

O DISCURSO DA GLOBALIZAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: O QUE DIZ A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Ana Cristina Agnoletto
(UFFS - Mestrado)

INFORMAÇÕES SOBRE A AUTORA
<p>Ana Cristina Agnoletto é mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) na linha de pesquisa Práticas Discursivas e Subjetividades, graduada em Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas (2017) pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Professora de Língua Inglesa e também graduada em Administração (2009) e Pós-graduada em Gestão de Pessoas (2012) pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó.</p>

RESUMO	ABSTRACT
<p>Este artigo apresenta sequências discursivas da Base Nacional Comum Curricular (2017) para o ensino fundamental, sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI). O objetivo principal é perceber efeitos de sentido oriundos da globalização no ensino-aprendizagem de língua inglesa. Como objetivos específicos relacionam-se identificar os lugares ocupados pela língua inglesa no espaço escolar dos anos finais do ensino fundamental; perceber aspectos da globalização que permeiam o ensino da língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental; identificar correspondências do interdiscurso sobre a importância da língua inglesa. Justifica-se este trabalho perante o recorrente questionamento sobre o porquê aprender a língua inglesa na escola. À luz da Análise de Discurso Francesa, a metodologia é de caráter qualitativo-interpretativista utilizando dispositivos teóricos para percorrer o processo discursivo em sua textualidade: paráfrase e ressonância discursiva, interdiscurso, noção de língua, língua fluida, língua imaginária e língua de madeira. Para as análises são mobilizadas opiniões de especialistas sobre, por exemplo, como se dá o ensino de língua inglesa nas escolas, a fluidez na língua, a partilha de cultura, o mito do falante nativo, a autonomia do aluno nos estudos e a mobilização necessária para aprender a nova língua.</p>	<p>This article presents discursive sequences from Common National Curricular Basis (2017) for the elementary school, about the teaching-learning process of English Language (LI). The main objective is to realize meaning effects of globalization in the LI teaching-learning. As specific objectives are related to identify the places occupied by the English language at school space at final years of elementary school; realize globalization aspects that permeate English language teaching at final years of elementary school; identify interdiscourse correspondences about the importance of English language. This work is justified because there are many questions about the reason of learning English at school. In the light of French Discourse Analysis, the methodology is qualitative-interpretative using theoretical devices to go through the discursive process in its textuality: paraphrase and discursive resonance, interdiscourse, language notion, fluid and imaginary and wooden language. For analysis, opinions from specialists are mobilized on, for example, how English language is taught at schools, fluidity at language, culture sharing, the native speaker myth, student autonomy at studies, and the mobilization required to learn the new language.</p>

PALAVRAS-CHAVE	KEY-WORDS
Análise de Discurso; Língua Inglesa; Globalização; Ensino-Aprendizagem.	Discourse Analysis; English Language; Globalization; Teaching-Learning.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, doravante LI, presente nos enunciados da Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental (homologada em 2017) que se relacionam ao discurso da globalização. O objetivo, portanto, é perceber efeitos de sentido oriundos da globalização no ensino-aprendizagem de LI. A Base Nacional Comum Curricular é um documento recente e as escolas de todo o país estão movimentando-se para a implementação.

Como objetivos específicos relacionam-se identificar os lugares ocupados pela LI no espaço escolar dos anos finais do ensino fundamental; perceber aspectos da globalização que permeiam o ensino da LI nos anos finais do ensino fundamental; identificar correspondências do interdiscurso sobre a importância do ensino-aprendizagem de LI.

Por meio de pesquisa documental (arquivo) de domínio público, o corpus da pesquisa é a Base Nacional Comum Curricular (disponível on-line) em que se realizam recortes com marcas linguísticas relacionadas aos objetivos deste artigo. Cabe ressaltar que é recorrente nos estudos da Análise de Discurso uma predominância de “corpora constituídos por várias sequências discursivas, produzidas por vários locutores a partir de posições heterogêneas, em sincronia, correspondentes a materiais de arquivo” (SERRANI, 1991, p. 117).

À luz da Análise de Discurso Francesa, doravante AD, a metodologia é de caráter qualitativo-interpretativista utilizando dispositivos teóricos para percorrer o processo discursivo em sua textualidade: paráfrase e ressonância discursiva, interdiscurso, noção de língua, língua fluida, língua imaginária e língua de madeira.

Constantemente, em sala de aula, os estudantes questionam os professores sobre a necessidade de aprender a língua inglesa, já que estão no Brasil e cuja língua oficial é a portuguesa. Atuando como professora, a autora deste artigo percebeu que, entre as colocações de professores de línguas e as suas próprias aos estudantes, centra-se um apanhado de justificativas em repetibilidade de que os estudantes terão: acesso a escritos em inglês para ampliar conhecimentos, realizar viagens ao exterior amenizando barreiras comunicativas, possibilidades de trabalho ampliadas, interação com pessoas e culturas de outros países, uso de ferramentas tecnológicas que têm manuais/instruções em LI e, além disso, também são solicitados pelos professores a observar palavras e ou expressões do cotidiano que estão em LI e nem são percebidas, o que, costumeiramente, chama-se estrangeirismo. Todos estes discursos circundam o fenômeno da globalização e requerem a inserção do sujeito-aluno nas novidades do cenário contemporâneo tendo como base a língua para ponto de encaixe.

Em um documento como a Base, encarregado do discurso político-escolar e que, abarca o fenômeno globalizante imprimindo uma ordem de adaptação, há escolhas para o estudante de LI? Quais as forças que estão em jogo? São relacionadas essas questões de pesquisa, portanto.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção apresentam-se dispositivos teóricos que fundamentam a posterior análise do corpus da pesquisa.

1.1 A PARÁFRASE E O INTERDISCURSO

Para orientar a análise é discutida a relação entre paráfrase e interdiscurso. Inicialmente, Henry (1975, *apud* SERRANI, 1991) trata a paráfrase como o resultado da relação entre as formações discursivas e a autonomia relativa da língua. Nesse sentido, o que caracteriza a paráfrase discursiva é o contexto e também como item constitutivo dos processos de efeitos de sentido. Para a AD, os efeitos de sentido não estão no nível interno, estão nas relações discursivas, um discurso se relaciona com outros discursos, há uma memória que se atualiza, algo que se mantém. Não há sentido sem a repetição, ou seja, uma sustentação de saberes, dessa forma, a paráfrase é um “retorno aos mesmos espaços do dizer” (ORLANDI, 2015, p. 36), são produzidas diferentes formulações de um dizer, já sedimentado, por uma substituição que gera sentido.

Pêcheux (1988, *apud* SERRANI, 1991) distingue dois posicionamentos sobre a paráfrase: o de caráter sintático e a concepção histórico-discursiva. Essa última se inscreve nas formações discursivas, portanto, denominada paráfrase discursiva. O ponto central dessa questão é uma oposição a uma análise sintática apenas, teorizada em discursos logicamente estabilizados, e um enfoque no que extrapola o nível lexical.

Nas primeiras fases da AD, as frases estavam em condição de paráfrase quando havia um mesmo sentido entre elas por meio de comparação e equivalência lexical. É a heterogeneidade do discurso que transforma esta concepção porque, nas pesquisas recentes, verifica-se que um discurso não está limitado à substituição lexical para a produção de sentidos. A heterogeneidade, segundo Serrani (1991, p. 86), é enfatizada com a noção de interdiscurso que é da ordem da “‘formação/repetição/transformação’ dos elementos de saber de uma formação discursiva”. A formação discursiva é o que

[...] numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina o que pode e deve ser dito. Portanto, as palavras, proposições, expressões recebem seu sentido em referência às posições dos que a empregam [...] (ORLANDI, 2010, p.17).

Quando se realiza uma análise, a posição do sujeito e o sentido emanam da formação discursiva em que está sendo dito. Assim, palavras, expressões e proposições diferentes podem, dentro de uma mesma formação discursiva, ter o mesmo sentido (ORLANDI, 2010).

Orlandi (2010) atesta que, para que uma palavra faça sentido, é preciso que ela já tenha feito sentido, assim, o interdiscurso funciona pelo assujeitamento ao Outro, este Outro é o saber, aquilo que preexiste. Maingueneau (2014, p. 286) também expõe o interdiscurso como “um conjunto de discursos” que provém de discursos anteriores, em que as unidades discursivas são de dimensões muito variáveis, como uma definição de dicionário, por exemplo.

A autora Orlandi (2005, p. 31) salienta que a memória no interdiscurso é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível”, assim, tudo que já foi dito sobre alguma situação posta em pauta tem um efeito que atinge os sujeitos. Um dizer tem uma filiação de dizeres e uma memória que significa. A autora expõe a relação entre o que foi dito e o que está sendo dito (interdiscurso e intradiscurso) e retrata que todo dizer está na confluência da memória, o eixo da constituição, e da atualidade, que é o eixo da formulação. No interdiscurso há uma voz anônima, o que foi anteriormente dito é apagado na memória e depois é retomado porque há sentido, o esquecimento é parte integrante da estrutura do interdiscurso e também necessário para que se produzam enunciados no intradiscurso.

Sobre a relação da paráfrase com o interdiscurso, Serrani (1991, p. 96) compreende-a “como uma relação semântica não estável nem passível de ser prognosticada a priori”, há efeitos que não são facilmente e diretamente observáveis. A autora também aponta uma diferença entre paráfrase e reformulação porque a reformulação está no nível do intradiscurso (no fio do dizer) e a paráfrase está no interdiscurso (ligada a memórias), visto que está envolvida em um processo constitutivo. A autora também trata das ressonâncias discursivas:

Entendo que há paráfrase quando podemos estabelecer entre as unidades envolvidas uma ressonância -interdiscursiva- de significação. Ressonância porque para que haja paráfrase a significação é produzida por meio de um efeito de eco entre as unidades; elas soam de novo [...] (SERRANI, 1991, p.103-104).

Nesse efeito de eco é fundamental o resgate significativo da heterogeneidade da linguagem para compreender como ressoam os elementos do discurso em que outros discursos estão postos em jogo. O acontecimento da ressonância é a repetibilidade do sentido e as paráfrases ressoam significativamente pelo interdiscurso, portanto, o

interdiscurso é a constituição da paráfrase que se concretiza no intradiscurso e provoca a interpretação do sujeito. A interpretação ocorre a partir da tomada de posição que o sujeito terá.

A partir do ponto de vista de que a globalização é um processo mundial de aproximação entre as nações, promove intercâmbio cultural e em que, segundo Ianni (2001, p.188) “desterritorializam-se e reterritorializam-se em outros lugares, em outras durações as coisas, as gentes e as ideias”, busca-se analisar a materialidade das sequências discursivas selecionadas da BNCC. É preciso arrolar sentidos que auxiliem na elaboração da análise considerando, então, que trazem consigo efeitos de memória. Mais adiante, serão citadas outras características da globalização para dar sequência à análise.

1.2 A LÍNGUA NA AD E A CARACTERIZAÇÃO DE LÍNGUA IMAGINÁRIA E LÍNGUA FLUIDA

Como ponto de partida da Linguística como estatuto de Ciência, Saussure concebeu a língua como sistema fechado e considerava a dicotomia língua e fala. A AD, porém, remodela o modo de pensar a língua pelo viés discursivo e não exclui a fala do processo, língua não é mais sinônimo de código. Segundo Ferreira (2003, p. 196), a língua, em sua materialidade, é um dos elos que compõe o discurso, “enquanto ordem significante capaz de equívoco, de deslize, de falha”, ou seja, como sistema que têm efeitos linguísticos materiais para produzir sentidos. Dessa forma, na materialidade da língua se manifestam os sentidos e o funcionamento ideológico.

Ferreira (2003) conclui que é o aparato operacional do dispositivo teórico e analítico que possibilita,

[...] através da língua e de seu sistema instável e heterogêneo as relações entre os enunciados sejam melhor percebidas, pois, uma propriedade dos dispositivos é, citada por Marandin (1994, p. 124), justamente ‘fazer ver o processo de produção de sentido’ (FERREIRA, 2003, p.198).

Isso desemboca numa proximidade com o que é próprio da língua, da característica da equívocidade. Assim, como se entende a língua vai decorrer sentidos que afetarão o processo de análise.

A língua é afetada pela incompletude em sua materialidade, não é um sistema fechado e tampouco completo, depende do seu exterior para tornar-se significativa. Nessa acepção de movimento e funcionamento abre-se caminho para pensar língua fluida e língua imaginária e Orlandi e Souza (1988) explicitam o que é cada uma delas. A primeira é muito diversa, não é contida ou controlada, é a língua do uso e da oralidade e das relações entre as pessoas. Já a língua imaginária está no viés sistemático em que

pesam padrões e onde se tem o ideário de correção, também é atingida por institucionalização, é a da norma, da coerção e das instituições. É a língua imaginária que procura modelar e disciplinar o real. A língua em sua característica de manipulação não foi tratada no início da Linguística, esta abordagem foi iniciada quando a língua passou a integrar com outras áreas de estudo. Ela tem poder e este é um aspecto importante para se trabalhar pelo viés discursivo.

No uso da língua fluida há duas marcas a serem consideradas, denominadas por Orlandi e Souza (1988) de categorias. Primeiro, a língua fluida é aquela à qual o indivíduo está amplamente exposto e pela qual é afetado porque a sociedade na qual ele nasceu já faz uso dela. Pelo outro lado, a língua fluida também é uma língua franca: uma língua praticada por falantes de línguas maternas diferentes, e que utilizam uma língua em comum para a comunicação.

É apresentada nesse artigo a denominação de língua franca para a LI, conforme a BNCC firma posicionamento e que está ilustrado adiante, nas análises. Contudo, dada a influência das várias formas de comunicação entre os sujeitos, considera-se que a marca da fluidez não tem estrutura rígida e recebe contornos instáveis.

A língua fluida está nos processos discursivos e pressupõe atravessamentos, portanto, é “afetada pela ideologia e pelo inconsciente, atravessada pela história, constituída de sentidos e relacionada às condições de produção dos sujeitos” (ORLANDI, 2009, *apud* SURDI; DA LUZ, 2015, p. 100). Uma se transforma na outra; a imaginária, fundada em regras, perde um estatuto de controle e abre espaço para a fluidez, para o lugar em que operam contradições. Segundo Surdi e Da Luz (2015), é como se a língua imaginária fosse o “bom exemplo” e a língua fluida o “mau exemplo” e o bom exemplo é sempre pautado na gramática, no que é culto. Verifica-se uma relação de tensão entre as duas línguas, o mesmo que ocorre com o sujeito que se apropria delas, um sujeito com característica heterogênea que se movimenta nesses dois espaços constantemente e é afetado por ambas as condições para se constituir discursivamente.

No que tange à presença do Estado no ordenamento da língua aos cidadãos, Gadet e Pêcheux (2004 [1981]) denominam as práticas da língua do direito e da política como língua de madeira. Essa língua está no “espaço do artifício e da dupla linguagem, linguagem de classe dotada de senha e na qual para ‘bom entendedor’ meia palavra basta” (GADET; PÊCHEUX, 2004 [1981], p. 24), é uma maneira política de denegar a própria política, é a língua que repele contradições, é de poder, normativa, fechada e autoritária. Nesse sentido, pode ser dito que a gramática está no espaço normativo da língua de madeira, é sistemática e procura estabilização, o que resulta em silenciamento de discursos transversos. Assim, o uso da palavra madeira funciona como metáfora para uma língua que tem rigidez e se fecha nela mesma.

1.3 O DISCURSO PEDAGÓGICO

O discurso nasce de outro e também reenvia a outro, é parte estratégica situar-se no lugar do receptor para antecipar representações, o que resulta em regulação do que se pretende. O discurso não é “como transmissão de informação, mas como efeitos de sentido entre interlocutores” (PÊCHEUX, 1969, *apud* ORLANDI, 1987).

Orlandi (1987) define o discurso pedagógico (DP) como discurso circular, institucionalizado sobre as coisas e que garante o estatuto da escola. A escola está instituída e tem legitimidade em seu discurso, esse DP se apresenta como discurso autoritário para a transmissão de informações e fixação sem, de fato, haverem interlocutores. O objetivo é a cientificidade do ensino, deixando de lado o que permeia o senso comum no cotidiano dos sujeitos que frequentam a instituição escolar.

A escola atua por meio da convenção, pelos deveres e por modelos de conduta. Logo, a Base Nacional Comum Curricular enquadra-se como discurso pedagógico produzindo legitimidade aos envolvidos. Considerando que o documento está dividido em Áreas de Conhecimento, é importante apontar que a LI está relacionada na Área de Linguagens e ocupa espaço nos anos finais do ensino fundamental. A LI é incluída para ampliar as práticas de linguagem numa etapa em que “é importante considerar [...] o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes” (BNCC, 2017, p.62). Destaca-se que o funcionamento é como um acréscimo de conteúdo na formação do sujeito-aluno, que está na fase de transição entre Ser criança e Ser adolescente.

2 O DISCURSO DA GLOBALIZAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

2.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

As discussões da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, pautam-se pela emergência da adaptação da escola às novas demandas sociais. É um documento direcionador das práticas de ensino-aprendizagem para todo o Brasil e, conforme introdução do documento, teve a participação de profissionais do ensino e também da sociedade em geral no percurso da sua constituição. A versão utilizada para esse trabalho é a de 2017, homologada pelo Ministério da Educação em dezembro do mesmo ano e que contempla as propostas pedagógicas para a etapa do ensino infantil e

fundamental.¹

A BNCC é um conjunto de diretrizes escolares para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, uma “referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (MENDONÇA FILHO, BNCC, 2017, p.5) que possibilitem um alinhamento político nacional.

Para embasar a formulação das proposições, o documento revisita concepções em documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação. A BNCC reitera o que já havia sido construído em documentos anteriores e propõe consolidar uma base nacional comum para dar sustentação ao exercício da cidadania do sujeito-aluno na sociedade contemporânea, ou seja, atualiza em sua formulação discursos que se encontram em outros documentos. Poderia aqui ser utilizada a concepção de intertexto, no entanto, o foco do estudo está no interdiscurso que ultrapassa o nível textual dos documentos e conduz a discursividades diversas e midiáticas.

2.2 A ANÁLISE DO CORPUS

Compreendendo que o corpus pode ser constituído por uma ou por várias sequências discursivas, oriundas de uma ou de diferentes formações discursivas, por materiais de arquivo e outros tantos tipos/formatos/gêneros de materiais (SERRANI, 1991), e que trabalhar com o funcionamento discursivo permite adentrar na análise do interdiscurso, o corpus deste artigo é o documento da BNCC. Os recortes discursivos para a análise compreendem, portanto, sequências que relacionam a LI com o discurso da globalização. Para efeitos de sentido destacam-se fragmentos contextualizados à noção de globalização, utilizando a concepção de interdiscurso, paráfrase e de ressonância discursiva como dispositivos de análise.

Conforme Ianni (2001), a globalização expressa a expansão do capitalismo, é o contexto do desenvolvimento do capital, as atividades produtivas são dinamizadas, transcende mercados, culturas e civilizações e busca a integração entre as nações. Por outro lado, também alimenta a diversidade, o mundo fica pluralizado e transformado numa espécie de caleidoscópio.

Ao mesmo tempo que se constitui e movimenta, a sociedade global subsume e tensiona uns e outros: indivíduos, famílias, grupos e classes, nações e nacionalidades,

¹ O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, também contempla o ensino infantil, no entanto, o foco desse artigo é a etapa dos anos finais do ensino fundamental, espaço em que a disciplina de língua inglesa está inserida. O Ensino Médio está relacionado em outro documento da BNCC, específico para esta etapa da educação básica.

religiões e línguas, etnias e raças. As identidades reais e ilusórias baralham-se, afirmam-se ou recriam-se. (IANNI, 2001, p. 28).

Tudo que é local pode tornar-se regional, nacional e mundial. Desse modo, áreas do conhecimento, como as ciências sociais, são obrigadas a repensar seu objeto que, pela ordem globalizante, entra num terreno movediço e pode ser transformado. Assim, verifica-se a menção a um fenômeno de alcance macroestrutural que atinge muitas esferas sociais, como a cultural e a econômica. E o sujeito, globalizando-se, torna possível a interação num espaço heterogêneo composto por outros sujeitos, de diversos outros espaços do globo terrestre e fica exposto ao surgimento de múltiplos modos de ser.

Abaixo, estão as duas primeiras sequências discursivas selecionadas da BNCC, em todas as sequências estão destacadas algumas marcas linguísticas para direcionamento da análise.

SD1: “[...] participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias.” (p.239).

SD2: “[...] ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos.” (p.239).

Enquanto a globalização está emergindo, as fronteiras acabam por não manterem mais contorno estável, estão difusas e contraditórias, é o mesmo que ocorre com as formações discursivas, por analogia, um mesmo sujeito sofre interferência de formações discursivas distintas. Pela formação discursiva, segundo Orlandi (2010), se estabelece as regularidades no discurso, pois, a formação determina “o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2010, p. 17), ou seja, os sentidos são produzidos pelo o que o sujeito diz, se inscrevendo numa formação discursiva e não em outra.

No entanto, é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações. (ORLANDI, 2015, p.44).

Adota-se aqui esse movimento de fronteiras frágeis para o entorno social dos sujeitos, e, com o olhar linguístico para as formações discursivas. Assim, pode ser compreendido que os sujeitos-alunos extrapolam as fronteiras do espaço em que vivem e que também são constitutivos por heterogeneidade linguística. Esses sujeitos entram num movimento de globalizar e globalizar-se que provoca, constantemente, adaptações a uma

nova ordem mundial sem perfil comunicativo homogêneo.

Por outro lado, mudanças provocam resistências, isso porque existe também uma força diferente da globalização, o nacionalismo busca a manutenção das fronteiras, é um discurso de governo de alguns países que temem o poder da globalização, andando na contramão da pós-modernidade. Assim, nem todos os sujeitos que falam de vários lugares do mundo prestigiam os efeitos da globalização. Há como escapar a esse vultoso acontecimento? A adoção de determinadas políticas nacionais determina o grau de filiação a esse contexto, segundo Ianni (2001, p. 90), têm sido numerosos os projetos nacionais de desconexão, ou emancipação, sob diferentes regimes políticos. Floresceram e florescem nacionalismos [...]”.

Quando se assinala a possibilidade de interação com outras pessoas, Grigoletto (2003) informa que

Trata-se de um enunciado que faz parte do discurso sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, notadamente, nas últimas duas décadas, mas que também é expresso nos discursos da propaganda e do poder econômico, incluídos aí o discurso da globalização e da consequente necessidade de se encontrarem fórmulas para a comunicação entre povos de diferentes nações, para a transação de bens materiais e culturais (GRIGOLETTO, 2003, p. 227).

Ao mesmo tempo em que se percebe a pluralidade dos povos, no que tange a culturas e línguas, verifica-se a necessidade de existir um método para facilitar a comunicação, estipular um modo de falar compreensível por todos e que não se relaciona com outras línguas, mas somente com a língua inglesa. Porém, mediante as apurações da AD, é ilusão pensar assim e instaura-se aqui um paradoxo: é adotado no discurso o respeito à pluralidade, mas tenta-se regrar esta miscelânea buscando homogeneidade na interação entre os falantes. Gadet e Pêcheux (2004 [1981]) apontam que, historicamente, há um desejo político de acabar com os obstáculos que atrapalham a comunicação, elegendo, para isto, um ideal de língua universal.

A língua é constituída de contradição, então, as variantes sem fronteiras estabelecidas proporcionam deslizes e equívocos. Novos percursos implicam transformações e deslocamentos identitários, porque, pelo aprendizado de novas línguas, o aprendiz entra em contato com outras culturas, concepções e pontos de vista sobre temas variados, pode reestruturar a identidade ao acrescentar novidades às suas características sociais e, talvez, estranhas à cultura de origem.

Quando se fala em continuidade de estudos, isto requer a apropriação do outro, é aflorado o desejo e a falta que fomenta a ideia de aluno incompleto. Assim, no imaginário, para ser completo, o aluno precisa eficazmente aprender a segunda língua.

Cabe salientar que o inglês é a língua falada por muitas pessoas no mundo que não

são nativas e, por consequência, ocorre uma profusão de inúmeras variantes porque cada falante carrega traços dos lugares em que vive e que remetem à cultura e à identidade. Rajagopalan (2009), ao ser questionado pela professora Pereira (2009) sobre qual variante deve ser estudada pelos aprendizes, afirma que a pergunta não tem mais sentido porque a língua inglesa deixou de ser propriedade de um determinado país, ou seja, deixou de ser um monopólio. A LI já não é mais domínio dos EUA e da Inglaterra, por exemplo, ela é do mundo.

Na SD3, a seguir, percebe-se uma profusão de ideias sobre como denominar esta “nova língua” carregada de heterogeneidade e a BNCC, em seu caráter político-pedagógico, toma partido de uma concepção:

*SD3: Alguns conceitos parecem já não atender as perspectivas de compreensão de uma língua que “viralizou” e se tornou “miscigenada”. [...] Outras terminologias, mais recentemente propostas, também provocam um intenso debate no campo, tais como inglês como **língua internacional**, como **língua global**, como língua adicional, como **língua franca**, dentre outras. Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, [...] o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de **língua franca** (p.239).*

As diversas nomenclaturas fazem parte de um processo de “evolução” do pensamento sobre a língua, como resultado das condições de produção de cada recorte temporal e do ponto de vista sobre o objeto. O autor Rajagopalan (2009) prefere denominar a LI como World English (2004, 2005a, 2005b, 2009) e a considera como um fenômeno linguístico. O World English não exclui ninguém, abarca todos que de uma forma ou outra falam uma variante dele, os nativos também estão nele, no entanto, não tem mais um lugar de privilégio.

Percebe-se que “viralizou” carrega efeitos de sentido constituídos pelo discurso que circula na internet e que “miscigenada” geralmente aparece em discursos que falam sobre povos, um interdiscurso em sua verticalidade. A internet é um vasto campo de publicidade da língua inglesa, empresas e profissionais autônomos tentam conquistar os sujeitos da falta num ideário de aprendizagem também fora da sala de aula convencional, independente da faixa etária.

A língua franca, conforme exposto anteriormente, é uma marca da língua fluida, é aquela praticada por falantes de várias línguas maternas e que elegem uma, neste caso o inglês, para se comunicarem. Assim, a BNCC destitui a língua imaginária elegendo as variantes para a prática escolar. Na continuidade das sequências discursivas, é repetida no intertexto a denominação “língua franca”:

SD4: “[...] 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 [...]” (p. 240).

Primeiro, é possível verificar que a BNCC está legitimando os usos da LI em contextos locais, ou seja, está escapando às aulas de padrões linguísticos. Derrida (1996, *apud* CORACINI, 2007, p. 145) nos diz que “qualquer língua é fragmentária, híbrida, constituída de outras - línguas, culturas, ideologias - tão fragmentárias e fraturadas quanto o sujeito (da linguagem)”, ou seja, é imaginariamente completa, e o sujeito acaba se frustrando ao se deparar com a heterogeneidade. Sobre a LI ser híbrida, Rajagopalan (2009, p. 43) também expõe sua opinião: “hibridismo é a marca registrada dessa nova língua”, que não centra normas e tem múltiplos centros. Dessa forma, não há uma variante definida para o ensino e, para atuar nesse novo mundo, os alunos têm de reconhecer e aprender a lidar com as mais variadas formas de uso. Cabe ao professor expor os alunos à diversidade de variantes sem que elas estejam necessariamente vinculadas à cultura de um país, o World English é transnacional.

A escola tem legitimidade em seu discurso, se a BNCC está abarcando a fluidez da LI, e considerando que este é o documento atual que orientará o currículo, a escola legitimará essa prática. Assim, metodologias devem ser revistas e o lugar da LI passa a ser demarcado pela ruptura com o método tradicional de ensino. Como os professores podem trabalhar com esta diversidade? Esse é um tema para novo estudo. Em seguida, é apresentada a SD5, que visa desmistificar o discurso da norma padrão no uso da língua:

SD5: “[...] o status de inglês como *língua franca* implica deslocá-la de um **modelo ideal de falante** [...]” (p. 240).

Rajagopalan (1997, *apud* GRIGOLETTO, 2003) aponta que sempre houve na linguística o ideário de homogeneidade e que o domínio de língua está no mito do falante nativo, o desejo que o aprendiz tem de falar como o nativo fala, é uma ideia de falante ideal que pode adquirir a língua em sua totalidade. Mas isso está no imaginário do sujeito e Derrida (1996, *apud* CORACINI, 2007, p. 142) também menciona: “a língua inteira, uma, perfeita, sempre desejada, idealizada, inventada, é sempre promessa [...] promessa da possibilidade (ilusória!) de sua apropriação”.

Ocorre no aprendizado de língua estrangeira uma ilusão de que é possível traduzir termo a termo, como se houvesse uma única maneira para falar sobre as coisas, são modos de uso da língua de forma distinta. O estranhamento com as expressões da outra língua “pode ser tanto vivido como uma perda (até mesmo perda de identidade), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna” (REVUZ, 1992, p.

224). A autora Revuz (1992) coloca em pauta: “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se outro” (p. 227), assim, podemos compreender que é um deslocamento que sacode as formações discursivas dos sujeitos.

Na SD6, a seguir, indicam-se desafios para a LI, ressoando uma voz de antecipação, também possível por meio do interdiscurso, afinal, os inúmeros discursos acerca da globalização preveem sempre mudanças, previsões e necessidades de adaptação.

SD6: “[...] aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos [...]” (p. 243).

Percebendo toda a função social que a LI carrega, o sujeito-aluno precisa “domar” esse objeto e ser capaz de refletir e se posicionar em relação aos seus desdobramentos, não passar despercebida toda a influência que provoca a utilização dessa língua nos mais variados espaços. A marca “valores” remete a características plausíveis e “efeitos” demanda interpretação e posterior tomada de posição. Ressoam na SD6 vozes empresariais, como uma empresa que tem missão, visão e valores a serem seguidos em seu planejamento estratégico e que pretende continuamente crescer e lucrar com a expansão. É como se a LI fosse uma empresa que precisa seguir um percurso e superar desafios, é um modelo econômico capitalista no comando dessa empreitada.

No item competências específicas da LI na BNCC, para o ensino fundamental, verificam-se também menções ao fenômeno da globalização :

SD7: “Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural [...]” (p. 244).

SD8: “Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país [...]” (p. 244).

Ser competente é o que a BNCC preconiza para os alunos em todas as áreas do conhecimento, além do campo da LI. Em conjunto com essa ordem de ensino globalizante há de se destacar positivamente todo o discurso de respeito às diferenças, presentes nos enunciados.

As línguas solicitam a entrega do sujeito, é necessário um envolvimento afetivo do aluno, “essa aprendizagem mobiliza, em uma interação necessária, dimensões da pessoa [...] O sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu eu um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica” (REVUZ, 1992, p. 217). Aprender outra língua perturba o sujeito, modifica o que ele já tem incorporado linguisticamente através da primeira língua. Assim, o fragmento “identificar o lugar de si e do outro” remete ao discurso psicanalítico de que

nos constituímos por intermédio do outro. Mesmo as fronteiras se confundindo, o sujeito carrega uma identidade, mas, como não se verifica homogeneidade nas formações discursivas, a identidade do lugar que o sujeito-aluno ocupa também é afetada pela heterogeneidade.

Por fim, na SD8, ao sujeito-aluno é indicado um “repertório”, porém, como se lida com as condições da rede pública de ensino se o único modo de conhecer culturas é pesquisa no laboratório de informática (e, às vezes, a escola não tem) ou é por meio do que o professor conta em sala e toma como suporte o livro didático? A escola precisa ser um espaço muito mais aberto e tomar os diferentes gêneros textuais, que por vezes são multimodais, para orientar as atividades em sala.

Ainda na nota de rodapé, número 44, na página da relação das competências específicas para a LI, é importante verificar que essas podem ser utilizadas para outras línguas, o que evidencia um espaço flexível e aberto à pluralidade. A nota é também materialidade discursiva no documento:

SD9: “44 Essas competências podem ser referência para a elaboração de currículos de outras línguas, caso seja opção dos sistemas e redes ofertá-las” (p.244).

Existe nessa nota de rodapé um lugar para a LI que já foi definido no documento. A abertura para novas línguas é opcional, o lugar não é garantido, então não é autoritário. Parece que outras línguas têm um caminho longo a percorrer na globalização e que por esse viés não é democrática. É um deslizamento que a BNCC realiza, passa-se do estabelecimento do ensino-aprendizagem da língua estrangeira para a unicidade do ensino de LI, ou seja, há um silenciamento da diversidade. A abertura à pluralidade de línguas ocorre apenas numa nota de rodapé, um lugar externo ao texto principal, é o lugar das outras línguas, um espaço delimitado, minúsculo e quase imperceptível na área de linguagens da BNCC.

O documento cita “outras línguas” algumas vezes quando realiza a articulação de saberes dos sujeitos-alunos com a língua que eles já tiveram contato, a língua materna ou “outras línguas que porventura os alunos também conheçam” (BNCC, 2017, p. 243.) Não há menção específica à língua espanhola, por exemplo, língua dos países vizinhos ao Brasil que mantêm circulação de pessoas e mercadorias com o mercado brasileiro. A importância das “outras línguas”, então, é bem restrita. De fato, é uma ordem econômica que está por trás da influência da LI, potências mundiais utilizam-na para transações econômicas.

3 A INCOMPLETUDE DO DISCURSO

Um discurso sempre abre caminho a outros discursos e lhe é conferido status de incompletude. A BNCC apresenta um espaço para a LI reconhecendo seu status de língua franca, porém, faz-se necessário expor questões relevantes que circundam a realidade do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Sena (2009) contextualiza o ensino de LI na escola mencionando que as salas são superlotadas, que a carga horária de aula é baixa, além de que muitos alunos são desmotivados quanto à disciplina e, portanto, questiona qual seria a metodologia mais adequada à escola pública para que o aluno desenvolva sua autonomia. Isso possibilita que o estudante exerça um protagonismo na organização do seu conhecimento e o professor passa a não desempenhar um papel de transmissor de informação, de modo renovador, isto requer que o sujeito-professor seja um facilitador de aprendizagem.

Segundo Oliveira e Paiva (2009, p.32), a melhor metodologia de ensino de LI é “aquela que atende ao desejo da maioria dos alunos”, adotar práticas que cativam os alunos e abordar vários aspectos da comunicação sem priorizar os aspectos gramaticais, são exemplos. A autora observou que os alunos motivados utilizam a LI em situações fora da sala de aula, como ouvir músicas e brincar com jogos. Um bom método precisa oportunizar contato com assuntos de interesse dos alunos, o uso de diferentes gêneros, atividades de interação e com suporte de diferentes tecnologias. Como o tempo é curto, as horas em sala precisam ser usadas também de modo a estimular que o aluno busque aprendizado fora de aula. A atitude de solicitar que os alunos escolham alguns temas para serem trabalhados, envolvendo-os em decisões, contribui para que desenvolvam autonomia. A autora estimula os professores a levar música para a sala de aula, muita música, deixando-os cantar porque assim eles adquirem o vocabulário de forma natural e não repressiva.

A textualidade é a característica do aprendiz do início do século XXI. Saberes atuais como a própria AD “baseiam-se na noção ampla de textualidade como um fator decisivo na construção dos significados. Assim, fora do texto - e do contexto - não existe significado possível” (LIMA, 2009, p. 48). É importante um alcance fecundo de sentidos que exalam do nível textual, nas atividades com texto nota-se que os itens culturais são mais relevantes que os gramaticais. Segundo Lima (2009), um professor de inglês deve ter conhecimentos de AD para auxiliar a leitura crítica de texto, portanto não se fechando à homogeneidade de um conteúdo.

Para Coracini (2007), o desenvolvimento tecnológico e a globalização adquirem status de necessidade no imaginário dos professores. Isso provoca uma desestabilização da autoridade deles em sala, visto que surge o desejo de dominar as novas tecnologias, mas se deparam com dificuldades de apropriação das novidades.

O discurso da pós-modernidade estaria, de um lado, ancorado na concepção de sujeito fragmentado, inefável, múltiplo [...] e de outro, comprometido com a globalização, que, por sua vez, se insere numa situação política capitalista, contribuindo fortemente para a proliferação de verdades, com base em interesses -econômicos e mercantilistas- que fazem ver as novas tecnologias, resultantes das pesquisas científicas e por elas legitimadas [...] (CORACINI, 2007, p. 211).

A citação de Coracini (2007) expõe a proliferação de “discursos de verdade” em lugares que podem ser legitimados, ou seja, apesar de se considerar a ideia de sujeito descentrado e heterogêneo, é percebida uma necessidade de estabilização em alguns espaços discursivos, provocada pela força do sistema capitalista em que a globalização está como efeito de verdade.

As ferramentas tecnológicas inseridas na escola são utilizadas para dinamizar as aulas e atrair os alunos à disciplina. Nos sujeitos, como os professores, verificam-se ecos de vozes (aquele eco que ressoa no discurso, conforme concepção sobre ressonâncias discursivas, exposta anteriormente) envolvidos pelo fenômeno da globalização, os alunos chegam à sala de aula com informações oriundas da internet que, por vezes, não são conhecidas pelos professores. Estes podem buscar uma adaptação, embora, sintam-se angustiados perante a enxurrada de informações das quais são convocados a refletir. A manutenção do discurso autoritário do professor é difícil nessas circunstâncias.

Há muitas coisas que circulam sobre o ensino-aprendizagem de LI, mas o que fica especialmente evidente nesse artigo é o cenário irreversível da necessidade de mudança na condução das práticas docentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC é um documento que se legitima pelo caráter político-pedagógico e produz efeitos de sentido para outro lugar legitimado: a escola. O Ministro da Educação informa na introdução do documento que a BNCC é referência obrigatória, então, como norma deve ser aplicada e conduzida pelos sujeitos legitimados: os professores e, aos alunos, cabe obedecer.

Esse artigo propôs articular o que da globalização está enunciado para a LI, atestando que esta é tomada pelos discursos atuais de interação entre povos na pós-modernidade. Então, quanto ao objetivo principal do estudo, foi possível perceber a associação de LI e globalização. Respondendo às questões de pesquisa: há escolhas para o estudante de LI? E quais as forças que estão em jogo? Verifica-se que a adaptação à globalização não é uma escolha, é necessidade, porém, é possível desmistificar a ideia de língua imaginária e do mito do falante nativo. Até os próprios nativos precisam adequar-se

à língua franca para serem compreendidos em outros lugares que não o seu, senão não ocorre o processo comunicativo necessário. As forças que estão em jogo relacionam-se à heterogeneidade de cultura, à identidade e ao esforço necessário para mobilizar as estruturas linguísticas, porque cada um carrega o lugar de onde se constitui desde a infância, produzir um deslocamento é tarefa difícil.

Quanto ao primeiro objetivo específico, identificar os lugares ocupados pela LI no espaço escolar dos anos finais do ensino fundamental, é observado que este lugar é garantido devido aos papéis sociais que se estipulam pela língua, entre eles o de ordem econômica, e a questão de que a LI está num lugar de complementação de disciplinas oferecida a partir do sexto ano do ensino fundamental. Para o segundo objetivo específico, perceber aspectos da globalização que permeiam o ensino da LI nos anos finais do ensino fundamental, evidencia-se que inúmeros itens são correlacionados no processo de integração mundial, especialmente da ideia de deslocamento de território, cultura e identidade. Quanto ao terceiro objetivo, identificar correspondências do interdiscurso sobre a importância da LI, é possível mencionar desde observações acerca do status social conferido à língua até discursos que ressoam das transações econômicas entre países.

A Análise de Discurso Francesa permitiu o delineamento do trabalho e postura crítica perante as sequências discursivas selecionadas. Por meio da paráfrase foi possível perceber memórias discursivas, além do nível lexical e permeada pela noção contextual. Pela noção de interdiscurso foi possível notar que a BNCC é carregada do que se tem falado na mídia sobre as ações da globalização, especialmente o respeito à diversidade cultural. É nas concepções de língua que se percebe a categoria “franca” que domina a LI nos enunciados da BNCC e que vai ao encontro do que Rajagopalan (2009) expõe sobre World English, a língua do mundo que não tem padrão, é heterogênea assim como o sujeito que a enuncia.

A globalização acaba sendo justificativa para o ensino de LI, de fato. Os alunos não a recebem bem em sala porque percebem muito longe a ideia de poder viajar ou conversar com um nativo. O professor procura motivar, mas a escola está tão fechada em si e em seu discurso autoritário que as argumentações sobre aprender LI são teóricas e pouco práticas. A LI é um importante instrumento de comunicação mundial, mas que precisa ser mais bem gerenciada nas escolas. A BNCC enfatiza a LI e abre espaço para outras línguas caso houver interesse das redes em ofertar, fato evidenciado apenas em uma nota de rodapé do documento, resultando numa imagem de monopólio de uma única língua para o ensino de língua estrangeira. Aguarda-se, por ora, o efetivo processo de implementação da BNCC em todo o território nacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 nov. 2018.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. 3. ed. 1 reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FERREIRA, M. C. L. **O caráter singular da língua no discurso**. Organon (UFRGS), Instituto de Letras/UFRGS, v. 17, n.35, p. 189-200, 2003.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. *In*: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e Discurso**. Chapecó: Argos, 2003.

GUIMARÃES JR, S. C.; LIMA, L. R. Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. *In*: LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 47-52.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. de; SENA, A. E. L. O Ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. *In*: LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 31-38.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso**. 2 ed. rev. e aum. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P.; SOUZA, T. S. S. de. A língua imaginária e a língua fluida: Dois métodos de trabalho com a linguagem. *In*: ORLANDI, E. P. **Política Linguística na América latina**. Campinas: Pontes, 1988. p. 27-40.

ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.) **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. **A língua inatingível**. O discurso na história da linguística. Campinas: Pontes, 2004 [1981].

PEREIRA, M. N.; RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. *In*: LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 39-46.

REVUZ, C. Língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio.



In: SIGNORINI, I. **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, FAPESP, 1998.

SERRANI, S. M. **A paráfrase como ressonância interdiscursiva na construção do imaginário de língua** - o caso do espanhol riopratense. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 1991. Disponível em:

http://taurus.unicamp.br/handle/REPOSIP/269422?locale=pt_BR. Acesso em: 08 nov. 2018.

SURDI, M. I.; DA LUZ, M. N. S. **O Funcionamento das noções de “Língua fluida” e “Língua imaginária”**: O caso de uma gramática normativa. Santa Maria: Editora Programa de Pós-Graduação em Letras, n. 44, jan./ mar, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/viewFile/18059/10689>. Acesso em: 02 nov. 2018.

Título em inglês:

**THE GLOBALIZATION SPEECH IN ENGLISH LANGUAGE
TEACHING-LEARNING: WHAT THE COMMON NATIONAL
CURRICULAR BASIS SAYS**



INVENTARIO