

# A BNCC-EM: DIMENSÕES CULTURAIS DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

*Cláudia Fonseca Rocha*

*Orientador: Xoán Carlos Lagares Diez*

*Mestranda*

**RESUMO:** Recentemente, significativas decisões políticas afetaram a Educação Básica no Brasil. A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 foi uma delas. Houve também alterações na LDB 9.394/96 cujo objetivo principal foi a reforma do Ensino Médio e o estabelecimento da língua inglesa como língua obrigatória para a Educação Básica. Discutir tais ações políticas é exercer a democracia e interesse de todos. O papel que a língua inglesa desempenha no contexto global e multicultural como língua franca há muito é discutido e o modo como pessoas de línguas e culturas diferentes se comunicam através do inglês resultou em diversidade linguística, cultural e identitária, afetando o modo como a cultura é veiculada através da língua. As determinações norteadoras para o ensino de língua inglesa devem estar em conformidade com as relações multiculturais globais da pós-modernidade. Este artigo pretende analisar o papel da língua inglesa no contexto global e os efeitos nas determinações normativas encontradas na BNCC para o Ensino Médio quanto à dimensão cultural do ensino de língua inglesa. Esta pesquisa se insere nas áreas de Sociolinguística e de Linguística Aplicada, da linha de pesquisa “História, política e contato linguístico”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Multiculturalismo; interculturalidade; língua inglesa; BNCC; Ensino Médio.

## **Introdução**

Discutir política faz parte da essência do ser humano como ser social e o ‘fazer política’ não se restringe exclusivamente às ações reguladoras e normativas do Estado. Muito pelo contrário, em uma sociedade democrática, todos os cidadãos podem e devem agir politicamente ao debater questões de seus interesses, uma vez que nem sempre o Estado, em seu poder normativo, atende satisfatoriamente a essas necessidades. Na área de Educação, o núcleo formador do cidadão, a discussão crítica tanto no meio acadêmico, quanto na comunidade

---

escolar, é sem dúvida fundamental. Recentemente, a Educação Básica passou por um processo de significativas mudanças que resultaram em ações do governo que afetaram diretamente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 como a Reforma do Ensino Médio. Simultaneamente, foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), cuja função é definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017). Ações normativas desta magnitude causam reações na sociedade uma vez que ações políticas sobre a língua envolvem diversos interesses de poder. Uma das principais mudanças dessas ações para o ensino de línguas estrangeiras foi a determinação do inglês como língua obrigatória para a Educação Básica em todo território nacional. Tal medida é justificada pelo seu uso global como língua franca como instrumento de comunicação intercultural entre povos de diferentes línguas e culturas em meio ao contexto multicultural da pós-modernidade. O inglês é usado em mais de 100 países com algum status político ou social McARTHUR, (1998;2002); SCHNEIDER, 2011, p.58) e em números de falantes, há uma estimativa de um bilhão e quatrocentas mil falantes de língua inglesa em todo o mundo (CRYSTAL, 2005). Para alguns autores como Phillipson, (1992, p.42/tradução minha/grifo do autor)<sup>1</sup> há uma “tendência em se promover o inglês como a *única* língua franca capaz de servir aos propósitos da modernidade” com o objetivo de reforçar a ideologia dominante que pressupõe a língua inglesa como sendo a mais elegível para tal tarefa. Neste artigo, discutirei o papel da língua inglesa no contexto global e sua repercussão nas determinações normativas encontradas na BNCC-EM quanto à dimensão cultural do ensino de língua inglesa. A análise baseia-se na perspectiva dos conceitos de multiculturalismo e interculturalidade abordados em (CANDAUI, 2008) para a prática pedagógica e na abordagem intercultural para o ensino de língua inglesa (BYRAM, 1997). O corpus corresponde a alguns trechos da Base e corresponde a uma amostra inicial da pesquisa de mestrado, iniciada em 2018, que discutirá as repercussões glotopolíticas sobre a dimensão cultural no ensino de língua inglesa determinada nos documentos normativos do MEC. Importante ressaltar que o texto completo da BNCC-EM encontra-se em fase de aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) porém, disponível online. Inicialmente, apresentaremos o contexto multicultural do mundo globalizado pós-moderno e os desmembramentos no

---

<sup>1</sup>[...] “the tendency to promote English as the *only* lingua franca which can serve modern purposes” (Idem).

---

conceito de cultura. Em seguida, discutiremos o uso global da língua inglesa e a repercussão nas determinações da BNCC-EM. Por fim, analisaremos a seção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) reservada ao ensino de língua inglesa.

### **As relações multiculturais do contexto global pós-moderno**

Atualmente vivemos uma era na qual avanços extraordinários, principalmente na área da comunicação, desencadearam inúmeras mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais impactando sobremaneira o modo pelo qual as sociedades modernas se relacionam e se comunicam em cujo cenário a Educação e, mais especificamente, o ensino de língua inglesa se inserem. A interconectividade viabilizou a aproximação de comunidades culturalmente distintas e geograficamente distantes, mudando radicalmente a relação tempo-espço. Na era da pós-modernidade, predomina-se o instantâneo, a perda de fronteiras físicas, produzindo a sensação de que o mundo está cada vez menor. Segundo Harvey (1992), em nenhum outro momento da história percebemos uma fragmentação e dispersão espacial e temporal capazes de suprimir diferenças e fronteiras. O sociólogo Zygmunt Bauman compara o comportamento social pós-moderno a um comportamento “líquido”, uma vez que não se mantém por muito tempo em um mesmo estado, está sempre mudando (BAUMAN, 2001). A metáfora usada por Bauman descreve muito bem o caráter da pós-modernidade como sendo instável e moldável. Dois fatores contribuíram sobremaneira para tal comportamento: o desenvolvimento tecnológico iniciado na segunda metade do século XX e a globalização. O sociólogo afirma que “estamos todos sendo ‘globalizados’ – e isso significa basicamente o mesmo para todos”. Por outro lado, o fenômeno da globalização também provoca movimentos de resistência a uma padronização mundial e, conseqüentemente divide, afasta e desmembra: “a globalização tanto divide como une; divide enquanto une “ (BAUMAN, 1999; p. 8). O jogo dessas forças antagônicas é desleal: apesar da resistência das minorias em manter suas culturas locais, a pressão nos diversos níveis sejam eles políticos, sociais, econômicos ou culturais é muito grande. Nesse sentido, analisando os efeitos desses fenômenos pós-modernos e sua relação com a diversidade, Sacristán (2001, p.123;124 apud CANDAU, 2008, p.15) aponta que a “modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da normalidade de dominante”. Segmentar culturas e classificá-las como ‘diferentes’ em relação a um padrão hierarquicamente

---

pré-estabelecido só contribui para manter a visão clássica e segregacionista de cultura<sup>2</sup> e de firmar a noção imaginária de culturas nacionais homogêneas do século XIX. Segundo Frello (2015; p.193), são três os aspectos que compõem a concepção clássica ou tradicional de cultura e que ainda se mantém muito presente nos dias de hoje:

a ideia de que as origens étnica e racial determinam as orientações culturais de uma pessoa, a ideia que as culturas podem ser significativamente descritas em termos de seu ‘conteúdo’ e a ideia de que grupos culturais tem algum tipo de afiliação natural com um território específico (FRELLO, 2015; p.193/ tradução minha)<sup>3</sup>.

Se um dos efeitos principais do desenvolvimento tecnológico e da globalização foi a diluição das fronteiras, o indivíduo pós-moderno está mais heterogêneo que nunca, fato que derruba a concepção de um sujeito supostamente monocultural e que se identificaria exclusivamente com a cultura de seu lugar de origem. A identidade do indivíduo pós-moderno é fragmentada (HALL,1996), em cujo contexto global, forma, transforma e transforma-se. Welsch (1999, p.5) ao citar Bell (1980) reitera Hall (1996) quando diz que os indivíduos de hoje são, de modo geral, culturalmente híbridos, possuidores de “múltiplos vínculos e identidades transversais” (BELL, 1980 apud HALL, 1996; p.5). Esses indivíduos diversificados formam verdadeiras ‘redes culturais’ que “ao mesmo tempo que apresentam características em comum diferem ao mesmo tempo que apresentam sobreposições, apresentam distinções (WELSCH,1999; p.10). A dinâmica de como sucedem as trocas culturais é complexa e o caminho para classificar tais fenômenos pode conter armadilhas, entretanto Adorno (1984; p.192 apud Id., ibid.; p. 2) sugere que ao transpormos o conceito clássico de cultura e, a partir dele, ir além do nível da heterogeneidade, poderíamos nos aproximar da realidade cultural do mundo globalizado. Para Hall (2007, p.104), é incontestável a necessidade de uma ‘reflexão crítica’ do conceito original de cultura. Por não haver um conceito novo, a solução seria desconstruí-lo, ou seja, utilizar-se dos mesmos conceitos clássicos e reinterpretá-los. Sendo assim, a sufixação do termo ‘cultura’ foi uma das saídas para se tentar explicar os fenômenos

---

<sup>2</sup> Essa foi a base de sustentação filosófica que justificou a onda nacionalista a partir da segunda metade do século XVIII na Europa pela unificação territorial, sendo um de seus maiores precursores o filósofo alemão Johann Gottfried Von Herder, com sua publicação “Uma outra filosofia da história” de 1774.

<sup>3</sup> ‘These notions include the idea that ethnic and racial origin determines the cultural orientations of a person, the idea that cultures can be meaningfully described in terms of their ‘content’ and the idea that cultural groups have some kind of natural affiliation with a specific territory” (Idem).

---

complexos e diversos das culturas de hoje. Surgiram, portanto os termos *interculturalidade*, *multiculturalidade* e *transculturalidade* que discutiremos a seguir.

## **Multiculturalidade**

Surgiu inicialmente nos EUA na metade do século XX e tomou força nos anos 90. Associado às lutas sociais, tais como o combate ao racismo e luta pelos direitos civis, prioriza discutir os direitos das minorias. Para Gonçalves & Silva (2006) discutir multiculturalismo “ é falar do jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores, que [...] experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito”.

Ao definirmos a terminologia, é preciso distinguir duas diferentes abordagens que são fundamentais para a compreensão da complexa dinâmica cultural pós-moderna. A primeira é chamada de *descritiva* em cuja concepção “se enfatizam a descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico” (CANDAUI, 2008; p.19-20). A segunda, chamada de *propositiva* entende o multiculturalismo como “uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (CANDAUI, 2008; p.19-20). Hall (2003) também faz distinções quanto à terminologia.

*‘Multicultural’* é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem [...] Em contrapartida, o termo *‘multiculturalismo’* [...] refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais (HALL, 2003; p.52/ grifo meu).

Neste sentido, entendemos que o adjetivo ‘multicultural’ é usado apenas para caracterizar a condição de diversidade cultural da sociedade pós-moderna, ou seja, sua função é descritiva. Já o termo ‘multiculturalismo’ abrange diferentes perspectivas políticas de modo a intervir nas questões relacionadas às sociedades multiculturais na tentativa de combater o preconceito e estereótipos raciais, sociais e culturais, de promover o respeito e incentivar resistência à imposição de padrões culturais socialmente ‘aceitáveis’ aos grupos menos favorecidos.

Há muitas perspectivas teóricas que classificam os diversos tipos de multiculturalismo. Este fato comprova a dificuldade em se estabelecer uma visão clara e objetiva sobre o tema e, por outro lado, reflete a sua complexidade. Há muitas críticas ao conceito que vão desde a uma redução formal como doutrina política e petrificada (CAWS,1994 apud HALL,2003; p.52),

passando por várias adjetivações acrescentadas ao conceito tais como: multiculturalismo conservador, liberal, pluralista, comercial, corporativo e crítico (GOLDBERG, 1994; MCLAREN, 1997 apud HALL, 2003; p.53), uma simples ideia profundamente questionada (MAY, 1999 apud HALL, 2003; p.53) e até mesmo a um ‘multiculturalismo de boutique’, “comercializado e consumista que celebra a diferença sem fazer diferença conforme crítica” (FISH, 1998 apud HALL, 2003; p.54). Para Welsch (1999, p.3/tradução minha)<sup>4</sup>, as sociedades multiculturalistas “continuam seguindo o mesmo caminho do conceito de cultura clássico, ao pressupor a existência, em culturas homogêneas, de diferenças claramente perceptíveis e marcadas”. Tais observações questionam o quanto um projeto político voltado para o combate às diferenças pode tender a um reducionismo teórico e deixar de lado o debate crítico sobre tais questões.

A diversidade étnica e cultural brasileira é incontestável. Somos um país continental, multicultural por excelência e, portanto, desenvolver políticas educacionais que abordem essa diversidade é primordial. CANDAU (2008, p.20) refere-se a três perspectivas propositivas em que se baseiam a maior parte das teorias sobre o tema diversidade: o *multiculturalismo assimilacionista*, o *multiculturalismo diferencialista* (ou *monoculturalismo plural*) o *multiculturalismo interativo*, também chamado de *interculturalidade*.

Multiculturalismo assimilacionista	Multiculturalismo diferencialista	Multiculturalismo interativo
Política de universalização da escolarização, todos (as) são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o <b>caráter monocultural e homogeneizador</b> presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados.”	‘Ênfase no <b>reconhecimento das diferenças</b> . Para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes em um determinado contexto afirma ser necessário garantir <b>espaços próprios e específicos</b> em que estas se possam expressar com liberdade, coletivamente. Somente assim, os diferentes grupos socioculturais poderão	<b>INTERCULTURALIDADE</b> Educação para o reconhecimento do "outro" e para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais;  Negociação cultural;  Enfrentamento de conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades .

<sup>4</sup> [...] ‘remains in the duct of the traditional understanding of culture; it proceeds from the existence of clearly distinguished, in themselves homogenous cultures [...]’ (WELSCH, 1999.; p.3).

	manter suas matrizes culturais de base.”	
--	--	--

Candau (2008,p.19-20/adaptado/grifo meu)

Deprendemos das descrições acima que, nas duas primeiras abordagens, o enfoque é o de conceito de cultura única fortemente criticado em Welsch (1999) e Frello (2015). Na primeira, enfatiza-se a ideia de que existe uma cultura única e homogênea na qual os excluídos por motivo da desigualdade social, em todas as variáveis, poderiam ter acesso, por meio da educação e, assim assimilá-la. Na segunda perspectiva, o sentido é o oposto: criar espaços próprios e separados para outras culturas se preservem, evitando assim a mistura cultural, em outras palavras, uma visão totalmente segregacionista. A terceira abordagem apresentada por Candau (2008) inclui a terminologia ‘interculturalidade’ como uma das abordagens propositivas dentro do multiculturalismo. A seguir, falaremos sobre ela sob a perspectiva do ensino de língua inglesa.

### **Interculturalidade**

O conceito de interculturalidade concentra-se particularmente em situações comunicativas nas quais as interações socioculturais podem ser conflituosas e acreditam que o desenvolvimento de medidas que possam incentivar o reconhecimento e a compreensão da cultura do outro, contribuiriam positivamente para um convívio amistoso entre povos de culturas diferentes.

Falhas também são apontadas na abordagem intercultural, dependendo do contexto no qual é aplicada. Dervin (2011; p.37 apud Frello, 2015;p.193-194/tradução minha) faz uma crítica quanto a literatura relacionada à interculturalidade pois a considera “frequentemente discrepante, difusa e contraditória tanto na parte teórica, quanto na metodológica”. Welsch (1999; p.3) fala de demarcação das diferenças ao assumir a inabilidade estrutural de comunicação entre culturas como sendo a principal falha que, no seu entendimento, apesar da boa intenção, essa percepção “não atinge a raiz do problema. Ele continua sendo usado como ‘perfumaria’” (WELSCH, 1999; p.3).

---

Tanto o termo multiculturalidade, quanto o termo interculturalidade são amplamente encontrados em diversos documentos normativos para o ensino de línguas estrangeiras. Segundo, Candau (2008) a proposta intercultural não possui uma visão diferencialista de culturas e nem desvaloriza a riqueza das diferenças culturais, como nas propostas diferencialista e assimilacionista e sim, “concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução” (CANDAU, 2008; p.22). Porém, para que se desenvolva um trabalho pedagógico sério nesse sentido, é preciso “enfrentar a temática das relações de poder que perpassam as relações interculturais” e suas “matrizes profundas, mentalidades, imaginários, crenças, configuradoras de sua especificidade” para que o tratamento dado às diferentes interações socioculturais não seja superficial e ineficaz (CANDAU, 2008; p.25). Três princípios básicos fazem parte da proposta da autora: reconhecimento do ‘outro’, o diálogo entre grupos social e culturalmente diferentes, a negociação cultural para que as diferenças sejam discutidas e o desenvolvimento de políticas e práticas sociais concretas.

Byram (1997), Fantini (2000) e Moran (2001) são os principais teóricos do desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural para o ensino de língua inglesa. A proposta surgiu nos estudos da sociolinguística interacional em Hymes (1972) e Habermas (1987) na tentativa em se criar uma proposta de comunicação intercultural cuja base está no respeito aos indivíduos e igualdade de direitos humanos como base democrática de interação social. O desenvolvimento da competência intercultural se dá através da Educação por meio de políticas públicas. A proposta se articula com as múltiplas culturas dos falantes envolvidos ao desenvolver uma consciência cultural entre eles, por meio de conhecimento e atitudes em relação à cultura do outro e à cultura materna, com o objetivo de se romper estereótipos ou preconceitos culturais, sem ameaçar a identidade do falante. Na abordagem intercultural, o falante-referência é o falante intercultural, ou seja, um falante intermediário que usa a cultura-alvo e a sua própria cultura ao falar uma língua estrangeira. A seguir, discutirei sobre os múltiplos usos da língua inglesa no contexto multicultural para refletir como eles afetam a cultura.

### **Os diversos nomes da língua inglesa**

Algumas abordagens tentam descrever o avanço da língua inglesa na atualidade. Kachru (1985), um dos pioneiros a analisar o fenômeno, defende o “World Englishes” cujo

---

preceito baseia-se no uso de variedades linguísticas em suas diversas funções e contextos sociais por países que inicialmente ‘herdaram’ a língua inglesa de seu colonizador, incluindo também as variedades dos falantes nativos. O conceito rejeita a dicotomia nós (we) e eles (they) ao enfatizar o sentido de união entre os usuários nativos e não-nativos de língua inglesa, incorporando um repertório de culturas e não uma cultura monolítica, fato que representa novos desafios para a pesquisa intercultural (SIQUEIRA, 2011; p.340; 346). Já para Rajagopalan, não existem diversos ‘world englishes’ mas sim, um único ‘world english’ falado por toda uma comunidade global que serve como meio de comunicação entre diferentes povos e que não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido ou na Austrália, por exemplo. Rajagopalan (2004) define o ‘world english’ como sendo uma língua falada em “balcões de check in, corredores e salas de embarque dos aeroportos mais movimentados do mundo durante encontros de negócios multinacionais, jogos olímpicos ou copas do mundo, feiras internacionais de comércio e conferências acadêmicas” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 112). Tal perspectiva afasta o usuário da língua inglesa do falante-nativo hegemônico uma vez que o inglês não pertence a ninguém e, sim a uma comunidade internacional que faz uso dele, sem vínculo cultural com a cultura anglo-saxã (RAJAGOPALAN, 2005; p. 151) aspecto considerado positivo pelo linguista, pois acredita que desta forma haveria um “espaço de contestação, de reivindicação dos direitos da periferia, de subversão e não de submissão”.

Três outros termos são também muito usados para descrever o uso da língua inglesa a nível mundial. O primeiro refere-se ao ‘global english’ (inglês global) de Crystal (2003) que entende que uma língua recebe o status de global quando é oficializada como segunda língua e quando a mesma passa a fazer parte do currículo escolar já nas séries iniciais, como no Brasil. Crystal (2003) afirma que, juntamente com a China, Rússia, Alemanha, Espanha e Egito, somos um dos países que mais priorizam o ensino da língua inglesa como língua estrangeira na escola (CRYSTAL, 2003, p. 5). O segundo conceito é o de ‘international English’ (inglês internacional) baseado na metodologia sociocultural de ensino chamada ‘English as an International Language’ (EIL) desenvolvida por Smith (1976). Uma língua é considerada ‘internacional’ quando é “falada por indivíduos de diferentes nações com o objetivo de se comunicar uns com os outros” (SMITH, 1976 apud SIQUEIRA, 2011; p.341). Para McArthur (2004), o termo ‘inglês internacional’ acabou se relacionando mais à aquisição do inglês como garantia de um futuro melhor (McARTHUR, 2004, p. 9) do que propriamente como uma língua de uso comum. O termo ‘internacional’ english’ remete ao terceiro termo amplamente usado na

---

literatura, o de ‘English as lingua franca’ (ELF). Uma língua franca é uma língua de contato de pessoas que não compartilham a mesma língua materna (SIQUEIRA, p.342) e frequentemente ambos os termos são usados de forma complementar já que descrevem o mesmo fenômeno de uso da língua. Jenkins (2009), por exemplo, não faz distinção entre os termos ‘língua franca’ e ‘língua internacional’ uma vez que inclui o falante nativo que, em situações de interação, também precisa fazer ajustes ao se comunicar com outros falantes de línguas diferentes. Nesse sentido, o ELF passa a ser “muito mais uma questão, não de orientação para as normas de um determinado grupo de falantes de inglês [os nativos], mas para a negociação mútua, envolvendo esforços e ajustes de todos os envolvidos” (JENKINS, 2009; p.201 apud SIQUEIRA, 2011; p.342).

A despeito da escolha de alguma terminologia, o fato é que tais aspectos de uso da língua estão relacionados à cultura da língua. Seria possível desassociar a cultura da língua-alvo ao aprender uma língua de uso global, como o inglês? Qual o papel da cultura materna nas interações entre falantes de outras línguas, usando o inglês como língua franca? Alguns teóricos acreditam ao usar a língua inglesa como língua franca, os falantes envolvidos teriam acesso a apenas uma base comum de cultura, a do falante nativo, o que impediria o desenvolvimento de uma abordagem intercultural. Outros afirmam que múltiplas identidades em uma relação sociocultural do inglês falado por países hegemônicos podem ter sido diluídas em meio às interações sociais e culturais. Uma outra vertente entende que não há necessidade de se ensinar a cultura da língua estrangeira uma vez que os falantes não estariam interessados em aprender a cultura, mas apenas comunicar-se (BYRAM,1997; p.112). São inúmeras as perspectivas quanto à veiculação da cultura nas relações multiculturais no uso global da língua inglesa. Não é por acaso que, ao desenvolver políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras para as escolas brasileiras, a cultura é constantemente mencionada nos documentos e orientações oficiais elaborados pelo MEC. Primeiramente, pelo fato de língua e cultura fazerem parte de um binômio inseparável e, segundo, pela importância em se desenvolver políticas alinhadas com o contexto multicultural no qual os nossos alunos se inserem e participam.

Discutiremos a seguir a Base Nacional Comum Curricular e as suas determinações sobre a dimensão cultural do ensino de língua inglesa.

---

## Visão geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio

Em 2014, com a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), instituiu-se a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. Em 2015, iniciou-se sua construção colaborativa da Base para o Ensino Fundamental, em três etapas, com a participação via internet de vários setores da sociedade e debates nas cinco regiões do Brasil. Em 20 de dezembro de 2017 foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC para o Ensino Médio foi entregue em abril de 2018 para o CNE e está em vias de homologação.<sup>5</sup> A BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017), ou seja, orienta os currículos. O trecho que faremos a análise é dedicado somente para o ensino da língua inglesa, porém faz parte de uma única seção – a **seção 5.1** - que trata da área de “Linguagens e Tecnologias” (p. 473-474/ 476-477) da Base Nacional Curricular para o Ensino Médio.

### **Análise das determinações pedagógicas para o ensino de língua inglesa quanto à dimensão cultural na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC – EM)**

A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC de Ensino Fundamental (BRASIL, 2017; p.473). A justificativa para a escolha da língua inglesa como língua obrigatória em toda a Educação Básica brasileira tem a ver com o contexto social e político mundial: “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; p. 238/grifo meu). Conforme discutimos anteriormente, há diferentes perspectivas conceituais sobre a propagação do uso da língua

---

<sup>5</sup> “Durante o processo de elaboração da versão da BNCC encaminhada para apreciação do CNE em 6 de abril de 2017, a estrutura do Ensino Médio foi significativamente alterada por força da Medida Provisória nº 446, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Em virtude da magnitude dessa mudança, e tendo em vista não adiar a discussão e a aprovação da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, o Ministério da Educação decidiu postergar a elaboração – e posterior envio ao CNE – do documento relativo ao Ensino Médio, que se assentará sobre os mesmos princípios legais e pedagógicos inscritos neste documento, respeitando-se as especificidades dessa etapa e de seu alunado” (BRASIL 2017). Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf). Acesso em: 21 de outubro de 2018.

---

inglesa a nível global. A Base reconhece o termo ‘língua franca’ em seu texto sem, entretanto, defini-la. De todo modo, utiliza também ‘*língua de uso mundial*’ e ‘*língua de uso global*’ (p. 476/grifo meu), ou seja, ela é concebida na BCNN-EM como um instrumento de comunicação entre pessoas que falam línguas diferentes um contexto multicultural a nível global. A BNCC-EM identifica que nossos alunos estão “vivendo juventudes marcadas **contextos culturais e sociais diversos**” (p. 473/grifo meu) e revela que além dos conhecimentos linguísticos, o engajamento crítico dos alunos perante à sociedade local e global também é um dos objetivos do ensino de língua inglesa para o Ensino Médio: “aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também **agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global** (p. 476-477/grifo meu) , ou seja, a BNCC-EM é clara quanto ao uso da língua inglesa como ferramenta de comunicação intercultural (BYRAM), de alcance mundial para o desenvolvimento da consciência crítica do aluno ao se relacionar, tanto com sua comunidade local, quanto com outros falantes de língua inglesa em outras localidades. Esta perspectiva alinha-se com RAJAGOPALAN (2005; p. 151) quando diz que a comunidade mundial deve ser um espaço de contestação, de reivindicação, de subversão e não de submissão.

Analisaremos a seguir dois fragmentos do texto da Base, conforma abaixo:

#### Fragmento 1

“No Ensino Fundamental foram consideradas a **interculturalidade** e a visão da língua inglesa como língua franca – portanto, ‘desterritorializada’ em seus usos por diferentes falantes ao redor do mundo [...]” (Id., ibid.; p.476/grifo meu).

#### Fragmento 2

“Possibilidades de aproximação e integração com **grupos multilíngues e multiculturais no mundo global** – contanto que estes saibam se **comunicar em inglês** –, com **diferentes repertórios linguístico-culturais**” (Id., ibid.; p.476/grifo meu).

Foram identificados dois termos relacionados aos conceitos prefixados de cultura - ‘*interculturalidade*’ e ‘*multicultural*’- na seção relacionada ao ensino de língua inglesa. No fragmento 1, a escolha do termo ‘interculturalidade’ parece indicar um sentido descritivo das

---

relações comunicativas multiculturais do contexto global e não uma sugestão metodológica específica como o desenvolvimento de uma competência intercultural (BYRAM, 1997; FANTINI, 2000; MORAN, 2001), por exemplo. Entretanto, como a BNCC-EM dialoga com a Base para o Ensino Fundamental, supomos que o sentido de ‘interculturalidade’ refere-se também a uma perspectiva intercultural mais abrangente para o ensino de língua inglesa na educação básica<sup>6</sup>.

A escolha de ‘comunicar em inglês com diferentes repertórios linguísticos-culturais’ no fragmento 2 é explícita quanto ao uso da língua inglesa em contextos comunicativos com falantes de outras línguas ao utilizá-la como ferramenta em diversos campos de atuação social porém, o trecho não especifica os contextos e nem o sentido usado para a palavra ‘comunicação’. No mesmo fragmento, aparece o adjetivo ‘multiculturais’ que, segundo Hall (2003) é um termo usado apenas qualitativamente quando se quer descrever as características da sociedade pós-moderna e não se refere a nenhuma estratégia política de abordagem da cultura. O adjetivo refere-se a ‘grupos multiculturais e multilíngues’ caracterizando o contexto pós-moderno de falantes de outras línguas em contexto global.

## CONCLUSÃO

Neste artigo procurei discutir o papel da língua inglesa no contexto multicultural global e seus efeitos na Base Nacional Curricular Comum quanto à dimensão cultural do ensino do idioma. Encontrei apenas um termo – ‘interculturalidade’ - que faça referência explícita ao direcionamento metodológico que possa estar sendo dado no ensino médio e outro elemento – ‘multiculturais’- que caracteriza a condição global de uso da língua inglesa. Apesar da seção reservada para o ensino de inglês ser reduzida a apenas quatro páginas, o documento não dedica uma seção exclusiva para a dimensão cultural, embora faça referência à BNCC-EF quanto ao desenvolvimento de uma competência intercultural. O documento destaca muito mais o papel da língua inglesa como língua franca no contexto global, do que propriamente aponta caminhos

---

<sup>6</sup> Na BNCC-EF encontra-se um eixo organizador dedicado exclusivamente à cultura no ensino de língua inglesa, o “Eixo Dimensão Intercultural”, cujo objetivo é o “adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da **competência intercultural**”. Na BNCC-EF fala-se em utilizar a língua inglesa em situações de “contínuo processo de interação” e de desenvolver nos alunos “repertórios linguísticos e culturais diversos [...] em seus contatos e fluxos interacionais” (BRASIL BNCC-EF, 2017; p. 243/grifo meu). Importante registrar que não há referências ou notas sobre a abordagem cultural no documento da Base para o Ensino Médio.

---

metodológicos para uma educação multicultural, talvez com o objetivo de justificar a escolha da língua inglesa como obrigatória na educação básica. O caráter culturalmente diversificado das sociedades pós-modernas é descrito superficialmente e não é discutido criticamente, nem aprofundado no documento. O papel da língua inglesa como língua franca é tratado como tema para discussão crítica entre alunos e considero um ponto positivo, uma vez que há diversos interesses políticos e econômicos envolvidos no ensino de uma língua hegemônica como a língua inglesa. Nossos alunos estão expostos tanto ao contexto multicultural global, quanto ao contexto multicultural brasileiro e os documentos norteadores para o ensino de inglês devem promover a abordagem multiculturalista/intercultural ao reconhecer marcas culturais e identitárias desses alunos ao se comunicar globalmente em inglês. O grande desafio ao se ensinar no contexto da diversidade cultural é reconhecer nossos alunos como integrantes desse contexto e adequar as práticas pedagógicas a esse novo sujeito, uma vez que o incentivo às desigualdades é constante dentro da conjuntura globalizante do mundo pós-moderno. Por fim, uma vez que o documento é complementado pela BNCC-EF, além de dialogar com a DCNEM e com a Lei nº 13.415/2017, é imprescindível a análise de outros documentos norteadores do ensino de língua inglesa, com a aplicação de uma metodologia adequada, para que haja uma análise mais completa sobre a dimensão cultural do ensino de língua inglesa.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Globalização: As Consequências Humanas**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Linguísticas: os que falam querem dizer**. Tradução Sergio Miceli [e outros]. São Paulo: EDUSP, 1996.

BRASIL. Portal da Câmara dos Deputados. Lei 13.415/2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 30 de outubro de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 18 de outubro de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Ensino Médio. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf). Acesso em: 20 de outubro de 2018.

---

\_\_\_\_\_. Portal da Presidência da República. Lei nº 9.394/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 de outubro de 2018.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1997.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.13-36.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

FANTINI, A. E. **A Central Concern: Developing Intercultural Competence**. SIT Occasional Paper Series, issue n. 1, 2000.

FRELLO, B. On legitimate and illegitimate blendings: towards an analytics of hybridity. In: DERVIN, F.; RISAGER, K. org. **Researching Identity and Interculturality**. Routledge. New York: 2015. Section 4, p.193-210.

GONÇALVES, L. A. O. e SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p.103-133.

HABERMAS, J. The Theory of Communicative Action: Vol. 1: **Reason and the Rationalization of Society**, trans. T. McCarthy. Boston, MA: Beacon Press, 1984.

HARVEY, D. . **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HYMES, D. H. On Communicative Competence In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) **Sociolinguistics**. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293. (Part 2), 1972.

JENKINS, J. **English as a lingua franca: attitude and identity**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

\_\_\_\_\_. Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 157-181, mar. 2006.

KACHRU, Y. Teaching and learning of world Englishes. In: HINKEL, E. (Ed.). **Handbook of research in second language learning and teaching**. Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 155-73.

---

McARTHUR, T. Is it world or international or global English, and does it matter?. **English Today**, v. 20, n. 3, p. 3-15, jul. 2004.

MORAN, P. R. **Teaching Culture: Perspectives in practice**. Boston: Heinle, Cengage Learning, 2001.

RAJAGOPALAN, K. The concept of World English and its implications for ELT. **ELT Journal**, v. 58, n. 2, p. 111-117, abr. 2004.

\_\_\_\_\_. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y., RAJAKOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. Trad.: M. Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, p134-159.

SACRISTÁN, J. G. Políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora. In: SIPÁN COMPAÑE, A. (Org.). **Educar para la diversidad en el siglo XXI**. Zaragoza (España): Mira. 2001

SCHNEIDER. E.W. **English Around the World: An Introduction**. Cambridge: Cambridge University Press 2011.

SIQUEIRA, D. S. P. World englishes, world English, inglês como língua internacional, inglês como língua franca. In: LAGARES, X. C.; BAGNO M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 333-354.

SMITH.L. English as an International Auxiliary Language. **RELC Journal**, vol.7, nº2, p38-43. 1976.

WELSCH, W. Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today. In: **Spaces of Culture: City, Nation, World**, ed. by Mike Featherstone and Scott Lash, London: Sage, 1999, p.194-213.