalhado o documento e quais os objetos de conhecimento que devem ser aprendidos em cada ano/série. Tudo isso controlado através dos planos de curso e dos planos de aula, que o professor deve entregar ao seu coordenador.

Sendo assim, “[...] Não se trata, então, de descrever o que é saber e o que é poder e como um reprimiria o outro ou como o outro abusaria daquele, mas trata-se antes de descrever um nexos de saber-poder que permita entender o que constitui a aceitabilidade de um sistema” (Foucault, 1990, p. 50). Ou seja, a relação de sustentação que o saber e o poder mantêm numa relação de reciprocidade e dependência que resulta num bom funcionamento.

O corpo docente ocupa um lugar institucional no serviço público ou privado, que é um lugar de acúmulo de leis, decretos, resoluções, diretrizes, tudo em nome de melhorias para o ensino-aprendizagem e, com isso, o sujeito-professor vai sendo subjetivado dia-a-dia, sem se dar conta das transformações que vêm ocorrendo nas suas práticas pedagógicas e discursivas. Entretanto, Foucault (1984), refletindo sobre um texto de Kant, aponta um termo interessante para ajudar a compreensão de nossas discussões: o Aufklärung. Vejamos:

Kant indica imediatamente que a “saída” que caracteriza a Aufklärung é um processo que nos liberta do estado de “menoridade”. E por “menoridade” ele entende um certo estado de nossa vontade que nos faz aceitar a autoridade de algum outro para nos conduzirmos nos domínios em que convém fazer uso da razão (Foucault, 1984, p. 384)

De acordo com a definição de Kant, e trazendo-a para nossa discussão, os professores devem sair do estado de “menoridade” em que se deixam conduzir pelo governo do outro, na forma em que é imposta, aceitando as coisas tal como estão. De acordo com essa reflexão kantiana, e problematizada por Foucault (1984), o estado em que nos encontramos de “menoridade” é de responsabilidade nossa e, sendo assim, nós é que devemos ter coragem de sair sozinho ou no coletivo. Mas trazendo para a realidade do professor, o que fazer com as formas de coerção e as estratégias de vigilância que são impostas?

De certa forma, o termo “menoridade” de Kant, trazido à reflexão por Foucault, aponta a questão como ambígua. Concordamos com Foucault (1984), porque se

assim o for, podemos até inferir que os professores sairão desse estado, uma vez que:

Para caracterizar resumidamente o estado de menoridade, Kant cita uma expressão de uso corrente: 'Obedeçam, não raciocinem'. Tal é, segundo ele, a forma pela qual se exercem habitualmente a disciplina militar, o poder político, a autoridade religiosa. A humanidade terá adquirido maioridade não quando não tiver mais que obedecer mas quando se disser a ela: 'Obedeçam, e vocês poderão raciocinar tanto quanto quiserem' (Foucault, 1984, p. 338-339, grifos do autor).

Segundo o autor, mesmo fazendo uso da razão, deve-se obedecer. Ainda de acordo com a definição, podemos supor que os professores alcançaram o estágio de "maioridade" quando obedecem de forma racional às coisas que estão postas. Já os professores que estão no estágio de "menoridade," aceitam as coisas tais como estão.

Assim, a subjetividade do professor vai sendo constituída em meio a essa tensão em que é capturada pelas micros relações de poder, por todos os lados. O espaço institucional educacional continua sendo um terreno fértil, um alvo fácil para a regulamentação, a vigilância e a produção de sujeitos. Assim, concordamos com Foucault, quando nos diz que:

Em todo caso, creio que é preciso escapar tanto da chantagem intelectual e política de "ser a favor ou contra a *Aufklärung*", como também da confusão histórica e moral que mistura o tema do humanismo com a questão da *Aufklärung*. Uma análise de suas relações complexas ao longo dos dois últimos séculos deveria ser feita, e esse seria um trabalho importante para desembaralhar um pouco a consciência que temos de nós mesmos e de nosso passado. (1984, p. 347)

Seguindo a linha de entendimento de Foucault, precisamos nos situar nos limites da questão, isto é, nem do lado de dentro, nem do lado de fora, mas nas extremidades, isso porque "Não se trata de um comportamento de rejeição. Deve-se escapar à alternativa do fora e do dentro; é preciso situar-se nas fronteiras. A crítica é certamente a análise dos limites e a reflexão sobre eles" (Foucault, 1984, p. 347). Assim, compreendendo a questão por ambos os lados, pode ser que haja a possibilidade para fazermos, então, o que pode ser feito nas condições em que nos são dadas.

No entanto, quando visualizamos os feixes de relações de forças que incidem sobre a prática pedagógica do professor, vemos que sua subjetividade está sendo constituída nesse embate de relações. Entendemos que a subjetividade do sujeito é cultural e constituída no social, e por isso passível de transformações. Nesse

âmbito, consideramos que os efeitos da BNCC sobre a constituição da subjetividade do professor de Língua Inglesa (LI) são reais e problemáticos. Os efeitos fazem parte de uma teia de micro relações de poder que, com suas estratégias e dispositivos, regulam e normatizam as práticas e os discursos dos professores de LI. Com isso, vemos que

[...] a criação de novos sujeitos, nesse sentido, não remete a um cogito ou a um sujeito transcendental; ele é forjado a partir de sua historicidade. E se o sujeito é histórico, ele é, como todo objeto, o resultado de uma objetivação determinada e datada e, portanto, passível de alteração a cada nova conjuntura histórica (Castanheira, 2012, p.15).

O professor, enquanto sujeito objetivado pela BNCC, pode buscar, por meio do confronto, constituir-se de uma outra forma porque é um ser histórico, capaz de mudanças e reconstruções. Ele pode buscar desassujeitar-se desses processos que os objetificam para determinada finalidade. É nessa tentativa de buscar constituir-se, que Foucault visualiza um novo tipo de sujeito: “O sujeito ligado à sua própria identidade através da consciência ou do autoconhecimento” (Branco, 2011, p. 278).

## 2.2 POR OUTROS MODOS DE EXISTÊNCIA DO DOCENTE

Neste trabalho, uma das propostas de discussão é a de trazer à luz os estudos de Foucault (2006), Foucault (2012), sobre a ética do cuidado de si como prática de liberdade, para fundamentar a reflexão sobre como os professores se negligenciam ao permitirem ser subjetivados pelos discursos e práticas que atravessam a proposta educacional da BNCC. Essa reflexão é necessária, porque possibilita a percepção das práticas subjetivadoras para, então, lançar um olhar para si com o intuito de construir práticas que busquem outras formas de ser, outros modos de existência.

Essa relação de si para consigo deve estar entrelaçada com a ética como prática de liberdade, pois o cuidado de si visa um olhar para si que, neste trabalho, tem como objetivo propor uma reflexão subsidiada, principalmente nos estudos de Foucault. A partir dos conceitos discutidos por ele, é possível perceber as condições que permitem um desassujeitamento dos professores das relações de saber e poder que permeiam a BNCC.

Para Foucault (2012), a ética como prática de liberdade é essencial no cuidado de si. Para ele, o cuidado de si é uma maneira de ser e estar no mundo, uma maneira de estar atento ao que se pensa e ao que está no pensamento, além de algumas

ações que são exercidas de si para consigo (Foucault, 2006). De acordo com essa discussão, o primeiro passo para um professor fazer diferente é ser um profissional de atitude, que aja, que questione, que critique porque, agindo assim, colocará em prática essa noção discutida por Foucault (2006) quando afirma que “ O cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (2006, p.11).

O estar em sociedade implica atitude de aceitação, de dominação ou de resistência. No decorrer dos estudos de Foucault, vimos que ele se debruçou em diversos trabalhos que nos ajudaram a compreender os modos como se constituem os diferentes tipos de sujeitos por técnicas de saber (2007), técnicas de poder (2013) e pela ética do cuidado de si (2006). O sujeito que visa se constituir pela ética do cuidado de si, é um sujeito que busca novas formas de se relacionar consigo e se guiar por suas verdades. Foucault (2006) também compreende que esse sujeito age diferente, e que a prática do cuidado de si possibilita a emergência de novas verdades e novos sujeitos. Nesse sentido, ele afirma que “[...]seria preciso entender também a problemática do cuidado de si e das técnicas de existência que envolvem um novo pensamento sobre a verdade e sobre o sujeito” (Foucault, 2006, p.635). E continua:

Não é possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é certamente o conhecimento de si – este é o lado socrático-platônico-, mas é também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. Cuidar de si é se munir dessas verdades, nesse caso a ética se liga ao jogo da verdade (Foucault, 2012, p. 262-263).

É nesse sentido que buscamos fundamentar nossos estudos a partir das formulações de Foucault sobre o cuidado de si, como um modo de ser que faça a diferença. O sujeito que põe em prática o cuidado de si é movido por suas verdades e não por aquelas que são impostas. Deslocando o fundamento desse conceito para nossas discussões, entendemos que o professor deve buscar desenvolver uma reflexão sobre si, que possa lhe dá subsídio para transformar-se, construir-se como um profissional que deseja ser.

Mas para que o professor aja de forma ética, é preciso que ele tenha liberdade para exercer e desenvolver seu trabalho. É preciso ter liberdade para cuidar de si, pois “[...] para se conduzir bem, para praticar adequadamente a liberdade, era

necessário se ocupar de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer” (Foucault, 2012, p. 262).

A questão da ética como prática de liberdade foi essencial nos períodos Greco-romano como prática de si e, trazendo para nosso contexto, concordamos com essas noções de Foucault (2012), pois é importante que os professores cuidem de si para, então, conseguirem cuidar dos outros, porque se assim não for, seria o mesmo que pensar na formação de sujeitos autônomos e formar sujeitos submissos.

De acordo com esse pressuposto, seria interessante que o professor se inquietasse com a proposta educativa da BNCC, cujo objetivo é alcançar metas e resultados por meio dos objetos de conhecimento que devem ser apropriados pelo aluno, a partir das práticas pedagógicas orientadas no documento. Isso limita o espaço de ação do professor, que tem um cronograma a cumprir e resultados a alcançar, e não sobra espaço para o planejamento de construção e de discussão de temáticas do cotidiano, entre outras ações.

Assim, vemos a necessidade de propor mudanças no processo educativo, iniciando com uma reflexão que comece pela prática do professor, ou seja, pensar em outros modos de ser, constituir outras subjetividades em que o professor não seja visto, apenas, como um profissional que tenha como função cumprir regras e resoluções para atender a determinado objetivo de uma política educacional. Precisamos de profissionais que pensem, que tenham liberdade para desenvolver um trabalho que vise à formação de sujeitos autônomos, criativos e críticos.

Nessa lógica, precisamos pensar num sujeito que consiga desenvolver uma consciência ética do cuidado de si como prática de liberdade, a mesma noção que Foucault (2012) abordou em seus estudos no período Greco-romano. Entretanto, ao observar o modo como as pessoas vivem sendo subjetivadas pelos diversos discursos que as atravessam, concluímos que muitos vivem em função de agradar, de cumprir regras ou de atender aos outros, e pouco pensam em si, no que poderiam ser ou fazer, deixando sempre de si cuidar em função de outras necessidades. Por isso, temos visto que, na modernidade, a prática do cuidado de si tem outro significado em relação a períodos anteriores, uma vez que antes, o cuidado de si era uma premissa para cuidar dos outros. No contexto atual, cuidar de si é sinônimo de egoísmo, de falta de compaixão.

Muitas pessoas, inclusive os professores, não pensam em si e agem de acordo com a noção de sujeito da modernidade: um sujeito sem identidade fixa, que se constitui de diversas formas, a depender da necessidade. Por exemplo, quando o professor alinha sua prática pedagógica às necessidades da instituição, está configurando o modo pelo qual as relações sociais são constituídas ou ressignificadas. Com isso, vemos que o cuidado de si como conceito mudou de sentido: o que é visto como importante nesse contexto, é sinônimo de egoísmo e falta de compaixão. Foucault (2006, p.17-18) nos revela que:

[...] todos estes temas, todos estes códigos do rigor moral, nascidos que foram no interior daquela paisagem tão fortemente marcada pela obrigação de ocupar-se consigo mesmo, vieram a ser assentados pelo cristianismo e pelo mundo moderno numa moral do não-egoísmo. É este conjunto de paradoxos, creio, que constitui uma das razões pelas quais o tema do cuidado de si veio sendo um tanto desconsiderado, acabando por desaparecer da preocupação dos historiadores (Foucault, 2006, p.17-18).

Com isso, vivemos um dilema ao tentar fundamentar nossas concepções e práticas nessa filosofia, que tinham como preceito o cuidado de si antes do cuidado do outro, e que hoje modificou o sentido, pois ao tentar colocar em prática essa premissa, somos interpretados como pessoas que só se preocupam consigo, ou seja, uma noção bem diferente da qual Foucault propôs, onde afirma que: “ Não se deve fazer passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária” (Foucault, 2012, p. 265).

O cuidado de si foi um conceito importante que contribuiu para a reflexão sobre a relação do sujeito consigo. O sujeito tinha liberdade para se conduzir bem, para ser bem visto e admirado pelos outros, no entanto, não deveria ser um cuidado excessivo, como destacamos nesta passagem: “[...] o cuidado de si não pode em si mesmo se tender para o amor exagerado a si mesmo que viria a negligenciar os outros ou, pior ainda, a abusar do poder que se pode exercer sobre eles” (Foucault, 2012, p.266). Entendemos, então, que deve haver um equilíbrio na ética do cuidado de si como prática de liberdade.

Pensar a Língua Inglesa (LI) como uma prática de ensino mais democrática, possibilita-nos retomar os estudos de Foucault, pois ele nos oferece respaldo teórico e metodológico para analisar como as relações de poder são constituídas na sociedade. Os estudos de Foucault podem ser aplicados em várias áreas de conhecimento e a Linguística Aplicada (LA) é uma delas.

A contribuição da LA e dos estudos de Foucault no campo educacional é relevante, porque nos oferece uma base teórica para analisarmos as relações de poder e saber que são constituídas nas instituições educativas. Como consequência, possibilita intervenção no processo de ensino de LI, que ainda perpetua um ensino assentado no Método da Gramática e Tradução, que não considera a funcionalidade da língua nos processos de comunicação.

A linguagem é inerentemente ligada ao poder e tem uma função importante no funcionamento dos discursos. No caso de discursos dominantes ou institucionais, a situação é ainda mais crítica, porque tem o poder de impor formas de conhecimento e de normas sociais. Para Foucault, a linguagem é reflexo da realidade, e a escola é uma instituição privilegiada na produção, seleção e controle do conhecimento, tendo em vista que seu discurso é autolegitimado. Esta é uma situação delicada, pois sua “prática educativa” tem condições de modificar o modo como o conhecimento é produzido, difundido e aplicado na sociedade, podendo alterar as relações de poder.

Quando analisamos criticamente o discurso a partir dos estudos de Foucault, e sob a perspectiva da Linguística Aplicada ou da política linguística, conseguimos informações consistentes para intervir nas práticas discursivas que contribuem para sustentar as relações de poder, que reforçam as desigualdades sociais ou excluem grupos linguísticos marginalizados.

Como sabemos, a escola é um lugar constituído por diferentes sujeitos que têm os mesmos direitos. Ao fundamentar a sua prática pedagógica no cuidado de si, o professor certamente fará diferente, pois agirá de forma ética, uma vez que o cuidado de si envolve também o cuidado com o outro. De acordo com essa conduta, cuidar do outro numa escola também é acolher e ajudar no processo de construção de conhecimento.

O meio de trazer para a escola um ensino de inglês democrático, que considere a língua como uma prática social, é árduo porque as políticas linguísticas não consideram, na prática, as particularidades regionais e locais. Ao mesmo tempo em que essas políticas dizem que é preciso considerar o sujeito a partir de sua comunidade linguística, está embasada em conceitos da OCDE, que pouco ou nada sabe sobre a realidade brasileira. Como se essa problemática não fosse suficiente, temos enraizado, no ensino brasileiro, um modelo que visa à aprendizagem do inglês nos moldes americano ou britânico como padrão a ser seguido.

As considerações desta seção destacam como a BNCC objetiva a prática pedagógica dos professores, transformando-os em meros executores de suas diretrizes e moldando tanto suas ações quanto seus discursos. Utilizando dos conceitos de Foucault, o texto discute a necessidade de uma postura crítica dos professores, sugerindo que a adoção da ética do cuidado de si pode promover a prática de liberdade e resistência à normatização imposta pela BNCC. A proposta é que os professores desenvolvam uma subjetividade que lhes permita criar práticas pedagógicas mais autônomas e inclusivas, rompendo com a objetivação e resgatando a sua capacidade de inovação e reflexão crítica no contexto educacional.

### SEÇÃO III - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA BNCC

O objetivo desta Seção é analisar o efeito do discurso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na constituição da subjetividade docente do professor de Língua Inglesa (LI), atuante na Rede Municipal no Ensino Fundamental - Anos Finais (EF II), de um município no interior da Bahia. Além disso, mostramos as principais mudanças que a BNCC proporcionou no ensino, nas práticas pedagógicas e no planejamento das aulas.

#### 3.1 O DISCURSO DOS DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE BNCC: UM CAMPO DE MULTIPLICIDADES

Nesta última Seção, a proposta é mostrar os discursos dos docentes de Língua Inglesa (LI) do município<sup>5</sup> estudado, apontando o impacto da BNCC na constituição de suas subjetividades. No primeiro momento, é feita uma breve descrição da caracterização profissional dos sujeitos envolvidos, seguido pelo percurso da LI nos documentos oficiais e o modo como ela foi reconhecida como língua franca. No segundo momento, é discutida a formação do professor de LI e, para concluir, trazemos o discurso dos professores participantes para mostrar quais mudanças a BNCC proporcionou em suas práticas pedagógicas.

Em relação ao modo como a aprendizagem da LI deve acontecer, a BNCC diz que:

É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de **educação linguística**, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.

Ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, três implicações importantes. A primeira é que esse caráter formativo **obriga** a rever as relações entre língua, território e cultura (Brasil, 2017, p. 241, grifos nossos).

Na citação acima, vemos claramente que a língua tem um caráter formativo que visa à emancipação do sujeito, à participação democrática e aponta para o direcionamento das práticas pedagógicas. A BNCC legitima a educação linguística e entende a língua inter-relacionada com o território e a cultura, ou seja, a língua desterritorializada. Percebemos, através do enunciado “educação linguística”, que

---

essa é a perspectiva que o documento escolheu como legítima para o processo de ensino-aprendizagem da LI, e que deve ser materializado nas práticas discursivas e não discursivas. A BNCC visa esse processo assentado numa língua desterritorializada e, para alcançar esse objetivo, ela mostra sua autoridade na relação de força verticalizada, como podemos constatar no termo “obriga”, na citação acima.

Dois pontos merecem destaque sobre as formas de manifestação de poder da BNCC: o impacto dos discursos sobre a constituição da subjetividade dos professores e a disciplinarização e controle dos corpos deles. O exemplo para isso: se trabalhar com a LI na perspectiva da Educação Linguística. E como deve ser feito? A partir das dimensões pedagógicas e políticas com a finalidade de emancipar os sujeitos, para que eles participem democraticamente de seu espaço.

Entendemos que esses direcionamentos são formas de controlar e disciplinar as práticas discursivas e não discursivas do professor, isto é, são estratégias que a BNCC busca para homogeneizar a Educação Básica, partindo do conhecimento que considera válido. Para isso, usa de suas estratégias de assujeitamento para com o professor, quando diz como fazer e o que fazer para o aluno alcançar o objetivo que ela aponta. Dessa forma, está produzindo sujeitos com seus discursos e práticas pedagógicas que foram naturalizados devido às condições políticas e sociais que possibilitaram a sua emergência.

Os estudos de Foucault (2013) nos dão condições para investigar e entender que o documento regulador da Educação Básica assujeita os professores através dos processos e estratégias de vigilância, uma vez que o poder não opera de modo coercitivo direto, mas por meio da normatização, como podemos ver na citação a seguir:

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular da Língua Inglesa **deve garantir** aos alunos o desenvolvimento de competências específicas (Brasil, 2017, p. 242, grifo nosso).

Essa circunstância de vigilância está explícita no enunciado “deve garantir”, porque aponta quais habilidades e competências o aluno deve alcançar. O controle dessa garantia se dá pelo acompanhamento dos planos de aula e dos resultados das

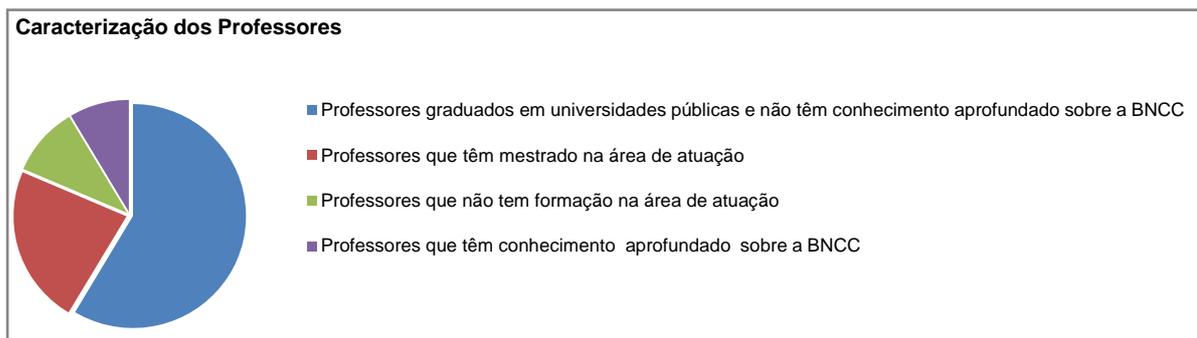
avaliações dos alunos. Assim, é possível vigiar e controlar as práticas dos professores, controlando seus corpos e seus discursos.

Outra forma eficaz de vigilância é através do Programa Internacional para Avaliação de Alunos (PISA), que é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mas não se aplica à LI. A avaliação de LI é feita pelo professor da disciplina, em consonância com a BNCC, e acompanhada pela coordenação pedagógica da escola. No caso das outras disciplinas como Português e Matemática, os alunos do Fundamental II participam do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tem critérios específicos para avaliar e medir o desempenho dos alunos, observando quais habilidades e competências foram ou não apropriadas por eles. Nesse caso, acompanha o trabalho do professor a partir do resultado dos alunos.

A disciplina de LI não participa da avaliação do SAEB, mas a BNCC aponta seis competências específicas de LI para o Ensino Fundamental, organiza as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades que os estudantes devem alcançar nos períodos e séries em que estão matriculados:

A BNCC de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais está organizada por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. As unidades temáticas, em sua grande maioria, repetem-se e são ampliadas as habilidades a elas correspondentes. Para cada unidade temática, foram selecionados objetos de conhecimento e habilidades a serem enfatizados em cada ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), servindo de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais (Brasil, 2017, p. 247).

Este estudo contou com a participação do grupo de professores de LI do *lócus* onde a pesquisa foi realizada. O grupo é formado por 10 professores e apenas dois não responderam ao questionário: um não devolveu e o outro é a autora da investigação, o que invalidou a sua participação como sujeito porque não haveria o distanciamento necessário entre o sujeito e o objeto.



Fonte: Elaboração Própria

O grupo é considerado experiente, pois além da formação na área, os professores atuam na rede há mais de 12 anos, com carga horária semanal de 40 horas. É importante ressaltar, que são professores que lecionam a LI há mais de sete anos, pois, como o gestor do município foi reeleito não teve alterações no quadro de professores contratados de LI e na carga horária semanal. Dessa forma, os professores têm a oportunidade de refletir e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas a partir do acúmulo de experiências que vão adquirindo a cada ano lecionado.

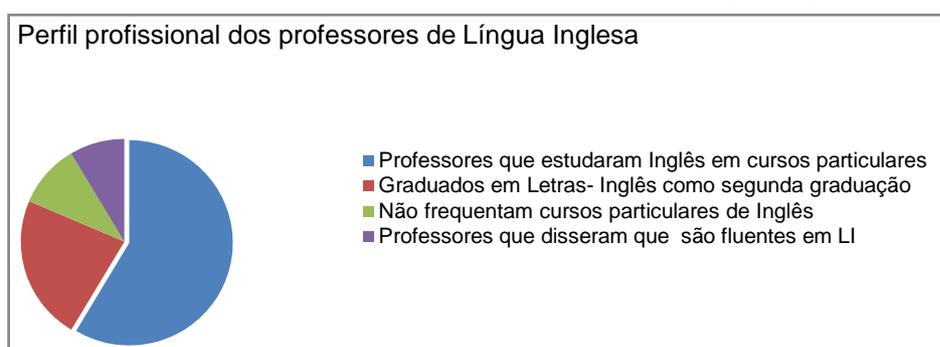
Em relação ao conhecimento sobre a BNCC, os professores disseram que o contato foi de forma muito restrita e, por isso, não conhecem com propriedade. Entre os participantes, dois tiveram a BNCC como objeto de pesquisa no mestrado, outros estudaram de forma autônoma e o restante estudou a partir de encontros no formato de minicurso que, na época, foi mediado por uma professora da Rede Municipal, que era aluna do mestrado. Esse encontro foi promovido pela Secretaria de Educação do Município, que organizou o evento com uma palestra de abertura sobre a BNCC e finalizou com os professores separados em grupos, de acordo com os componentes curriculares da área que atuavam.

Com objetivo de entender alguns dos porquês que contribuíram no ensino-aprendizagem da LI, optamos por fazer o estudo da BNCC a partir das formulações de Foucault, assim como fizeram Silva e Mayer (2021), quando dizem que “[...] os conceitos foucaultianos parecem romper as barreiras do tempo e do espaço, julgamos pertinente insistir em observar o contexto educacional pelas lentes desse autor francês.” (p.4). Para compreender o presente trabalho temos, então, que entender as condições históricas e políticas que possibilitaram as formações discursivas dos objetos e dos enunciados da BNCC.

A formação do professor e as práticas pedagógicas podem ser compreendidas como disputa de discursos, porque há toda uma condição histórica e discursiva que

organizou o modo de fazer e pensar de nossa sociedade. Para melhor compreender a problemática do porquê da LI não funcionar como deveria, Lima (2011) traz vários aspectos sobre a questão e um dos pontos-chave é que falta mais entusiasmo e comprometimento com a profissão, como cita Miccoli (2011, p. 182): “[...] uma noção clara do propósito de se incluir o ensino de uma língua estrangeira no ensino fundamental no Brasil e um ensino de línguas estrangeiras, que seja capaz de cumprir com o propósito de sua inclusão no currículo da escola.”

Gráfico 2 — Perfil profissional dos professores da Língua Inglesa



Fonte: Elaboração Própria

No município em questão, 70% do corpo docente é licenciado na área de atuação, porém, desse número, um terço fez Letras com Inglês como segunda graduação, ou seja, apenas uma complementação que, normalmente, é realizada por Ensino a Distância e em instituições privadas. Por isso, alguns afirmaram que estudaram inglês em cursinho particular, como demonstrado no Gráfico 2 acima.

Essa situação contribui para fomentar a crença na concepção de que o ensino de LI nas escolas públicas não funciona como deveria. Apesar de, sabermos que são diversos os fatores que contribuem para essa concepção. A formação de professores é uma das questões mais importantes, pois é quem faz a diferença. O ensino de LI, em muitas escolas, ainda se pauta na perspectiva do ensino tradicional fundamentado no Método da Gramática e Tradução.

Nesse âmbito, precisamos conhecer o contexto das escolas públicas, seu funcionamento, para melhor intervir e desconstruir o discurso de que o ensino de Inglês não funciona na rede pública. Portanto, faremos um breve estudo contextualizado do modo como a LI foi incluída na matriz curricular, impactando na formação do professor.

### 3.2 UM BREVE PERCURSO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

O ensino de Língua Inglesa (LI) nas escolas públicas é visto por Lima (2011), Micolli (2011), Leffa (2011), entre outros, como uma prática educativa que não funciona como deveria. A Constituição Federal, no Art. 206, Inciso II, aborda sobre a liberdade de aprender e de ensinar, enquanto no Inciso III, aponta para o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Assim, o professor tem liberdade para trabalhar de acordo com a concepção pedagógica que julgar conveniente para atender às necessidades de sua turma.

Entretanto, a escolha de uma dada concepção pedagógica não deve negar ao aluno seu direito de aprender, sendo necessário, portanto, rever as práticas pedagógicas em relação ao ensino-aprendizagem da LI nas escolas públicas, para entender as condições que permitem a circulação de discursos sobre o não funcionamento das práticas de forma satisfatória.

A LI na matriz curricular do ensino brasileiro existe há bastante tempo, desde 1809, mas o objetivo da inclusão da disciplina nas escolas públicas era para atender aos interesses comerciais. Como não se tinha o compromisso com a formação integral dos alunos, o ensino era voltado para o aprendizado da gramática com tradução e com a utilização do Método Audiolingual, com bem aponta a autora:

O ensino de Língua Inglesa como disciplina obrigatória no currículo escolar teve início em 1809. Dom João VI decretara a implantação de duas línguas estrangeiras. A inglesa e a francesa, escolhidas estrategicamente, visando às relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e a França (Santos, 2011, p. 01).

As práticas pedagógicas de ensino de LI, nas escolas públicas, são apontadas por Uphoff (2008) e Santos (2009), como sendo ultrapassadas, e as críticas são várias. Mesmo com a inserção das novas tecnologias, o ensino não tem acompanhado essa evolução e não está dando conta de atender os anseios dos envolvidos no processo de aprendizagem, no contexto em que a LI é vista como uma língua global. Os alunos da rede pública não conseguem se apropriar da língua como um bem cultural, e essa questão pode estar relacionada ao modo como os dispositivos de regulação têm contribuído para que a LI se estabelecesse na matriz curricular às

margens das outras disciplinas consideradas importantes na formação integral dos sujeitos.

A falta de reconhecimento do papel e da importância da disciplina no aprendizado dos alunos, como meio de participação social e política, pode estar associada às idas e vindas da disciplina na legislação educacional brasileira. A instabilidade da disciplina na matriz curricular contribuiu para o descrédito dos alunos e para a carência de profissionais na área, pois não parecia atrativo investir numa formação que não oferecia segurança profissional.

A instabilidade na oferta do ensino de línguas, no currículo educacional brasileiro, iniciou a partir das reformas de 1942, provocando transformações significativas. O ensino de línguas passou a ser visto como uma disciplina secundária, optativa e de escolha por parte da instituição escolar:

[...] a LDB/1961 não traz nenhuma referência ao ensino de línguas estrangeiras, ou seja, as línguas desaparecem completamente da legislação educacional brasileira.

Na textualidade desta Lei, a possibilidade de inserção das línguas estrangeiras se abria a partir da Alínea b) do Art.40, que permitia “aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso (Rodrigues, 2012, p.24).

Os efeitos provocados pela exclusão da LI foram revistos e a disciplina passou por uma nova reconfiguração na LDB/1971, que a inclui com uma nova roupagem de “língua estrangeira” e seu estudo passa a ser recomendado, porém indicado pelos Conselhos Estaduais de Educação que decidiam pela oferta ou não. Na prática, cada Estado tinha o direito em optar pela inclusão da disciplina no currículo escolar, mas a inclusão acontecia às margens das outras disciplinas, de forma extracurricular, optativa e sem obrigatoriedade. De modo implícito, isso contribuiu para o fracasso dos alunos. Na realidade, o ensino de línguas estrangeiras era bem flexível:

Em qualquer grau, poderão se organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de *línguas estrangeiras* e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe (Rodrigues, 2012, p. 26).

Essa possibilidade de juntar alunos de séries e níveis diferentes, assim como diferentes disciplinas, contribuiu para a sobrecarga do professor e a precarização do trabalho docente. Além de dificultar o aprendizado dos alunos. A flexibilidade no modo de organização e oferecimento da disciplina — com os alunos fora da turma de origem,

organizados em séries e níveis diferentes —, apontou o descaso no ensino da LI. Se, nos dias atuais, os alunos se sentem inseguros e tímidos durante a interação com a disciplina na própria turma, é possível imaginar a situação quando expostos em outra, o que deve ter contribuído para dificultar o aprendizado.

Outro ponto de descaso no ensino-aprendizagem de línguas, foi à falta de clareza ou objetividade sobre qual língua estrangeira seria ensinada. Somente na Resolução 58, de 1976<sup>6</sup>, é que percebemos a indicação da inclusão do ensino de línguas no currículo da educação brasileira, mesmo assim sem uma definição sobre qual língua seria ensinada. As línguas clássicas já tinham sido excluídas por definitivo, e a indicada para a inclusão seria uma língua estrangeira moderna, e a “escolha” poderia ser feita pela comunidade escolar que, na prática, se restringia à escola ou ao Estado:

Naquele momento ‘moderna’ se utilizava para representar aquelas línguas que já estavam instrumentalizadas a partir das tecnologias de ensino do momento, baseadas em metodologias que se fundamentavam no uso de aparelhos de reprodução sonora como cabine e fones/microfones. Na prática essas línguas estrangeiras “modernas” se reduziam ao inglês e ao francês (Rodrigues, 2012, p. 27, grifo do autor).

O processo de exclusão/negligenciamento da LI, nos currículos da educação brasileira, desencadeou uma série de problemas que se perpetuam nas escolas públicas, na atualidade. Se a disciplina era vista como dispensável na legislação escolar, não seria a comunidade estudantil, os pais e as instituições de educação que dariam a importância devida ao ensino da LI. É bom frisar que essa situação é fora do âmbito das funções do professor, pois ele não tem responsabilidade sobre turmas numerosas, falta de recursos físicos adequados e escassez de professores proficientes na língua, com formação adequada. Conforme Santos: “[...] é um sentimento experimentado também pelos alunos, seus pais e pela sociedade como um todo” (2009, p. 03). É por isso que impera, no imaginário da população, que Inglês só se aprende em cursos particulares. Essa crença, em parte, é aceitável, porque o funcionamento, a estrutura e o número de alunos em classe para o professor acompanhar, num curso privado, é bem diferente da realidade de uma turma da escola pública. E assim...

---

'A desobrigação' do Estado sobre sua responsabilidade na oferta do ensino de línguas colabora para a desvalorização da disciplina enquanto parte integrante do currículo escolar, o que por sua vez, contribui para perpetuar o imaginário de que 'língua estrangeira não se aprende na escola', retroalimentando a disjunção entre 'língua do mercado' e 'língua da escola' (Rodrigues, 2012, p.29, grifos do autor).

O pouco compromisso do Estado com a oferta da disciplina, contribuiu para o fracasso e a crescente desvalorização do ensino-aprendizagem de Inglês nas escolas públicas. Também fortaleceu o discurso popular de que inglês não se aprende nas escolas públicas, e sim nos cursos de ensino privado.

É comum ver o ensino da LI em algumas escolas públicas sendo ministrado por meio de aulas expositivas, fundamentado em gramáticas e com exercícios repetitivos, conforme Santos (2009), Rodrigues (2012). Na verdade, estudam apenas a estrutura da língua, e essa prática contribui para a rejeição da LI e não desperta o interesse dos alunos. O que se espera na aprendizagem de uma língua estrangeira é falar e entender com autonomia, mas o ensino da LI está associado, de modo implícito, a um pensamento ultrapassado e fomentado pela classe dominante de que a aprendizagem de inglês é um privilégio para poucos e que tem êxito somente nos cursos privados (Rodrigues, 2012), como podemos ver na citação abaixo:

[...] podemos dizer que o modo como as LDB's desvinculam as línguas dos currículos escolares parece indicar a existência de um movimento – produzido socialmente e institucionalizado, legitimado por essas leis -, a partir do qual funcionam aspectos da capitalização linguística: quanto mais valor as línguas adquirem no mercado enquanto bens de consumo, maior o direcionamento da legislação para 'capitalizá-las', tornando-as, efetivamente, um bem a ser adquirido (Rodrigues, 2012, p.30, grifos do autor).

Nessa mesma linha de discussão, Santos (2011) também discute o ensino-aprendizagem da LI que contribui para perdurar, na sociedade, a crença de que não se aprende inglês nas escolas públicas. E são inúmeras as justificativas para essa afirmação: as turmas são cheias, a maioria dos professores não são formados na área, não tem proficiência, ou seja, foi criada uma série de práticas discursivas que acabam naturalizando os discursos em favor da concepção de que não se aprende inglês em escolas públicas.

Os discursos de que não se aprende inglês nas escolas públicas contribuem, somente, para naturalizar a não aprendizagem e quase nada muda, continuando as coisas como estão. De acordo com Santos (2009), o ensino continua assentado em práticas pedagógicas ultrapassadas que não favorecem, e nem propiciam, o

desenvolvimento eficaz do aprendizado de LI, como podemos acompanhar na citação abaixo:

A proposta nas escolas públicas parece ser a mesma, mas na prática, os resultados são ainda mais modestos. Pesquisas revelam que o ensino da língua inglesa na maioria das escolas públicas está limitado à apresentação das regras gramaticais mais básicas, exemplificadas com frases curtas e descontextualizadas, treinadas em exercícios escritos de repetição e de substituição típicos do audiolingualismo (Santos, 2011, p. 3).

Com isso, percebemos que essas práticas discursivas e não discursivas, em torno do ensino-aprendizagem da LI, estão atreladas ao modo como a disciplina foi excluída/incluída na matriz curricular sem uma normatividade, ora sendo concebida como uma disciplina dispensável, ora como optativa.

Foi a partir da Resolução de 1976, que a inclusão do ensino de línguas modernas aparece na matriz curricular e, por mais que não se indique qual língua seria, o inglês e o francês eram as línguas dadas e reconhecidas como modernas, àquela época em que o processo de globalização estava no auge e as práticas pedagógicas fundamentadas na tendência da Pedagogia Liberal — com destaque para o Ensino Técnico —, visando atender às necessidades do mercado capitalista, ou seja, da classe dominante.

No início, o ensino de inglês foi incluído com o objetivo de atender os interesses comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e a França; já em 1976, os interesses eram os do capitalismo crescendo desenfreadamente e a globalização, que não respeitava barreira geográfica. Somado à globalização, temos a inserção das tecnologias digitais, nas quais as telas são portas para o mundo.

Para atender a essa demanda, a BNCC é o documento normatizador que propõe mudanças significativas no ensino-aprendizagem, não só inserindo o inglês como disciplina curricular obrigatória, mas também o reconhecendo como língua franca. Assim, “[...] o inglês não apenas passa a ser usado por mais pessoas localizadas nos mais diversos espaços (físicos e virtuais), mas também passa a assumir novos papéis: de língua franca com fins estritamente comunicativos (Duboc; Ferraz, 2011, p.20). Isso porque, vivemos no auge das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a língua não pode ser barreira entre os diferentes povos, pois todos têm o direito de se apropriar da função social da linguagem.

Nesse cenário, as práticas pedagógicas serão reformuladas para atender às necessidades dos alunos, numa perspectiva da apropriação da LI com fins funcionais, porque: “[...] a BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês” (Brasil, 2017, p. 241). Em outra passagem, o documento ressalta a importância do aprendizado do inglês com funcionalidade e não mais priorizando a língua em sua estrutura:

[...] inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à ‘correção’, ‘precisão’, e ‘proficiência’ linguística (Brasil, 2017, p. 242, grifos do autor).

Além dessas mudanças, o documento enfatiza a concepção da dimensão política e participativa que a língua proporciona aos sujeitos, quando nos diz que: “Concebendo a língua como uma construção social, o sujeito ‘interpreta’, ‘reinventa’ os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores” (Brasil, 2017, p. 242, grifos do autor).

Essas mudanças propostas são importantes e significativas porque, no atual contexto, a aprendizagem de língua significa novas possibilidades de interação e comunicação com outros povos e culturas, considerando que “A educação linguística está no centro da vida contemporânea porque o discurso ocupa um papel preponderante na vida social hoje em dia (Moita Lopes, 2003, p.33). Por isso, o professor deve fomentar e alargar os limites de seu aluno, para que ele consiga alcançar novos horizontes de modo crítico e participativo.

O aprendizado de LI nas escolas públicas deve romper as barreiras que limitam as possibilidades da aquisição linguística para, de fato, oferecer aos alunos um ensino de qualidade em que ele consiga se posicionar nos diversos espaços sociais. Sabemos que os empecilhos são grandes e que dificultam o desenvolvimento do trabalho, no entanto, devemos observá-los como dispositivos reguladores que devemos resistir e confrontar para fazer diferente.

A prática pedagógica que objetiva desenvolver um trabalho numa perspectiva de língua como interação social, precisa se pautar em novas práticas que ofereçam recursos promissores. Muitos estudiosos da área discutem e apontam o letramento crítico como um viés para alcançar melhores resultados, frente ao contexto de desafios que recaem sobre o profissional de letras da contemporaneidade. Segundo Duboc, o “[...] letramento crítico atualmente discutido difere da pedagogia freireana na medida em que se pauta numa acepção de crítica muito mais voltada para a

problematização de questões sociais em detrimento de um projeto emancipatório (2011, p. 22).

Assim, vemos que há uma luz no horizonte e que é possível alcançar um ensino de LI mais democrático, a partir da perspectiva do ensino-aprendizagem assentado na educação linguística. Isso pode significar uma mudança paradigmática na concepção de ensino-aprendizagem de LI nas escolas públicas, e essa possibilidade é uma alternativa que nós, profissionais da área, devemos nos apegar em virtude do ensino, nos moldes atuais, não está proporcionando um aprendizado significativo da LI, nas escolas públicas.

Compreendemos que o diferente pode trazer insegurança, desconforto, mas também pode trazer mudanças interessantes para o professor e o aluno, pois juntos podem construir o conhecimento de forma mais democrática. Dessa maneira, é possível que o aluno saia da condição de passividade e passe a ser também o autor da (re)construção de seu conhecimento.

A escola pública e o ensino da LI não podem ficar à margem das mudanças que vêm acontecendo na sociedade. Os sujeitos inseridos nela refletem essas mudanças e a língua é o que lhe dá condições de se expressar, de significar e de reinventar os sentidos em sua volta. Nesse sentido, a escola tem papel fundamental, não somente por ser um direito, mas porque, para muitos, é o único espaço acessível para construir sua aprendizagem da LI.

### 3.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Quando nos propomos a discutir educação, ensino e outras temáticas direcionadas à formação/instrução do outro, faz-se necessário ponderar algumas questões que fazem a diferença, pois a análise deve levar em conta o lugar de discurso do outro, sua posição de sujeito e suas condições de possibilidade para que se diga ou se execute certas atividades.

O discurso em torno da formação de professor suscita discussões que devem ter como pano de fundo as problemáticas sociais, políticas, históricas e culturais, que contribuem, e são relevantes, na construção da temática. A formação do professor acontece em diversos lugares e situações, e não somente em instituições acadêmicas. Como é a partir de múltiplos lugares e discursos que o professor constrói seu saber, pode-se deduzir que a sua prática é fundamentada tanto em experiências

cotidianas quanto em acadêmicas. Para Tardif (2002, p.19), “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastantes diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.”

A formação do professor é múltipla e referenciada em saberes experienciais. Pelo fato de também acontecer em espaços informais, contribui na construção do imaginário de algumas pessoas com a falsa ideia de que qualquer pessoa pode exercer a função de professor, bastando gostar ou ter paciência para lidar com pessoas. Essa situação contribui para a precarização do trabalho docente e a desvalorização social da profissão.

Em alguns espaços sociais, como as instituições da área da saúde e de centros comerciais, a profissão docente é vista com inferioridade, com pouco prestígio social em relação às outras profissões. Essa situação se torna mais evidente quando vemos a diferença na remuneração entre docentes de profissões de prestígio. Outra evidência é a baixa concorrência nos exames de seleção para ingresso nos cursos de licenciatura das universidades, entre outras situações. Compreendemos a formação do professor como uma construção histórica, sustentada nas práticas sociais. Essa historicidade é feita a partir de um conjunto de estratégias, que servem para referenciar e legitimar a constituição do discurso em torno da formação do professor.

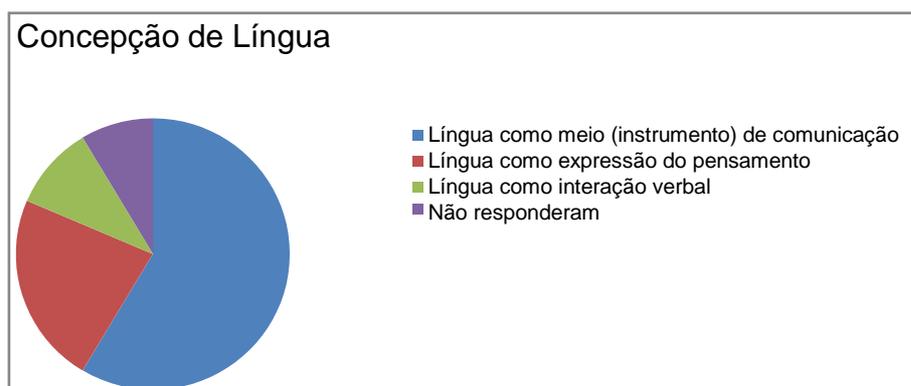
Muitos querem ter o direito de exercer a posição de professor pelo fato de ter uma boa oratória e gostar de pessoas, no entanto, “[...] não existe arte sem técnicas, e a arte atua a partir do domínio das técnicas próprias a um ofício. É assim em todas as ocupações e não há razão para que o ensino constitua um caso à parte” (Tardif, 2002, p.121).

A formação do professor possui as suas especificidades e, por isso, deve ser exercida por pessoas que tenham a formação adequada para tal, porque tem como função formar, educar para a vida. Dessa forma, não pode ser exercida sem formação adequada. Alinhada às reflexões de Foucault (2010), questionamos: se em outras profissões ninguém pode falar qualquer coisa em qualquer lugar, por que o mesmo não acontece com a profissão docente? Além do mais, Foucault (2010) já tinha abordado a questão da seleção dos discursos e, como bem discutiu, os discursos são selecionados para que sejam acolhidos e deve ser pronunciado por alguém que ocupe uma posição de enunciador: o professor.

Há condições que facilitam o ingresso de pessoas sem formação institucional na área ou com a formação em andamento, ocupando posição de professor. São poucas as instituições escolares que dispõem de todo corpo docente formado na área, principalmente, em relação ao profissional de Língua Inglesa (LI), já que, na maioria das escolas, quem leciona Inglês é o contratado ou o professor que precisa completar a carga horária.

Durante a análise do questionário, percebemos que a prática de ensino é arraigada aos métodos tradicionais e, é resultado da concepção de língua que embasa a prática dos professores participantes. Conforme o gráfico 3.

Gráfico 3 — Concepção de Língua



Fonte: Elaboração Própria

Esse panorama nos oferece indícios de que o ensino está pautado em normas gramaticais e em exercícios de repetição e tradução. Embora o livro didático esteja configurado de acordo com as propostas da BNCC, ele não é usado porque, segundo os professores, não condiz com nível de desenvolvimento do aluno, ou seja, o livro didático não foi pensado para o contexto de aluno de escola pública, isso porque, como a Base não foi pensada para as especificidades da educação brasileira e o livro está configurado de acordo com as orientações da Base, senso assim, é aceitável essa dificuldade em adotar o livro de LI nestas condições, além do mais, de acordo com o gráfico 2, a maioria dos professores não conhecem a BNCC com propriedade.

A concepção de LI que o documento legitima é a língua como interação verbal e com base nas respostas dos professores participantes descrito no Gráfico 3, a maioria deles entendem a LI como instrumento de comunicação e como expressão

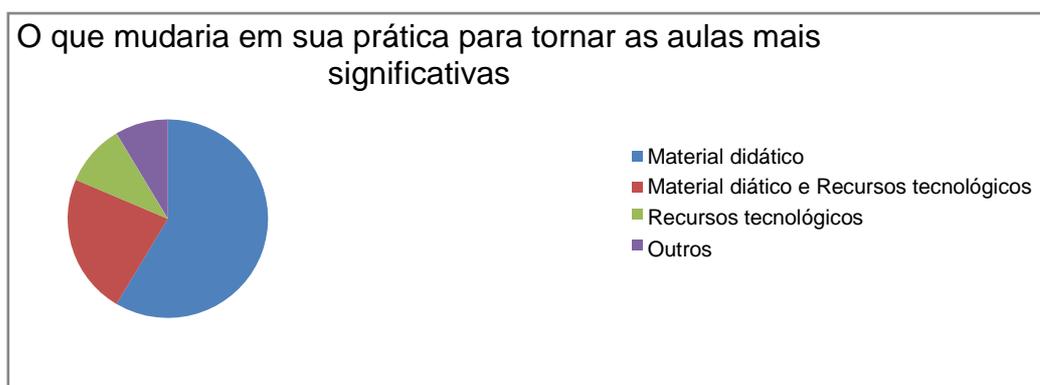
do pensamento, por isso, a prática pedagógica deles ainda está assentada em atividades que priorizam o estudo da estrutura da LI.

Dessa forma, não entendem a importância da apropriação da língua como um direito ou necessidade de inserção no mundo, e esse mesmo quantitativo respondeu que planeja suas aulas baseado no plano de curso da disciplina e em conteúdos que acreditam ser importantes para o aprendizado dos alunos e, de acordo com o rendimento deles. Conforme o gráfico 6.

Diante desses relatos, compreendemos que os profissionais não tiveram oportunidade para refletir sobre a sua formação, o seu papel docente e sobre os direitos de aprendizagens do aluno, mas não devemos nos conformar com um ensino de LI fundamentado em práticas e métodos ultrapassados.

Portanto, é interessante criar condições para que os alunos se apropriem da LI e consiga exercer seu direito de cidadão do mundo, pois a língua é ferramenta de participação e inserção social nos diferentes espaços da sociedade.

Gráfico 4 — O que mudaria em sua prática para tornar as aulas mais significativas?



Fonte: Elaboração Própria

O livro didático foi apontado como o principal recurso para tornar as aulas mais significativas, pois de acordo com a concepção dos professores os livros não atendem as necessidades dos alunos, porque o livro didático veio com muitos textos e com gêneros textuais variados, o que requer do professor habilidade e fluência para lê e explicar para o aluno. Já um material didático com frases curtas e gramaticais, facilita o trabalho e o aluno consegue responder de modo mais autônomo.

De acordo com as respostas deles, os alunos não acompanham o livro didático porque não têm base, faltam recursos físicos adequados e só trabalham de acordo com o rendimento do aluno. Trabalham, então, com a estrutura da língua, como apontado no Gráfico 3. Entretanto, não deveria ser assim, pois as interações sociais acontecem de forma diversificada, no contexto de globalização. O outro ponto citado foi à inserção dos recursos tecnológicos que enriqueceriam as aulas, tornando-as mais dinâmicas com *clips*, músicas, propagandas, entre outras opções. A apropriação do letramento crítico fará a diferença e essa condição não pode ser negada aos alunos.

Para Monte Mór (2009, 2010, 2011), o letramento crítico amplia a visão de mundo do aluno, ressignificando seu modo de ver e estar. Além do mais, é importante entender que o “[...] letramento crítico configura-se não como um método pré-estabelecido, mas como uma postura diante de um texto com vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais” (Duboc; Ferraz, 2011, p. 22).

O gráfico 4, descreve que são poucos os professores que apontam os recursos tecnológicos como meio para tornar as aulas mais significativas. Essa demonstração evidencia que, eles ainda não exploram as possibilidades dos recursos tecnológicos em suas aulas, para torná-las mais atrativas e interessantes. Além do mais, esta reflexão é relevante num contexto em que os alunos fazem uso das diversas tecnologias digitais e, além disso, o processo de ensino-aprendizagem atenderia aos objetivos da BNCC de uma educação linguística que tenha como foco os multiletramentos (Brasil, 2017).

A profissão docente, diante das expectativas depositadas na figura do professor, precisa de reconfiguração, juntamente com a educação institucionalizada. Espera-se que o professor forme cidadãos críticos, reflexivos, que consigam participar ativamente dos processos de tomada de decisão de seu espaço. Entendemos que a formação acadêmica do professor é um desafio que exige reflexão e atualização constante para atender às necessidades dos educandos, como aponta Pimenta: “[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (2005, p. 29). Nesse sentido, a autoformação indica que o professor deve buscar outros meios para ressignificar sua formação, de

acordo com as situações que ocorrem no contexto de sala de aula. É uma reflexão constante de sua ação.

É preciso oferecer meios para o professor fazer diferente, começando por uma política de formação pautada em melhores condições de trabalho na escola e no seu entorno, pois o envolvimento da comunidade é essencial para que se consiga bons resultados, como bem aponta Monte Mór (2013, p. 231):

[...] as políticas pensadas por Menezes de Souza e Monte Mór refletem a identificação de que o ensino de idiomas praticados nas escolas públicas segue uma visão tradicional de língua, desvinculada de um projeto educacional de formação de alunos e cidadãos.

As políticas educacionais brasileiras ainda estão assentadas numa perspectiva de educação com visão tecnicista, que tem como objetivo preparar os alunos para o mercado de trabalho. Isso também acontece em muitos cursos de formação de professor, que oferecem as disciplinas teóricas e práticas separadamente, sem uma visão holística, tudo fragmentado. O problema se apresenta quando o professor vai exercer sua docência e se depara com situações que exigem reflexão constante sobre seu percurso formativo.

O momento em que muitos professores concluem o curso e recebem seu diploma representa insegurança. Não deveria ser assim, pois ao concluir o curso de licenciatura que o habilita a exercer a docência, o profissional deveria se sentir capacitado para lidar com as diversas situações que vão ocorrer numa sala de aula. Entretanto, esse momento, para muitos professores, é um dos mais complicados na constituição de sua profissão. Para Imbernón (2011, p. 68),

A formação inicial, como começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas, deve evitar dar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista que frequentemente leva a um posterior papel técnico – continuísta, reflexo de um tipo de educação que serve para adaptar de modo acrítico os indivíduos à ordem social e torna os professores vulneráveis ao entorno econômico, político e social.

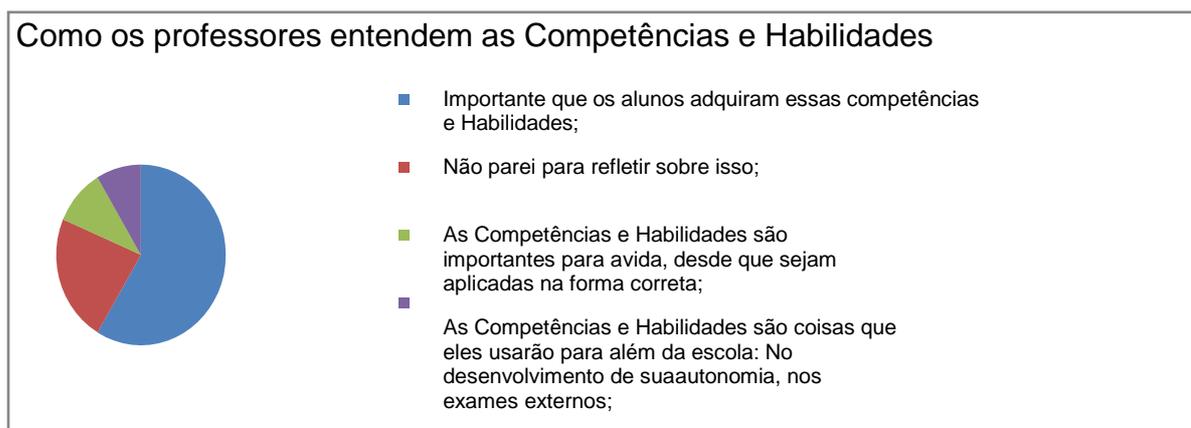
Uma formação institucional é importante, porém não é suficiente devido à forma como é desenvolvida de modo dicotômico entre teoria e prática. Os cursos de formação docente deveriam ser articulados de modo interdisciplinar, buscando superar a cisão entre teoria e prática. Deveriam proporcionar momentos para que os formandos refletissem, de modo crítico, sobre a sua formação, o seu posicionamento em relação às teorias. Quando essas questões deixam de ser abordadas nos cursos

de formação, que é o lugar propício para a construção, a experimentação e os debates dos saberes, resta a sala de aula para o professor experimentar, construir e repensar sua formação.

Os professores de LI, como qualquer outro profissional, querem fazer o seu melhor, entretanto, somando as defasagens dos cursos, se deparam com salas cheias, carga horária insuficiente diante do que se espera da disciplina que é trabalhar com os quatro eixos — escrita, fala, compreensão, leitura —, além das competências e habilidades propostas na BNCC.

De acordo com o documento, é a partir do desenvolvimento da competência que o aluno vai conseguir apropriar-se dos conceitos, procedimentos, habilidades, ou seja, do que for necessário para a construção do seu conhecimento, além de participar ativamente dos processos de tomada de decisão de seu espaço. Sobre essa questão, os professores participantes responderam que:

Gráfico 5 — Como os professores entendem as Competências e Habilidades



Fonte: Elaboração Própria

Diante do Gráfico 5, mais da metade dos professores participantes ainda não tem clareza sobre o significado do conceito de Competência que atravessa a proposta de educação da Base, outro quantitativo deles não pararam para refletir sobre as competências e habilidades da BNCC. Não deveria ser assim, porque os termos fundamentam toda a proposta de formação na Base, e é a partir do desenvolvimento deles, segundo a BNCC, que o aluno conseguirá se apropriar das aprendizagens

essenciais e garantir seu direito de aprendizagem (Brasil, 2017). Portanto, é relevante que os professores reflitam sobre o significado desses termos na Base, pois:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

Nesse sentido, para que a proposta da Base funcione é necessário que os autores deste processo – os professores conheçam os conceitos que sustenta o documento para colocá-los em prática, pois, é a partir da mobilização deles que o aluno constrói e desenvolve seu conhecimento. Assim, para que esta proposta tenha êxito é importante que a participação do professor seja efetiva.

Com base nas demonstrações do Gráfico 5, são poucos os professores que conhecem o significado da proposta do documento e, essa questão aponta a carência de momentos para discutir sobre a formação do professor e, este ponto é importante, pois os professores que demonstraram conhecimento sobre a Base foram os que tem mestrado na área de atuação.

A docência da LI é uma prática social e, como tal, a formação do professor deve ser repensada. Há várias condições que reforçam essa premissa, por exemplo, profissionais com formação fragmentada, más condições de trabalho, falta de suporte no desenvolvimento profissional, falta de incentivo para capacitação ou formação continuada, entre outras condições. Sendo assim, ao discutir o ensino da LI nas escolas públicas, precisamos analisar as condições que são dadas ao professor para que ele possa desenvolver um bom trabalho:

Nesta perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana (Tardif, 2002, p. 230).

Isso é importante, porque há situações em que o professor não consegue resolver sozinho, e é fácil analisar a posição de sujeito do outro, sem saber quais são as condições que lhe permitem desenvolver seu trabalho da forma que está sendo desenvolvido. O trabalho do professor de LI de escolas públicas deve ser visto a partir de outros olhares, além dos condicionantes que regulam, ou limitam, o desenvolvimento de sua prática. A profissão docente vem sofrendo mudanças

significativas como profissão e essas mudanças estão associadas ao contexto histórico, político, social e cultural de cada época, uma vez que,

Historicamente, os professores foram, durante muito tempo, associados a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação. No século XX, eles se tornaram um corpo estatal e tiveram que se submeter e se colocar a serviço das missões que lhes eram confiadas pela autoridade pública e estatal. Portanto, seja como corpo eclesial ou estatal, os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores (Tardif, 2002, p. 243).

Ao refletir sobre a formação docente, devemos pensar sobre os processos pelos quais a profissão passou, que influenciaram e serviram de base para a constituição da profissão que temos na atualidade. Uma profissão que passa por muitos obstáculos e, na maioria das vezes, começa pela defasagem na formação, porque muitos professores são licenciados em cursos aligeirados, que não oferecem preparo suficiente para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

Essa problemática é visível nas respostas dos participantes, pois muitos responderam que o curso foi suficiente, mas que o aperfeiçoamento é contínuo em outros espaços. Entendemos que a ausência de um posicionamento crítico em relação a um curso que não os capacita o suficiente, e que não oferece condições para interagir no processo ensino-aprendizagem de LI de forma fluente, sendo necessário recorrer a cursos particulares, é resultado de uma visão conteudista, que estuda a língua como instrumento de comunicação, como expressão do pensamento e não como uma língua viva, que se modifica de acordo como os sujeitos se apropriam e fazem uso dela.

A falta de proficiência deixa os professores participantes inseguros em relação ao uso da língua em práticas discursivas, assim como em suas práticas pedagógicas, isso porque têm atividades que precisam de fluência na LI. Essa questão foi percebida quando eles apontam que mudariam o material didático para tornar suas aulas mais significativas, conforme apontado no Gráfico 4.

O processo educativo é uma prática que precisa ser periodicamente revisitada com olhar crítico, uma vez que a educação não é neutra. Nesse contexto, a postura do professor, frente à sua formação profissional, deve ter explícita a teoria que a embasa, a sustenta e orienta seus objetivos como docente. Um profissional consciente de seu trabalho e de seu papel como educador tem condições de se

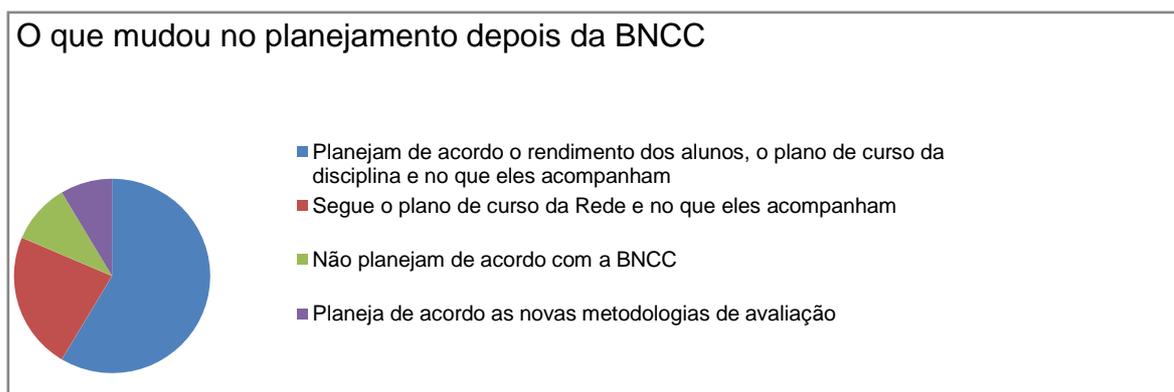
posicionar frente às adversidades da organização escolar, dos programas, das reformas educativas e dos projetos que, muitas vezes, caem na escola sem nenhuma discussão, participação ou envolvimento da comunidade escolar Zeichner, (1988)

[...] reconhece nessa tendência de formação reflexiva uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças nas escolas e na sociedade (Pimenta, 2005, p. 30).

É importante ressaltar a postura dos professores em relação aos programas, aos decretos, entre outros documentos que chegam à escola para modificar a prática pedagógica, e que muitos nem sequer conhecem. Essa questão nos trouxe preocupação por que, quando indagamos os participantes se eles conheciam a BNCC e seus impactos em suas práticas no ensino-aprendizagem da LI, as respostas foram preocupantes: 50% disseram que não perceberam nenhuma mudança da LI depois da implementação da BNCC; 25% perceberam a mudança no material didático, tendo em vista que os livros chegaram às escolas já configurados com as reformulações da Base; e os outros 25% disseram que a mudança foi no planejamento. Dessa forma, ficou nítido que a BNCC, para os participantes da pesquisa realizada, é um documento que tem pouca relevância e que não apresentou mudanças significativas nem na prática, nem no ensino da maioria deles.

Diante da leitura dos questionários respondidos, entendemos que a maioria dos docentes-participantes desconhecem a BNCC, trabalhando à margem do que prevê o documento regulador da Educação Básica.

Gráfico 6 — O que mudou no planejamento depois da BNCC



Fonte: Elaboração Própria

De acordo como o Gráfico 6, o documento não apresentou significado na prática dos professores, porque eles planejam de acordo com o rendimento do aluno e com o

plano de curso da Rede, que é construído por eles. Assim, eles já constroem de acordo com o que eles acreditam que o aluno é capaz de aprender. Portanto, no município estudado, a BNCC pouco impactou na constituição da subjetividade dos professores de LI que participaram da investigação. Embora saibamos que o documento tem caráter normativo e faz parte de uma política educacional nacional, não poderia ser omitido do fazer pedagógico, uma vez que busca garantir direitos de aprendizagens dos alunos.

Se a postura dos professores fosse uma tomada de posicionamento ou de resistência, a situação seria diferente, pois a omissão teria um significado, poderíamos partir do pressuposto de que eles conheciam e, de forma consciente, estavam se negando a fazer a BNCC virar realidade. A falta de conhecimento sobre o documento é percebida quando quase metade deles diz que não pararam para refletir sobre a BNCC, e um grupo significativo responde que as Competências e Habilidade são importantes, desde que sejam aplicadas na forma correta, como se tivesse forma correta para fazer uso de competências e habilidades.

Além disso, mais da metade deles pontuaram que suas aulas seriam mais atrativas se os alunos conseguissem acompanhar o livro didático. Sendo assim, não há uma tomada de posicionamento consciente porque eles não conhecem com propriedade a BNCC. E de acordo com o gráfico 6, apenas uma professora diz planejar de acordo com as novas metodologias e foi a mesma que disse ter percebido mudança na LI depois da BNCC, enquanto os demais não perceberam mudança nem na LI, nem no ensino-aprendizagem.

Assim, vimos um grupo de professores que trabalham desarticulados tanto da Rede quanto da proposta da escola, pois, segundo eles, os planos de curso são construídos de acordo com o rendimento e desenvolvimento da turma.

Esta situação indica que cada escola tem um plano de curso diferente e, em alguns casos, não é porque está pensando no desenvolvimento do aluno, e sim por não buscar meios e ferramentas para que o aluno avance. Trabalham sempre na zona do que ele pode fazer e não do que ele poderá fazer. Se essa postura fosse justificada por uma reflexão sobre a ação, a questão seria outra, pois entenderíamos que há intervenção e a prática é refletida.

Esse quadro não tem uma justificativa plausível porque os professores não apresentaram uma proposta diferente, ainda que não pudessem. O que está visível é que não têm proposta nem acompanhamento. Os professores planejam de acordo com o rendimento e acompanhamento da turma.

Quando vemos uma situação como essa, ficamos incomodados, porém devemos entender quais são as condições que possibilitam que situações como essa aconteçam num município que é sede de um Território de Identidade, que é bem localizado geograficamente, está entre dois municípios considerados desenvolvidos como Vitória da Conquista e Itabuna.

Tentaremos pontuar o porquê do grupo de professores de LI se apresentar como acríticos e passivos diante de discursos, propostas, normas da BNCC, pois tudo se naturaliza com facilidade. Assim, consideramos alguns pontos que são relevantes para discussões posteriores. Primeiro ponto: se refere à questão da instabilidade/insegurança do vínculo empregatício, pois desse quantitativo de professores, metade são professores contratados.

Essa condição impossibilita qualquer postura crítica ou de resistência, uma vez que é uma relação de força marcada pela imposição. Nossas ações, nossos fazeres, nossos corpos são controlados e vigiados continuamente sob ameaça de perder o contrato/emprego. Na citação abaixo, Foucault (2013) explica o tipo de poder que ele chamou de disciplina e serve para exemplificar o modo como os professores têm seus corpos controlados e vigiados:

Foi esse tipo de poder que Foucault chamou 'disciplina' ou 'poder disciplinar'. É importante notar que a disciplina nem é um aparelho nem uma instituição, à medida que funciona como uma rede que o atravessa sem se limitar a suas fronteiras. Mas a diferença não é apenas de extensão, é de natureza. Ela é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder; são 'métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade' (Foucault, 2013, p. 21, grifos do autor).

De acordo com essa definição de Foucault, inferimos que um dos motivos desse grupo de professores contratados se encontrar nessas condições de sujeição, é devido ao risco em ter seus contratos suspensos e, por isso, não podem confrontar ou resistir às imposições que lhes são determinadas.

Essa postura de ameaça velada por parte dos responsáveis pela condução da educação no município, *lócus* da pesquisa realizada, constrói, de um dado modo, a subjetividade dos professores, pois os resultados dessas práticas de subjetivação vão moldando a subjetividade dos professores de tal modo que, muitas vezes, eles se acostumam a executar seu trabalho sem resistir. É baseado nesse tipo de situação que Foucault (2013) vai explicar: a ação do poder não age como forma de reprimir, e sim na produção de sujeitos: o poder produz efeitos e regimes de verdade.

Vemos que esses discursos têm como objetivo naturalizar a situação e, obviamente, sustentam as relações de poder. Vemos que a falta de interesse e de comprometimento começa do alto e, dessa forma, como poderia incentivar/motivar/conscientizar, cobrar mudança na prática de professores contratados que já trabalham com carga horária extensiva, sem os direitos de todo trabalhador, como férias, 13º salário, FGTS?

As práticas de sujeição dificultam o processo de construção da subjetividade do professor nas relações de poder, por isso vemos a naturalização dos discursos que funcionam como regimes de verdade em relação ao ensino-aprendizagem da LI. Esta realidade foi descrita nos relatos dos professores nos questionários: “[...] os alunos não acompanham, a família não tem interesse, as salas são lotadas, o material didático não corresponde à realidade dos alunos”.

Enfim, tudo vai funcionando normalmente, pouco é feito para intervir na realidade e, com isso, os discursos vão se naturalizando e as pessoas sendo adestradas, disciplinadas, conforme o interesse das instituições. A forma como essas práticas moldam as relações de poder, cria meios para que seja como consentimento, e não por imposição, conforme os estudos de Foucault:

[...] o objetivo básico não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando num sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades (Foucault, 2013, p.20).

Vemos que a construção do sujeito acontece por meio de técnicas discursivas (saber) e de técnicas de dominação (poder), que favorecem para que a situação permaneça tal como está. Por isso, devemos entender o lado positivo do poder, porque ele consegue, com diversas práticas, alcançar seu objetivo que, nesse exemplo, é subjetivar o sujeito-professor. Portanto, “ É preciso parar de sempre

descrever os efeitos negativos: ele 'exclui', ele 'reprime', ele 'censura', ele 'abstrai', ele 'mascara', ele 'esconde'. De fato, o poder produz, ele produz real, produz domínios de objetos e rituais de verdade" (Foucault, 2013, p.20, grifos do autor).

Contudo, vemos que a disciplinarização dos corpos e discursos dos professores não efetivos é fácil, pois nessa relação de poder, são poucos os espaços de resistência ou confronto: " [...] o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só com uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso" (Foucault, 2013, p.45).

A condição dos professores efetivos não é muito diferente dos contratados em termos de passividade e acriticidade em relação à BNCC, mesmo três deles tendo mestrado. Com base nas respostas dos questionários, foi dito que planejam de acordo com o plano de curso da rede e da disciplina e no que acreditam ser relevante para a aprendizagem dos alunos, e o ritmo é definido conforme o que eles acompanham e os alunos rendem.

Para esse grupo, poderíamos esperar um posicionamento crítico em relação a normas e documentos, que chegam às escolas sem possibilitar discussões e debates. O que foi oferecido de formação aos docentes sobre a BNCC foi uma palestra e, no ano seguinte, chegaram os livros formatados de acordo com a BNCC. Os professores e coordenadores sentiram falta de momentos de formação continuada intensa, com discussão com seus pares, mas não foi disponibilizado. No grupo de professores efetivo, também não foi percebido impacto na constituição da subjetividade, após a implementação da BNCC. Para o grupo, seria mais fácil um estudo aprofundado, porque a carga horária é bem menor, e eles podem questionar sem risco de perder o trabalho.

Tecendo mais alguns comentários sobre as práticas dos professores a partir do que vimos nos questionários, entendemos que é necessário refletir sobre o que pensamos, porque os discursos são resultados de práticas que atravessam e moldam os sujeitos, e a reflexão é o início para se desvencilhar dessa condição, pois " Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe?" (Foucault, 2006, p. 165).

Assim, quando refletimos sobre essa situação, só nos resta questionar como fez Foucault: “[...] como fomos capturados em nossa própria história?” (1995, p. 234). O que somos nós ou que nos tornarmos? O que nos faz aceitar certas condições de vida, de trabalho, que são atravessadas por relações de poder-saber que delimitam ou demarcam nossos espaços, nossos discursos, nossos afazeres, ou seja, a nossa vida cotidiana? A busca pela saída dessas condições pode ser entendida como uma forma de resistência a essas relações que moldam nossas vidas. A recusa do efeito destes condicionantes poder-saber que individualiza, caracteriza, inclui, exclui, entre outras formas de nos sujeitar a certas condições. Segundo Dreyfus e Rabinow (1995): “Há dois significados para a palavras sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (1995, p.235).

Se partirmos dessa definição, alguns professores efetivos do município pesquisado aparentam estar assujeitados à sua própria subjetividade por uma consciência ou autoconhecimento, porque nada os impedem de confrontarem ou resistirem a certas situações. Se tivessem consciência do modo como estão sendo subjetivados por práticas e discursos institucionais, iriam lutar contra essas formas de subjetivação, que têm o propósito de assujeitar, submetendo-os a situações que, normalmente, estão associadas a várias formas de dominação como sociais, econômicas, ideológicas.

Aqui cabe a indagação aos professores, assim como fizeram Dreyfus e Rabinow (1995), em outro contexto: “[...] o que somos nós? Uma questão como essa pode ser facilmente respondida: somos resultado do poder individualizante do Estado, pois a partir da apropriação das técnicas do poder pastoral, o Estado moderno conseguiu se aprimorar para nos governar.” E continuam:

[...] o fato de que o poder do Estado (e esta é uma das razões da sua força) é uma forma de poder tanto individualizante quanto totalizadora. Acho que nunca, na história das sociedades humanas – mesmo na antiga sociedade chinesa -, houve, no interior das mesmas estruturas políticas, uma combinação tão audaciosa das técnicas de individualização e dos procedimentos de totalização (Dreyfus; Rabinow, 1995, p. 236).

E aqui, diante das intenções e objetivos do Estado, entendemos que devemos iniciar nossos questionamentos assim: “[...] o que somos nós num momento muito preciso da história. A questão de Kant aparece como uma análise de quem somos

nós e do nosso presente” (Dreyfus; Rabinow, 1995, p. 239). As respostas a essas perguntas servem de base para refletir sobre nossas condições, isso porque:

[...] o objetivo hoje em dia [talvez] não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste “duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização próprias às estruturas do poder moderno (Dreyfus; Rabinow, 1995, p. 239).

O sujeito alvo das práticas subjetivadoras precisa buscar um meio de se desvencilhar para alcançar esse objetivo. É preciso voltar para dentro de si e buscar outros modos de estar no mundo, porque as técnicas de subjetivação que nos moldam através das relações às quais estamos sujeitos, são eficazes e têm como objetivo nos tornar sujeitos passivos de muitas situações. Mas devemos pensar no que poderíamos ser, para não aceitar certas práticas dominantes. Para isso, devemos entender como somos agenciados e como acontece a captura para iniciar o processo de dessujeição. Foucault (2006) descreve como podemos caminhar nessa direção, mostrando como pode ser a autoconstituição do sujeito:

Desta feita, o sujeito se autoconstitui ajudando-se com técnicas de si, no lugar de ser constituído por técnicas de dominação (Poder) ou técnicas discursivas (Saber). Estas técnicas de si são assim definidas: ‘procedimentos que sem dúvida existem em toda civilização, propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isto graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si’ (Foucault, 2006, p. 620, grifos do autor).

E quando a batalha é travada sobre si, a dificuldade é ainda maior, pois é necessário entender que:

[...] essa forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele (Dreyfus; Rabinow, 1995, p. 235).

Nesse quesito, o Estado é eficaz, consegue nos individualizar, nos separar por grupo através de nossas subjetividades e, ao mesmo tempo, nos controlar em massa. É preciso constituir-se como um sujeito com práticas de si, um sujeito diferente dos outros que não permite ser objetivado por essas técnicas poder-saber, que têm a função de submetê-lo em relações de poder:

Este longo trabalho de si sobre si, este labor a respeito do qual todos os autores dizem quanto é penoso, não tende a cindir o sujeito, mas vinculá-lo a ele mesmo, em uma forma em que se asseguram a incondicionalidade e a autofinalidade da relação de si para consigo (Foucault, 2006, p. 645-646).

O sujeito se voltando para si pode, perfeitamente, agir, mudar sua postura de passividade que foi compreendida por muito tempo como sujeito, cujo corpo é alvo

dos diversos tipos de técnicas de poder-saber. Assim, podemos vislumbrar um sujeito que tem possibilidades para construir sua subjetividade a partir de suas próprias práticas.

No caso dos professores do município estudado, um convite ao exame da consciência, com objetivo de refletir sobre como estão assujeitados às suas subjetividades por uma consciência ou autoconhecimento, é uma proposta ousada, pois “O sujeito do cuidado de si é fundamentalmente um sujeito de ação reta mais do que um sujeito de conhecimentos verdadeiros” (Foucault, 2006, p. 640), sendo o inverso do sujeito moderno que não é movido pela retidão de suas ações, mas pelo conhecimento verdadeiro. O que é um problema, pois os conhecimentos que circulam na sociedade são produzidos e atrelados ao poder. Assim, é relevante: “[...] mensurar em que ponto se está na apropriação da verdade como princípio de conduta” (Foucault, 2006, p. 640).

Se os professores-sujeitos tentarem refletir — com o intuito de compreender qual o princípio de sua conduta, o que direciona seu agir diante do seu trabalho e de sua vida, qual a força interior que os movem — serão capazes de ter consciência de que podem contribuir na formação do outro, que podem ajudar a desenvolver uma consciência crítica e participativa nos processos de tomada de decisão de seu espaço. Em relação ao ensino de LI, o professor, agindo de forma ética para com sua profissão, proporcionará aos seus alunos, dentro das suas condições, um aprendizado significativo. Dessa forma, os professores farão um trabalho diferente, porque não partiriam do princípio de que os alunos não têm base, nunca aprenderiam inglês e que o livro didático tornaria as aulas mais significativas. Partiriam do princípio de que aprender a LI para se comunicar é um direito do aluno, porque a língua não pode ser barreira nos processos comunicativos.

Agindo assim, entenderão o sentido das práticas de si que refletirá no modo de executar seu trabalho, porque fará do modo que acredita ser o certo e não por ser uma norma. Conseguirão alcançar um certo grau de liberdade profissional. Sendo assim, entendemos que “O cuidado de si irá até mesmo implicar o Outro em seu princípio, uma vez que não podemos ser levados a nós mesmos senão desaprendendo o que uma educação enganosa nos inculcou” (Foucault, 2006, p. 649-650)

Nesse sentido, entendemos que o convite não é voltarmos para nosso interior e desprezar tudo a nossa volta. O que se propõe é um desassujeitamento dessas práticas de subjetivação que nos rodeiam. Quando é proposto um voltar para si mesmo, é com a finalidade de agirmos de acordo com a nossa consciência e ter a liberdade para fazer as escolhas sem submissão aos outros.

No caso dos professores participantes, seria importante o retorno para si, para desempenhar seu trabalho de forma coerente com o que se espera da profissão: proporcionar aos alunos um ensino de LI, que ofereça um aprendizado significativo para que os estudantes possam interagir de forma autônoma nos processos comunicativos. Sendo assim, é preciso que os professores se imponham nos momentos de construção do plano de curso da Rede e sejam mais ativos, críticos, porque sabemos que nossos alunos podem sim, aprender inglês, pois:

O cuidado de si não é, pois, um convite à inação, mas ao contrário: aquilo que nos incita a agir bem, aquilo que nos constitui como sujeito verdadeiro de nossos atos. Mas antes que nos isolar do mundo, é o que nos permite nele nos situar corretamente (Foucault, 2006, p. 651).

O cuidado de si busca proporcionar um agir consciente, acreditando ser o melhor que, no caso dos professores participantes, é ter consciência do direito de aprendizagem dos alunos e trabalhar para que esse direito seja usufruído na apropriação da LI, em escolas públicas. Se o aprendizado for significativo, o professor construirá a sua subjetividade.

Diante do exposto, percebemos a influência das práticas institucionais na formação dos sujeitos, especialmente no contexto de ensino da língua inglesa, destacando a falta de resistência dos professores diante das imposições, como a implementação da BNCC. Sendo assim, é interessante que os professores busquem uma reflexão sobre sua condição, agindo de acordo com sua ética profissional para proporcionar um ensino significativo aos alunos. Essa reflexão pode levá-los a uma maior liberdade profissional e a uma atuação mais autônoma na construção do currículo e na prática pedagógica, visando ao desenvolvimento dos estudantes e à sua própria constituição como sujeitos.

## CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo compreender os discursos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na constituição da subjetividade dos professores de Língua Inglesa, da Rede Municipal de Educação, atuantes no Ensino Fundamental - Anos Finais (EF II), de um município do interior da Bahia.

Buscou realizar um estudo seguro e fazer uma análise do documento para entender os discursos que permeiam e fundamentam a proposta de educação ali contida para a implantação. A BNCC almeja representar um avanço na qualidade da educação dos brasileiros, pois articula a execução de um conjunto de competências e habilidades para o aluno alcançar, ao longo da sua trajetória na Educação Básica, e visa garantir que esse acesso à educação seja com qualidade (Macedo, 2019).

Além do mais, a Base está assentada numa forma de Educação Integral com visão de conjunto e foi elaborada levando em conta os objetivos e diretrizes da Constituição Federal (1988), da Lei de Diretrizes e Base (1996) e do Plano Nacional de Educação (2014). Assim, vimos que a Base é um documento normatizador, que é amparado em outros documentos que regem a educação brasileira, e tem o objetivo de formar sujeitos de acordo com a sua concepção de língua desterritorializada e ensino da LI assentado nos multiletramentos. Dessa forma, visa fazer com o que sua concepção de língua e ensino funcionem como uma verdade, que possibilite a formação de sujeitos que tenham competência e habilidades para interagir na LI de forma contextualizada e, a partir de seu espaço. Sendo assim, entendemos que na proposta de formação educacional do documento, o conceito de verdade é construído e atrelado ao poder, ou seja, é uma verdade que é imposta.

Uma situação inquietante, que percebemos durante a leitura e compreensão da BNCC, além de, outras publicações sobre o documento a partir de Macedo (2019), Hypolito (2019), Rocha (2019), é que a proposta de ensino que embasa a Base está alinhada a interesses de organismos internacionais e grupos empresariais que têm como objetivo propor uma educação para atender ao mercado de trabalho. Essa questão foi compreendida a partir do conceito de competência que atravessa a proposta de formação humana do referido documento.

Com base nos estudos que desenvolvemos sobre o documento, as mudanças propostas na BNCC impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, pois almeja uma proposta de formação humana em que o conceito de educação seja

atravessado pelo conceito de competência. Além disso, o objetivo da escola passa a ser, também, o de fortalecer e desenvolver o conceito de competências, visando à participação ativa dos sujeitos na vida em sociedade.

Importante ressaltar que a concepção de língua que está explícita na Base, é a de língua como interação verbal, que tem como principal objetivo a inserção do sujeito nos diversos espaços sociais. Por isso, a BNCC inicia abordando a importância da aprendizagem do Inglês no contexto da globalização e a apropriação desse aprendizado aparece como ferramenta para o engajamento e participação social.

Nessa perspectiva, ao buscar compreender o conceito de LI discutido na Base, consideramos que ele está atrelado aos conceitos que visam à emancipação do sujeito, no que diz respeito a fazer valer seu direito de cidadão ao participar da vida social, e se apropriar da LI tanto em seu espaço físico, quanto nos meios digitais.

Para alcançar esse objetivo, a BNCC propõe mudanças que alteram diretamente a prática pedagógica do professor, assim, para esses profissionais, é conveniente reconfigurar sua prática alinhada à proposta do documento. Com a finalidade de fazer a proposta funcionar, o corpo do professor é um dos principais alvos dos discursos do documento, pois ele funciona como um dispositivo de produção de verdade que, com suas estratégias de saber-poder, disciplina o corpo e o discurso do professor para fazer a Base funcionar.

Por entendermos que tanto os discursos quanto as subjetividades não são fixas e sim plurais, concordamos que há algumas maneiras de subjetivação e, nesse sentido, vimos que, diretamente, nas escolas de EF II em um município do interior baiano a Base ainda não produziu efeitos que se desdobraram na constituição de sujeitos subjetivados pelo seu saber. Entendemos que o documento aponta uma concepção de língua e ensino da LI, que elenca as aprendizagens que os alunos devem se apropriar ao longo de sua trajetória na Educação Básica, ou seja, diz o que ensinar e como ensinar.

No entanto, para os professores de LI participantes da pesquisa realizada, a BNCC não teve impacto significativo, pois poucos são os que a conhecem. Via de regra, os docentes ainda planejam suas aulas de acordo com o plano de curso do município e o executam de acordo com o rendimento dos alunos.

Assim, diante dos objetivos da BNCC, o professor tem duas alternativas: assujeitar-se ou transgredir. Na primeira alternativa, o professor executará seu trabalho como propõe a Base e, dessa forma, aceitará ser subjetivado pelos discursos do documento. Na segunda alternativa, terá que sair da condição de passividade e tentar debater e criticar o modo como o documento, de certa forma, governa as ações do professor, quando diz o que ensinar e o que o aluno deve aprender.

Compreendemos a dificuldade de interrogar a verdade do documento, porque o corpo docente, que ocupa um lugar institucional no serviço público, é alvo de todo tipo de leis, decretos, normas, que vêm dos altos escalões e chegam às escolas revestidos de efeitos de verdade. Trata-se do funcionamento do dispositivo na produção do sujeito-professor.

O professor que conhece a BNCC e trabalha de acordo com sua proposta de ensino pode sofrer impactos na constituição de sua subjetividade pela força de verdade do documento regulador. Entretanto, a partir da leitura e interpretação dos questionários respondidos pelos professores participantes da pesquisa, percebemos que a BNCC não apresentou mudança significativa nas suas práticas pedagógicas, nem na constituição de sua subjetividade.

A partir da realidade constatada, através dos questionários dos professores participantes do município pesquisado, acreditamos que seria interessante desenvolver um estudo mais aprofundado, para uma melhor compreensão, pois não foi possível constatar como os discursos da BNCC constituem sua subjetividade pois eles não demonstraram estar integrados com suas prescrições.

Diante das constantes mudanças na educação e do alinhamento com o neoliberalismo, o sujeito-professor tem papel fundamental para uma formação crítica e reflexiva, a começar por suas práticas. Nesse sentido, a transformação vem por meio de professores que repensem suas práticas pedagógicas, que retornem para si e recusem o que se tornaram, para assim refletir sobre seu papel, sua postura, buscar uma ética como prática de liberdade, por ser essencial no cuidado de si (Foucault, 2012).

Para fazer diferente, é preciso refletir sobre si com o intuito de transformar-se, construir-se como profissional. É preciso liberdade para exercer seu trabalho. A questão não é trabalhar sem direcionamento, normas ou leis, e sim de uma forma que

sua ação não seja limitada. Dessa forma, o professor terá liberdade para criar, e executar suas aulas, ao mesmo tempo em que se constitui ética e esteticamente.

Nessa proposta, a língua tem como função a comunicação e interação entre os diferentes povos e lugares, pois a LI, a partir das mudanças na BNCC, é concebida como híbrida e desterritorializada.

A partir da construção desta pesquisa, vimos que os poderes na BNCC estão atrelados aos saberes de modo constitutivo. Os modos de resistência perpassam por conhecer os documentos que regulam suas práticas, a exemplo da BNCC e, buscar formas para se constituir em outros horizontes. O documento legitima uma concepção de língua e ensino da LI, que é posta em funcionamento como se só existisse essa possibilidade, desse modo, controla e regula a prática pedagógica do professor limitando suas ações.

Esta pesquisa buscou compreender os discursos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sua concepção de língua inglesa, e como isso reverbera na constituição da subjetividade dos professores de Língua Inglesa, da Rede Municipal de Educação. Daí, concluímos que ainda não foi possível identificar transformação em sua prática pedagógica ou na subjetividade. Entretanto, ressaltamos que a constituição do sujeito professor é atravessada por discursos imbuídos de verdades, que circulam de modo privilegiado em documentos oficiais.

## REFERÊNCIAS

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. da. BNCC e BNC da formação de Professores: repensando a formação por competências. Ângela Cristina Alves Albino e Andréia Ferreira da Silva. In **Revista Retratos da Escola Brasileira**, v. 13, n.25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso 15 jun. 2024.

ALVES, A. S. de S.; SILVA, F. V. da. **Tendências negacionistas sobre a Ditadura Militar no Bolsonarismo**: um debate necessário para o ensino de história contemporânea. In: SILVA, Francisco Vieira da; MAYER, Leandro (Org.). Michel Foucault na Educação: propostas investigativas. Itapiranga: Schreibern, 2021. e-book. 105 p

ALVES, J. M. D.; PIZZI, L. C. V. Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 81-94, jan.-jun. 24.

BALL, Stephen J. Educação Global S. A.: **Novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014

BRANCO, G. C. **Agonística e palavra**: as potências da liberdade. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). Foucault, filosofia e política. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 153-162.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Resolução n. 58/76**, de 22 de dezembro de 1976, do CFE. Altera dispositivos de 1971, e dá outras providências In: Documento nº 193, Rio de Janeiro, dez. 1976.

CAMPOS, C.F.C.; FERREIRA, M. L. Pedagogia dos Multiletramentos nas aulas de Língua Inglesa: diálogos em experiência de estágio. In: ReDoC **Revista de Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 3, p. 266, set./dez. 2023. Rio de Janeiro.

CASTANHEIRA, M. A. de A. F. **Processos de sujeição e dessujeição**: a constituição do sujeito em Michel Foucault. 2012. 96 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CISLAGLE, J. F. et al. **Não é uma crise, é um projeto**: A política de educação do governo Bolsonaro. In: 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Tema: “40 anos da ‘virada’ do serviço social”. Brasília, DF, Brasil, 30 out. a 3 nov. 2019.

COPE, B.; KALANTZS, M. “**Multiliteracies**”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/242352947\\_Multiliteracies\\_New\\_Literacies\\_New\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning). Acesso em: 17 mar. 2023.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a nova sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

DUBOC, A. P; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de Inglês: currículo e perspectivas em expansão. In: JORDÃO, [org.]. Letramentos e multiletramentos no ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**, v. 1, 2011.

DORETTO, S. A; BELOTI, A. **Concepções de linguagem e conceitos correlatos**: a influência no trato da língua e da linguagem. In: Revista Encontros de Vista, Recife, n. 8, p. 79-94, jul./dez. 2011.

DREYFUS, L. H; RABINOW, P. **O sujeito e o poder**. Uma trajetória Filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica) / Hubert Dreyfus, Paul Rabinow: Tradução de Vera Porto Carrero. Introdução. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ESTERMANN, J. **Interculturalidad**: vivir la diversidad. La Paz: Instituto Superior Ecumênico de Teologia, 2010.

FISHER, R. M. B. **Foucault e a análise do discurso em educação**. In Caderno de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Supervisão final do texto de Léa Porto de Abreu Novaes. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, SP: Edições Loyola, 20. ed. Setembro de 2010.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. What is Enlightenment? In: Rabinow, P. (Ed.). *The Foucault Reader*. Nova Iorque: Pantheon Books, 1984. p. 32-50.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana por Frédéric Gros. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **Qu'est-ce que la critique?** Critique et Aufklärung. Bulletin de la Société française de philosophie, Vol. 82, n. 2, p. 35-63, abr./jun. 1990. (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafetá Borges e Wanderson Flor do Nascimento.

FOUCAULT, M. **État, politique, raison d'État**. Dits et Écrits IV. Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, M. **Ética, Sexualidade e Política**. In: Ditos e Escritos. V. 3. Organização, seleção de textos e revisão técnica: Manoel Barros de Motta. Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GREGOLIN, M. R. **O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras**: enunciados, visibilidades, subjetividades. In: *Revista Moara*, v. 43, jan./jun. 2015. *Estudos Linguísticos*.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. In: **Revista Retratos da Escola Brasileira**, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 jun. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14).

KENEDY, E.; MARTELOTTA, M. E. T. **A visão funcionalista da linguagem no século XX**. In: CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. T. (Org.). *Linguística Funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A / Faperj, 2003. p. 17-28.

LEFFA, Vilson. Ensino de Línguas: passado, presente e futuro. In: **Revista Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LEFFA, V. J. **Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade**: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LUCENA, M. I. P.; TORRES, A. C. da G. Ideologia monolíngue, mercantilização e instrumentalização da língua inglesa na alteração da LDB em 2017 e em anúncios publicitários de cursos livres. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 03, p. 635-654, 2019.

MACEDO, E. F. de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. In: **Revista Retratos da Escola Brasileira**, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MARQUES, Welisson. Concepções de Língua e Linguagem em Chomsky, Benveniste e Labov. In: **Revista Intertexto**, Uberaba, v. 4, n. 1, p. 34-51, jan./jul. 2011.

MICCOLI, L. **O ensino na escola pública pode funcionar desde que...** In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 171-184.

MOITA LOPES, L. P. da. **A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil**: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; GUERRA RAMOS, R. de C. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 29-57.

MONTE MÓR, Walkyria. **As políticas de ensino de Línguas e o projeto de letramento**. In: *POLÍTICA E POLÍTICAS DE LINGUAGEM*. Christine Nicolaide, Kleber Aparecido da Silva, Rogério Tilio, Cláudia Hilsdorf Rocha (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. **Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views**. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Orgs.). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de Orientações Didáticas para EJA – Inglês**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicados/orienringportal.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Critical literacies in the Brazilian university and in elementary/secondary schools**: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 1998.

PEREIRA, J. E. D. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: A BNC-Formação. In: **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 53-71, jul./set. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Saberes da Docência).

PRATA, M. R. dos S. A produção das subjetividades e as relações de poder nas escolas: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. In: **Revista Brasileira de Educação**, jan./abr. 2005, n. 28.

RAJAGOLAPAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. S. da C. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. In: **Revista Retratos da Escola Brasileira**, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 jun. 2024.

RODRIGUES, F. C. **As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005**. In: BARROS, C. S.; MARTINS COSTA, E. G. (Org.). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 264.

SANTOS, J. de J. **Protagonismo de estudantes e poder**: apontamentos discursivos sobre a BNCC. In: BARBOSA, E. da S.; SANTOS, J. de J. (Orgs.). *Ensino em foco: questões identitárias e discursivas*. Cancioneiro. Editora Eva P. Bueno (St. Mary's University, Texas – EUA).

SANTOS, E. S. de S. O ensino de Língua Inglesa no Brasil. In: Babel: **Revista Eletrônica de Língua e Literaturas Estrangeiras**, n. 01, dez. 2011.

SACRISTÁN, GIMENO. **Educar por competência**. O que há de novo? Artmed, 2011.

SELLAR, Sam; LINGARD, Bob. The OECD and global governance in education. **Journal of Education Policy**, v. 28, n. 5, p. 710-725, 2013. DOI: <http://doi.org/10.1080/02680939.2013.779791>.

TAKAYAMA, K. OECD. Key competencies and the new challenges of educational inequality. **Journal of Curriculum Studies**, v. 45, n. 1, p. 67-80, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.755711>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UPHOFF, D. **A História dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil**. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. A língua inglesa na escola. Discurso e Ensino. Mercado de Letras, 2008. p. 9-15.

ZEICHNER, K. **Estratégias alternativas para melhorar a qualidade de ensino por meio da reforma da formação do professor**: tendências atuais nos Estados Unidos. In: VILLA, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988.

14/06/2024, 08:46

Plataforma Brasil

Portal do Governo Brasileiro



RUBENIA PEREIRA MAGALHAES CARDOSO RUBENIA PEREIRA MAGALHAES CARDOSO - - Pesquisador Pesquisador | V4.0.1-RC01 | V4.0.1-RC01

Cadastros

Sua sessão expira em: 31min 14

## DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

## - DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Compreender os impactos da Base Nacional Comum Curricular nas práticas pedagógicas e na constituição da Identidade do professor de Língua Inglesa nas escolas municipais de Itapetinga.

**Pesquisador Responsável:** RUBENIA PEREIRA MAGALHAES CARDOSO **Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 58248622.2.0000.0055

**Submetido em:** 04/06/2022

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Situação da Versão do Projeto:** Aprovado

**Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção: PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_1915289

## + DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

## - LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação ⚡	Pesquisador Responsável ⚡	Versão ⚡	Submissão ⚡	Modificação ⚡	Situação ⚡	Exclusiva do Centro Coord. ⚡	Ações
PO	RUBENIA PEREIRA MAGALHAES CARDOSO	2	04/06/2022	22/06/2022	Aprovado	Não	

## + HISTÓRICO DE TRÂMITES

**LEGENDA:****(\*) Apreciação**

PO = Projeto Original de Centro Coordenador

E = Emenda de Centro Coordenador

N = Notificação de Centro Coordenador

POp = Projeto Original de Centro Participante

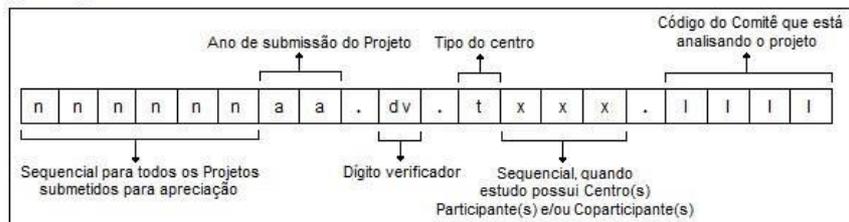
Ep = Emenda de Centro Participante

Np = Notificação de Centro Participante

POc = Projeto Original de Centro Coparticipante

Ec = Emenda de Centro Coparticipante

Nc = Notificação de Centro Coparticipante

**(\*) Formação do CAAE**


Suporte a sistemas:

136 -

opção 8

e-mail:

suporte.si

stemas@

datasus.g

ov.br

Fale conosco: <http://datasus.saude.gov.br/fale-conosco>







