

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PREVISTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA O FUNDAMENTAL II E O EIXO “DIMENSÃO INTERCULTURAL”

THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING PROPOSAL BY BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) FOR SCHOOL LEVEL FUNDAMENTAL II AND ITS “INTERCULTURAL DIMENSION” AXIS

Mariana Cristine Gonçalves¹

 0009-0003-9887-7344

Enviado em: 19/09/2024

Aceito em: 05/12/2024

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é pano de fundo atual para a educação brasileira. Tal documento carrega, portanto, certa responsabilidade norteadora das práticas educacionais, o que recai sobre como o ensino-aprendizagem de língua inglesa tem sido ressignificado, em alguns contextos, a exemplo das habilidades selecionadas pela BNCC. A partir disso, não há como descredibilizar o esforço que a BNCC apresenta ao repensar a disciplina de língua inglesa nas escolas e por vezes promover a linguagem enquanto prática social dinâmica. Entretanto, é possível entender algumas tentativas como outras formas de perpetuar certa naturalização discursiva do que é dado como “normal” e como “diferente” dentre culturas, comunidades e povos falantes da língua inglesa. Assim, neste artigo, discutimos sobre como o eixo dimensão intercultural selecionado para o Ensino Fundamental II e o trabalho com a interculturalidade como uma habilidade linguística na sala de aula de língua inglesa podem valorizar certos tipos de práticas sociais e silenciar outras, universalizando entendimentos sobre culturas, modos de vida e falantes da língua, especialmente quando não se instrumentaliza sociabilidades e se cria inteligibilidade sobre problemas sociais em que a língua tem papel central (Moita Lopes, 2009a). Por fim, entendendo a decolonialidade como um processo de identificação e desnaturalização dos efeitos do que seria a colonialidade (Mignolo, 2007), discutimos também como o pensamento e a prática decolonial são possibilidades de ressignificar entendimentos e interpretações culturais que se possam ter sobre a língua inglesa e seu povo, na busca de uma educação linguística crítica. A análise feita aqui se situa, portanto, no paradigma qualitativo-crítico, interpretativista e performativo (Denzin, 2018). Em termos de possíveis fins conclusivos, entendemos que a BNCC se propõe a uma educação linguística crítica, entretanto, o eixo dimensão intercultural

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada pelo programa de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora de Língua inglesa do setor privado na educação básica e no ensino superior para um curso de Letras Português-Inglês na modalidade de ensino à distância (EAD). E-mail: mariana.goncalles3@gmail.com.

merece atenção e reflexão, a fim de estarmos atentos a possíveis reproduções coloniais que tal proposta pode reforçar.

PALAVRAS-CHAVE: ensino-aprendizagem de língua inglesa; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); interculturalidade; colonialidade/decolonialidade.

ABSTRACT: As Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Brazilian national base curriculum, sets a background for Brazilian education in schools, it is being responsible for orientating pedagogical practices which have been shaping and reframing English language learning in some contexts, as they started being based on selected abilities defined by BNCC. From this point on, there is no discrediting the effort in which BNCC presents while rethinking the English learning in Brazilian schools and promoting language as a social and dynamic practice. However, it is possible to understand some attempts as another way to perpetuate certain discursive naturalization from what is given as “normal” and as “different” among cultures, communities and people who speak English. Therefore, this article discusses about how the intercultural dimension axis, selected for the Brazilian educational segment Ensino Fundamental II, and its work with the interculturality concept as a linguistic ability in English learning classroom may validate certain types of social practices and silence others, universalizing comprehensions about cultures, ways of living and who are the people who speak English, especially when one does not instrumentalizes sociability and creates intelligibility about social problems in which language plays a central role (Moita Lopes, 2009a). Finally, understanding decoloniality as a process of identification and denaturalization of the effects of what could be called as coloniality (Mignolo, 2007), this article discusses on how the decolonial theories and practices are possibilities to reframe cultural understandings and interpretations that one may have about the English language and its people in the search for a critical linguistic education. The analysis carried out here is therefore located within the qualitative, interpretivist, critical and performative paradigm (Denzin, 2018). In terms of possible conclusions, it is understood that the BNCC proposes a critical linguistic education; however, the intercultural dimension axis deserves attention and reflection, in order to be aware of possible colonial reproductions that such proposal might reinforce.

KEY WORDS: english language learning; National Base Curriculum - Base Nacional Comum Curricular (BNCC); interculturality; coloniality/decoloniality.

Introdução

As práticas escolares de ensino-aprendizagem de língua no contexto brasileiro são guiadas, de forma geral, pelos documentos oficiais que regem a educação. De modo mais específico, a elaboração de materiais, projetos político-pedagógicos e aulas se baseiam na concepção de língua que assumimos como professores(as) (Moita Lopes, 2009a) e que também é assumida pelos documentos norteadores da educação. Apesar de algumas preocupações com relação à língua na escola ainda serem bastante estruturalistas, advindas do pensamento científico moderno que separa a língua do sujeito, o sujeito do mundo (Moita Lopes, 2006) - como aprovação em testes seletivos nas universidades, conhecimento da gramática, entendimentos sobre o que é erro e

acerto – a concepção que se tem sobre língua contribui, inegavelmente, para a mudança na forma como tratamos de conhecimento em sala de aula.

O entendimento de língua como instrumento de comunicação foi resignificado quando percebemos que ele não dava mais conta das práticas sociais reais de usos da língua. Assim, avançamos para o conceito de língua como prática social quando entendemos que seus usos passam por situações linguísticas reais que lhes conferem significado (Street, 2014), e mais, quando olhamos para a língua não como instrumento, mas sim como algo que se constitui e é constituída por pessoas, por identidades, pela diferença e, portanto, as relações de língua passam por filtros interpretativos de cada sujeito (Brahim, *et. al.*, 2021).

O ensino-aprendizagem de línguas, como consequência, experimentou mudanças curriculares ao passo que avançamos nesse rumo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados em 1998, por exemplo, foram influenciados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que pensava a abordagem de conteúdos de forma interdisciplinar na tentativa de integrar a realidade social ao contexto escolar. Anos depois, em 2006, publicou-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2013), o qual prevê a formação estudantil para o conhecimento historicamente situado sobre direitos humanos por meio de métodos participativos, utilizando a linguagem de forma contextualizada. E, em 2018, tivemos a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento mais recente que orienta a educação no país e que já traz em seu discurso a concepção de prática social quando fala em uma educação que “evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade [...], contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 2018a, p. 479).

Seria ignorância² não reconhecer o evidente passo dado pela educação na tentativa de resignificar práticas consolidadas. Por exemplo, o texto da BNCC discorre sobre a necessidade de “tratamento metodológico que favoreça e estimule o protagonismo dos estudantes” (Brasil, 2018a, p. 479). Ou seja, é possível perceber nesse trecho uma perspectiva que busca alternativas que vislumbrem a língua em outros contextos e que ainda assim parte de um rigor científico baseado em procedimentos metodológicos diversos que incorporem diferentes práticas de ensino-aprendizagem. Além disso, não há a representação de um procedimento que simplifique o processo de ensino-aprendizagem ao se colocar no “lugar de encontrar soluções para problemas relativos

² Entendemos o termo “ignorância” como a ideia de “não saber”, de incompletude do conhecimento em Menezes de Souza (2023a).

ao uso da linguagem” (Moita Lopes, 2006, p. 20), porque não busca refletir sobre uma educação que ainda é pensada somente a partir de um único método.

Menezes de Souza (2011) vai criticar a lógica tradicional educacional de se acreditar em métodos como a única forma de se aprender e que deve ser seguida nas escolas, e apontá-la como empecilho para mudanças nas nossas práticas em sala de aula. O autor sinaliza a importância da contextualização do saber e da comunicação, pois estamos diante de novas formas de uso da língua e, do mesmo modo que métodos tradicionais não são mais suficientes para tratarmos dos discursos sociais, históricos e culturalmente construídos, precisamos ter responsabilidade ética sobre o que vamos ensinar e como vamos lidar com a complexidade linguística sem causar outras violências em sala de aula.

Essa contradição dentre algumas propostas metodológicas para o trabalho com a língua em uma concepção de prática social está presente, também, em outras formas de abordar o ensino-aprendizagem de línguas, mais especificamente o de língua inglesa, pela BNCC. Dessa forma, discutimos neste artigo sobre como o eixo dimensão intercultural selecionado para o Ensino Fundamental II e o trabalho com a interculturalidade como uma habilidade linguística na sala de aula de língua inglesa podem valorizar certos tipos de práticas sociais e silenciar outras, universalizando entendimentos sobre culturas, modos de vida e falantes da língua, especialmente quando não se instrumentaliza sociabilidades e se cria inteligibilidade sobre problemas sociais em que a língua tem papel central (Moita Lopes, 2009a).

Por fim, entendendo a decolonialidade como um processo de identificação e desnaturalização dos efeitos do que seria a colonialidade (Mignolo, 2007), discutimos também como o pensamento e a prática decolonial são possibilidades de ressignificar entendimentos e interpretações culturais que se possam ter sobre a língua inglesa e seu povo, na busca de uma educação linguística crítica.

A análise feita aqui se situa, portanto, no paradigma qualitativo-crítico, interpretativista e performativo (Denzin, 2018). Interpretativista porque a construção de textos, de leituras e dos sentidos que produzimos são interpretações baseadas nas referências culturais individuais, socialmente construídas e social-temporal e historicamente localizadas. E performativa, uma vez que, no propósito de ser eticamente responsável, pretende intervir de forma informada para transcender políticas desagregadoras históricas, culturais, econômicas, sociais, raciais, sexuais e de gênero que ainda permeiam o ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Para tanto, o caminho percorrido pela discussão começou com uma breve análise sobre o componente curricular de Língua inglesa proposto na BNCC para o Ensino Fundamental II e sobre como as competências básicas estipuladas no documento

podem se relacionar a uma ideia de educação linguística crítica, a fim de buscar compreender o discurso defendido pela BNCC nesse âmbito. Por fim, dando sequência a essa discussão, analisamos o eixo dimensão intercultural proposto pela BNCC para o ensino de inglês nas séries do Fundamental II, com o intuito de focalizar algumas contradições dentre o discurso inicial apresentado no documento e algumas de suas proposições práticas para ensino-aprendizagem de língua inglesa em sala de aula.

1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a proposta de educação linguística crítica para a Língua Inglesa no Ensino Fundamental II

Conforme avançávamos nas percepções de vivências e discussões sobre língua como prática social, entendemos a língua como discursos que nos constituem e são constituídos em diferentes contextos, essas crenças também chegavam aos documentos oficiais escolares e, de alguma forma, ressignificavam entendimentos sobre ensino-aprendizagem.

Os estudos de ensino-aprendizagem de língua inglesa³, na perspectiva da Linguística Aplicada (LA), passaram pelo que Moita Lopes (2009a) chamou de segunda virada. Isto é, conforme o autor, foi nesse período que começamos a nos preocupar com a situacionalidade cultural, institucional e histórica da ação humana por meio do discurso:

Ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, ou seja, a preocupação [é] com problemas de uso da linguagem situados na práxis humana (Moita Lopes, 2009a, p. 18).

Nesse momento, os documentos que regiam a educação demonstravam certa preocupação com o ensino-aprendizagem de língua inglesa a fim de que deixasse de ser estritamente sobre a língua, suas normas e um povo representante para ser contextualizada em práticas de uso reais, considerando inclusive os ambientes digitais e a globalização como representação de interculturalidade (Brasil, 2018a). Isto é, tivemos novas possibilidades de compreensão do processo de ensino-aprendizagem

³ Usaremos a especificação de áreas linguísticas a partir daqui, a saber: “língua inglesa”, por motivos didáticos dentro da proposta do artigo, mas conscientemente entendemos que o campo de estudos da Linguística Aplicada trata de línguas, todas, e suas construções de conhecimentos se referem a essas línguas todas. Especialmente quanto ao que Moita Lopes (2009a) vai chamar de segunda virada da LA, pois é nela que outras línguas também passaram a ser objeto de estudo, não só diversas línguas estrangeiras, mas também a nossa língua materna.

de inglês, como com a abordagem comunicativa, com o surgimento de outras perspectivas multiculturais e mais desterritorializadas de língua.

Os mais recentes desdobramentos epistemológicos da área de LA têm nos levado para uma pesquisa e uma prática que redescrevem o sujeito social (Moita Lopes, 2009a). Partindo dessa ideia de língua como prática social e reconhecendo que existem diversas formas de se comunicar, existem várias práticas de letramentos, que todas essas práticas são contextualizadas, partem de um lugar social, histórico e cultural, que cada sujeito está engajado e produz certas práticas de letramento e que tudo isso é conhecimento e, conseqüentemente, tem valor, movemo-nos para duas perspectivas fundamentais no ensino-aprendizagem de língua inglesa, a saber: em primeiro lugar, a continuidade do que já se vinha fazendo em repensar a narrativa de que língua é código e uma composição de regras gramaticais únicas, e, em segundo lugar, passamos a redescrever o sujeito dessas narrativas.

A primeira movimentação, como já discutimos, faz-nos interrogar a legitimidade dada a certos conhecimentos produzidos por determinadas pessoas e circulados em determinados espaços. Como consequência disso, faz-nos reconhecer o esquecimento e/ou silenciamento de outros conhecimentos produzidos por outras pessoas e circulados em outros espaços e questionar que valores e ideologias constroem certas verdades epistemológicas sobre o que é e quem é valorizado ou não (Moita Lopes, 2009b). A partir daqui passamos a identificar e interrogar a natureza discursiva do que é naturalizado como verdade, como “normal” (Moita Lopes, 2009b).

No ensino-aprendizagem de língua inglesa, movemo-nos, então, no sentido de compreender que as relações de poder estabelecidas por meio do uso da língua e a legitimidade conferida às hierarquias do conhecimento universalizam narrativas sobre qual inglês é correto e sobre a existência de um falante ideal da língua inglesa (Jordão, 2010). Esse imaginário de língua é também um imaginário de identidade, o qual é um reflexo das categorias de identidades – raça, gênero, etnia, sexualidade – construídas e naturalizadas como forma de gerenciar povos e criar hierarquias (Gordon, 2011).

Ao passo que construímos um imaginário de identidade sobre a língua inglesa e seu falante, desconsideramos a natureza contingencial das identidades (Norton, 2013) em benefício das relações de poder.

Norton (2013) vai afirmar que esse imaginário das categorias de identidade construído e naturalizado afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem de inglês, uma vez que são imaginários irrealis, impossíveis de serem alcançados, justamente porque a eficiência do ensino-aprendizagem está exclusivamente relacionada às questões de poder desiguais. O que podemos inferir é que as relações de poder são intrínsecas às interações sociais e, como a aprendizagem da língua inglesa

se dá necessariamente por meio do uso da língua, da comunicação, da interação social, precisamos considerar os contextos desiguais de experiência com o inglês em função das identidades assumidas pelos(as) aprendizes (Norton, 2013).

A partir disso, redescrever o sujeito seria diminuir as representações universalizadas dos seres. De acordo com Menezes de Souza (2023b), é repensar o lócus de enunciação da língua inglesa, buscar compreender os contextos, os sujeitos e os usos da língua de forma localizada social, temporal e historicamente. Assim, abriríamos possibilidades para um ensino-aprendizagem de língua inglesa menos violento, que não negasse “a existência de outros saberes, povos e línguas” (Menezes de Souza, 2023b, p. 177).

Discussões como essas, sobre o entendimento de língua e como ela descreve sujeitos, emergem das necessidades vivenciadas na prática escolar e estão sendo pensadas de fato para o ensino-aprendizagem de inglês também pelos documentos oficiais. A BNCC (2018), em sua descrição sobre a abordagem da língua inglesa em sala de aula, prevê expandir repertórios linguísticos e culturais no sentido de legitimar outras formas de conhecimentos e sentidos produzidos pela língua inglesa quando defende o estudo do inglês na escola como língua franca e afirma que:

Nessa proposta, 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. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (Brasil, 2018a, p. 241).

Adiante, é possível perceber que a BNCC (2018) igualmente trata sobre as perspectivas de desnaturalização de imaginários de identidades e redescrição dos sujeitos, quando afirma que, para além da visão da língua como práticas sociais múltiplas e interculturais:

[...] Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. [...] (Brasil, 2018a, p. 485).

As competências específicas da BNCC (2018) para a área de língua inglesa, na área de linguagens e suas tecnologias, também partem dessas noções sobre língua e identidade. O quadro comentado a seguir apresenta as seis competências elencadas pela BNCC (2018) para o ensino-aprendizagem de inglês e uma breve análise para

discutirmos como essas competências podem ser pensadas a partir das perspectivas de língua e identidade que vínhamos tratando.

Quadro 1 – Competências comentadas da BNCC para o ensino de língua inglesa

	Competência (Brasil, 2018a, p. 246)	Comentário
1.	Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.	Reconhecer as construções identitárias como construídas na vivência individual e social e o trabalho reflexivo de se pensar sobre si e sobre o outro.
2.	Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.	Legitimar as diversas formas de produção de conhecimentos e sentidos, especialmente o papel das mídias e da tecnologia como espaço de redefinição de culturas e identidades.
3.	Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.	Promover a consciência linguística como língua e cultura constituinte de e por identidades.
4.	Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.	Contribuir para ressignificação de imaginários naturalizados de identidades, como a de falante nativo da língua inglesa.
5.	Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.	Reconhecer a agência das novas tecnologias na produção de sentidos.
6.	Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.	Contribuir para a construção da consciência cultural sobre o que representa as culturas da língua inglesa de forma localizada.

Fonte: A autora (2024).

O que queremos evidenciar aqui é a tentativa de repensar a concepção de língua que, por consequência, baseia a produção de materiais escolares, bem como dos planos

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

de aula, e o esforço em interrogar o discurso naturalizado sobre língua inglesa e suas identidades que vínhamos discutindo. Assim, é possível perceber como as intenções pedagógicas para o ensino-aprendizagem de inglês propostas pela BNCC estão alinhadas com as expectativas de uma educação linguística crítica⁴, uma vez que se mostra preocupada em desvendar ideologias mascaradas como verdades ao situar o conhecimento como vindo de um lugar, de um alguém social, temporal e historicamente situado.

Conforme Jordão (2018, p. 76), a educação linguística crítica significa a “implicação dos sujeitos no mundo. Necessariamente reflexiva, no sentido de demandar que o educador [e o(a) aprendiz] se veja implicado em suas práticas, perceba de onde elas vêm e aonde podem levar”. A partir desse ponto de vista, vemos que a BNCC (2018) se propõe a fazer educação linguística crítica quando reconhece e prevê construir inteligibilidades a partir do repertório linguístico diverso e posicionado dos(as) aprendizes de inglês. Essa promessa parece confiar no eixo de dimensão intercultural como uma das ferramentas para ser concretizada e, enxergando algumas problemáticas que emergem em função disso, vamos agora discutir sobre essa proposta do eixo dimensão intercultural para o ensino de inglês na BNCC.

2 O eixo dimensão intercultural e a colonialidade/decolonialidade no ensino-aprendizagem de língua inglesa

Orientada pela concepção de inglês como língua franca e pelas competências elencadas no tópico anterior, a BNCC define alguns eixos organizadores das práticas de ensino-aprendizagem de inglês em sala de aula, a saber: eixo oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Cada um desses eixos vem acompanhado de uma série de habilidades propostas para o desenvolvimento do currículo dessa disciplina na escola. Sabemos que o documento afirma que as habilidades são sugestões e não modelos obrigatórios a serem seguidos. Sobre elas, foi criada ainda uma planilha comentada, com explicações mais elaboradas sobre possibilidades de utilização dessas habilidades nas aulas de inglês.

⁴ Aqui, entendemos educação linguística crítica a partir das defesas apontadas por Duboc (2018, p. 16), a qual situa a crítica na educação como: “problematização local, situada, fundada num exercício genealógico (para além, portanto, de mera comparação e contraste de interpretações) em que leituras dissentes são postas cara-a-cara, com vistas à compreensão desse dissenso e, principalmente, os efeitos e implicações para o eu e o outro desse dissenso, num movimento que nos possibilita identificar privilégios e apagamentos”.

A BNCC também toma o cuidado de pontuar que, apesar de elencar e descrever formas de trabalho da língua inglesa por meio de eixos e habilidades específicos de forma separada, eles devem ser pensados juntos para práticas de sala, como em:

É imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso (Brasil, 2018a, p. 245).

É possível perceber um grande esforço na escrita do documento em se preocupar com a não rotulação de práticas, com a não determinação de métodos únicos e, especialmente, com a dinamicidade e pluralidade linguística como representativa de culturas e identidades igualmente dinâmicas e plurais. Entretanto, apesar das ressalvas, parece que em alguns momentos o discurso construído acabou “sucumbindo à tentação de construção de novas certezas” (Fabrício, 2006, p. 49).

Quando, na LA, criticamos a instituição de disciplinas como estruturas hegemônicas de conhecimento, estamos, em partes, criticando as epistemologias da ciência moderna que trazem implicações sobre a área de estudos linguísticos, como a separação e determinação de áreas do conhecimento que só dialogam consigo mesmas (Pennycook, 2023). A BNCC, talvez na tentativa de ressignificar algumas verdades, traz o eixo dimensão intercultural para que trabalhemos as culturas da língua inglesa e suas problematizações sobre “os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos” (Brasil, 2018a, p. 245). No entanto, ao pensar em um eixo e habilidades específicas sobre cultura, ela pode acabar estreitando o olhar sobre a relação língua e realidade, disciplinando as culturas da língua inglesa.

A necessidade de determinar – no caso, a elaboração de um eixo específico para o trabalho com cultura em sala de aula, bem como suas habilidades – e a necessidade de explicar – aqui, a planilha comentada da BNCC sobre as habilidades de cada eixo – representam alguns vestígios coloniais de “distribuição desigual de conhecimento, corpos e línguas” (Pennycook, 2023, p. 67). Coloniais, porque, conforme Castro-Gomez (2005) afirma, são estratégias de dominação que continuam vigentes, pois as formas de repressão se apresentam agora na superioridade étnica e na superioridade de algumas formas de conhecimento em detrimento de outras. Disciplinar o trabalho com as culturas da língua inglesa é como tentar subverter a lógica colonial, utilizando-se da mesma lógica colonial. Assim, a proposta de tornar a cultura uma habilidade a ser

desenvolvida pode ser perigosa, uma vez que corremos riscos de perpetuar hierarquias epistêmicas coloniais (Alcoff, 2011).

Essa desigualdade de conhecimento, corpos e línguas pode estar representada na forma como construímos entendimentos de culturas e identidades que reforçam normatizações, um imaginário da construção do Outro (Pennycook, 2023), de quem é esse Outro, do seu corpo, dos seus modos de vida, da sua língua. No caso do inglês na escola, esse imaginário pode perpetuar colonialidades no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Por exemplo, na habilidade 26 do eixo interculturalidade para o 6º ano do Ensino Fundamental II, a saber: “(EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade” (Brasil, 2018a, p. 251), a planilha comentada afirma que ela pode ser trabalhada por meio de “elementos e produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade local, como músicas e filmes estrangeiros, produtos importados, festas culturais de outros países, entre outras coisas” (Brasil, 2018b, s.p.). Entretanto, a diversidade de produtos culturais, na aba de possibilidades para os currículos dentro da mesma planilha, aparece em forma de cultura dos “Estados Unidos” e “Halloween”, como em:

É possível pensar em situações nas quais os alunos possam compreender a influência das culturas de países de língua inglesa, especialmente os EUA, na nossa sociedade, e refletir sobre isso – por meio, por exemplo, da análise das comemorações de Halloween no Brasil (Brasil, 2018b, s.p.).

O que é perceptível aqui é, apesar de promover um discurso para problematização dos produtos culturais em inglês, os exemplos permanecem dentro de um imaginário de comunidade e de identidade desejáveis (Norton, 2013), com as quais o(a) aprendiz terá contato em sala de aula e, conseqüentemente, pode compreender como imaginário de um povo, de uma língua e de uma cultura. Conforme Norton (2013), as oportunidades de praticar língua inglesa são socialmente construídas e elas implicam em como identidades são produzidas e negociadas. Ou seja, se pensar em levar cultura da língua inglesa para sala de aula é pensar em Halloween nos EUA, estamos essencializando culturas. Se o planejamento de aula cai novamente sobre a representação mais normalizada do que é uma festa cultural em país de língua inglesa, perpetuamos a ideia hegemônica de língua e cultura, vemos o impacto da colonialidade nas práticas de ensino-aprendizagem de inglês. E, ainda, essas práticas coloniais limitam o acesso às outras identidades (Norton, 2013) que nossos(as)

alunos(as) poderiam se aproximar caso tivessem conhecimento de outras representações culturais de povo e língua.

Outra representação de imaginário de língua e povo está sobre a ideia de sotaque e o tratamento disso como variação linguística, desconsiderando as relações de poder. Na habilidade 22 para o 7º ano do Ensino Fundamental II, vemos o seguinte: “(EF07LI22) Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas” (Brasil, 2018a, p. 255). Aqui, em primeiro lugar, ainda que a planilha comentada reconheça sotaque como marca identitária e reforce o fato de que é preciso não se comparar formas de fala, ela baseia seu referencial de imaginário de língua nos dois sotaques historicamente polarizadores e detentores de poder, como “‘falar inglês como um norte-americano’ ou ‘falar inglês como um britânico’” (Brasil, 2018b, s.p.). Isto é, continuamos partindo de uma dualidade linguística como referencial, numa visão dicotômica, de um dualismo novo e ainda colonial (Quijano, 2005). O entendimento de que temos “um” sotaque como ponto de partida, de referência, faz com que percebamos que não conseguimos nos desprender desse conhecimento homogeneizado de idealização de nativo, de referência linguística ideal, de um modelo confiável (Rajagopalan, 2005) e, menos ainda, conseguimos correlacioná-lo às relações desiguais de poder no ensino-aprendizagem de língua inglesa, mesmo que no discurso estejamos vendo tentativas de ressignificar possíveis universalizações do que seria falar inglês.

Dentro desse mesmo escopo de variação linguística, na habilidade 23 para a mesma série, podemos perceber, mais especificamente, certa tentativa em tratar das relações desiguais de poder que permeiam a língua quando reconhece a variação linguística como forma de expressar o mundo, ou seja, formas de produção de conhecimento e sentido por meio da língua: “(EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo” (Brasil, 2018a, p. 255). Entretanto, os exemplos dados na aba de possibilidades curriculares são: variação linguística como gíria, informalidade e provérbios. Vemos aqui outro exemplo de dualidade linguística como referencial, na qual reconhecemos os usos da oralidade da língua porque partimos da comparação com as normas de uso padrão, a superioridade gramatical indicando “a força performativa de ideologias linguísticas em seu deslocamento espaçotemporal” (Fabrício; Borda, 2023, p. 27). As marcas da colonialidade enraizadas que definem o ponto de partida do conhecimento são muito evidentes: o sotaque com o qual nos comparamos e a estrutura linguística da qual devemos partir.

Nas demais habilidades específicas, dentro do eixo dimensão intercultural especialmente para as séries do 8º e 9º ano, podemos ver orientações mais generalizadas no campo de possibilidades curriculares e que se mantêm em reforçar o trabalho com textos escritos, orais e multimodais que reflitam diferenças culturais, como em:

[...] por meio das práticas de leitura e compreensão de textos orais, ampliar o conhecimento sobre a cultura de outros povos, em especial sobre manifestações culturais diversas [...] com as propostas de compreensão de textos orais, escritos, multimodais (por exemplo, infográficos, vídeos) sobre diferenças culturais [...] é possível desenvolver essa habilidade por meio das práticas de linguagem (leitura, interação oral, compreensão oral). É importante que o aluno, dessa forma, se conscientize sobre a importância da comunicação intercultural que o inglês proporciona, e de como isso influencia na criação de identidades plurais, abertas (Brasil, 2018b, s.p.).

Todas as seis últimas habilidades do eixo dimensão intercultural – três para o 8º ano e outras três previstas para o 9º ano – são mais interessantes, porque são mais textualmente bem construídas. Elas abarcam desde a comunicação intercultural, prevendo mal-entendidos na comunicação em função das diferenças culturais – e aqui podemos até pensar no conceito de tradução cultural⁵ sendo explorado de alguma forma – até o processo de colonização, expansão e globalização da língua inglesa. No entanto, como discutido anteriormente, ao fato de transformarmos visões, concepções e entendimentos de línguas em habilidades corremos riscos de construir e divulgar discursos de verdades, “criando fatos, e instaurando realidades e possibilidades de existir e agir” (Fabrício, 2006, p. 55).

A preocupação levantada aqui se refere ao fato de que disciplinar culturas pode ser outra forma de essencializá-las. Se tratamos a cultura como uma temática que deve ser incluída no ensino-aprendizagem de inglês, partimos de uma perspectiva de inclusão que trata a temática como *top down*, isto é, generalizamos o termo para aplicá-lo de alguma forma e arriscamos não reconhecer desigualdades sociais e culturais.

Se o propósito do discurso da BNCC fosse garantido, estaríamos de fato possibilitando a construção de inúmeras outras verdades que ressignificassem as hierarquias epistemológicas de língua e povo. Entretanto, colocar cultura como habilidade a ser desenvolvida em sala de aula parece mais uma escalabilidade de práticas de ensino-aprendizagem de inglês, que de fato uma reorganização para pensar um mundo vivo (Fabrício; Borba, 2023).

⁵ Tradução cultural conforme definido por Viveiros de Castro (2004).

Para transgredir a essa dominação e nos desenraizarmos da cultura colonial, de acordo com Mignolo (2007), é preciso pensar politicamente em termos e projetos de decolonização, isto é, para além do pensamento decolonial, precisamos agir para ressignificar a colonialidade, é o ser, o estar e o fazer decolonial. Conforme Menezes de Souza (2019), identificando e interrogando os saberes universalizados, bem como trazendo à tona os saberes individuais e invisibilizados é que iremos interromper a colonialidade. Para o autor, um fazer decolonial sem criar outras colonialidades parte da compreensão das relações de poder estabelecidas por meio da língua e que essas relações são históricas, sociotemporais e culturalmente posicionadas. Em outras palavras, Menezes de Souza (2019) aponta para a necessidade de se repensar o lócus de enunciação da língua inglesa: qual língua, falada por quem, construindo quais identidades e quais culturas?

Partindo desse ponto de vista, antes de nos preocuparmos com quais metodologias utilizar e quais habilidades desenvolver no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, vamos nos preocupar com *o porquê* ensinar inglês – por que língua franca, quais os processos de globalização/colonialidades são vistos no entendimento de inglês como língua franca? –; com *o por onde* ensinar inglês – qual contexto histórico, sociotemporal da língua? –; e com *o por quem* ensinar inglês – quais culturas e identidades estão sendo representadas nesse inglês? Pensando assim, estaremos no processo de ressignificar práticas discursivas de “possibilidade de participação em comunidades interpretativas diferentes” (Jordão, 2010, p. 434), de pessoas e de lugares diferentes. Ao reforçar a opção decolonial, problematizando algumas escolhas da BNCC, “eu não estava jogando o jogo da identidade disciplinar [...] Em outras palavras, eu estava oferecendo [...] a possibilidade de considerar a opção descolonial” (Mignolo, 2007, p. 301).

Inéditos-viáveis no pensamento decolonial?

É importante finalizar explicando que criticar a BNCC não vem da premissa do ceticismo conveniente de Alcoff (2011). Na realidade, como sujeitos que partem de um lócus enunciativo, somos atravessados(as) pelas contradições enquanto pensamos nosso próprio contexto, nossos próprios planos de aula, enquanto compartilhamos com colegas da educação básica pública questionamentos sobre a plataformização do ensino de inglês no Paraná e enquanto estudiosos(as) de linguística aplicada, pesquisadores(as) sobre identidades e decolonialidade. Foi a partir desse contexto que, mesmo reconhecendo a natureza inevitável de incompletude do conhecimento, passamos a pensar a teoria e o fazer decolonial como um deslocamento para não

ignorância, como o inédito-viável de Freire (2013) no ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Como professores(as), precisamos, claro, integrar as identidades dos(as) alunos(as) no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, mas para além disso, precisamos ajudá-los(as) a usar da sua identidade para facilitar a interação com a língua, para compreender as relações de poder existentes na comunicação e na construção de identidades linguísticas e culturais (Norton, 2013). Uma das formas de fazer isso seria ressignificar o que entendemos por cultura, levar para a sala de aula o maior número de opções epistêmicas e avaliar perspectivas interpretativas e procedimentos justificatórios (Alcoff, 2011) com os(as) alunos(as).

De acordo com Mignolo (2007, p. 321), “O pensamento descolonial rejeita, desde o início, qualquer possibilidade de novos resumos universais que irão substituir os existentes”. Isto é, não significa que ser descolonial é aceitar tudo e nem significa que o descolonial seja substituir conhecimentos. Precisamos de uma ideia de verdade sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa, mas que seja contingente e que, especialmente, não seja regulativa, não discipline a cultura como outra área do conhecimento e de fato possibilite inteligibilidades que não reforcem injustiças sociais e não promovam outras violências epistêmicas.

Referências

- ALCOFF, L. An Epistemology for the Next Revolution. *TRANSMODERNITY Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, v. 1, n. 2, 2011, p. 67-78, jan. 2011. DOI: 10.5070/T412011808. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/3492v2pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.
- BRAHIM, A. C. S. de M. et al. *A linguagem na vida*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018a. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf. Acesso em: 15 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular em planilha*. 2018b. Disponível em <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 ago. 2024.
- CASTRO-GOMEZ, S. *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2005.
- <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- DENZIN, N. K. Investigação Qualitativa Crítica. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan./abr. 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.21446/scg_ufrj.v13i1.14178. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/scg/article/view/14178>. Acesso em: 18 dez. 2024.
- DUBOC, A. P. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE-MÓR, W. (Org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês*. [recurso eletrônico] São Paulo: Pá de Palavra, 2018.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 43-65, 2006.
- FABRÍCIO, B. F.; BORBA, R. Errâncias indisciplinadas: entre rastros e ruínas. In: FABRÍCIO, B. F.; BORBA, R. (Org.). *Oficina de linguística aplicada indisciplinar: homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2023, p. 19-46.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança* [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GORDON, L. R. Shifting the Geography of Reason in an Age of Disciplinary Decadence. *TRANSMODERNITY Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, v. 1, n. 2, 2011, p. 96-104, jan. 2011. DOI: 10.5070/T412011808. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/3492v2pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.
- JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *R. Let. & Let.*, Uberlândia-MG, v. 26, n. 2, p. 427-442, jul./dez. 2010.
- JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE-MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). *Formação “desformatada” práticas com professores de língua inglesa*. Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 15. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 279 – 303.
- MENEZES DE SOUZA, L.T.M. Glocal Languages, Coloniality and Globalization from below. In: GUILHERME, M.; SOUZA, L. M. T. (Org.). *Glocal languages and Critical Intercultural Awareness*. Nova Iorque: Routledge, 2019.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Kshetra and the nurturing of a plurilingual ethos: Family plurilingualism and coloniality. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, v.

4, n. 2, 2023a, p. 223-243. DOI: <https://doi.org/10.1558/jmtp.26407>. Disponível em: <https://utppublishing.com/journal/JMTP>. Acesso em: 18 dez. 2024.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Decolonial: ser, estar ou fazer? In: BRAHIM, A. C. S. de M. et al. (Org.). *Decolonialidade e Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023b.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. *Revista Gragoatá*, n. 22, p. 11-41, 1º sem. 2007.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-42.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. (Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos*. São Paulo: Ed. Contexto, 2009a, p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. *Graogatá*, Niterói, n. 27, p. 33-50, 2. sem. 2009b.

NORTON, B. *Identity and language learning: Extending the conversation*. Buffalo: Multilingual Matters, 2013.

PENNYCOOK, A. Linguística Aplicada Indisciplinar como amálgama epistêmico. In: FABRÍCIO, B. F.; BORBA, R. (Org.). *Oficina de linguística aplicada indisciplinar: homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2023, p. 47-78.

COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. do. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005, p. 107-130.

RAJAGOPALAN, K. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: ingredients for an experiment in action research. In: ILURDA, E. (Org.). *Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*, 2005, p. 283-303.

STREET, B. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Perspectival Anthropology and the Method of Controlled Equivocation. *Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, v. 2, Issue 1, 2004. The Berkeley Electronic Press (bepress). Disponível em: <https://digitalcommons.trinity.edu/tipiti/vol2/iss1/1/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.