

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Leandro Santos Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
leandroavilis@hotmail.com

Elaine Cristina Barbosa Passos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
elainebpassos@hotmail.com

Sandra Sayuri Silva Shibasaki

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
ssshibasaki@hotmail.com

Sheila Rocha Ladeia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
srladeia@gmail.com

Giêdra Ferreira da Cruz

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
gcruz@uesb.edu.br

Resumo: Em 2015 o Ministério da Educação (MEC) sinalizou o envio ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para alunos da Educação Básica: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É baseada na proposta de Educação Intercultural para o ensino de Língua Inglesa no Brasil, estabelecida pela BNCC, que este trabalho objetiva, através de uma pesquisa documental e bibliográfica, refletir acerca das mudanças ocorridas nas Políticas Linguísticas do país, analisando as LDB existentes desde 1961, traçando um paralelo de como esse ensino era abordado, até chegarmos em 2016, em que o ensino de Inglês como Língua Estrangeira se torna obrigatório. Discutindo também a presença marcante dos termos Interculturalidade, Língua, Território e Cultura nos eixos organizadores para o componente Língua Inglesa. Esses termos permearam os estudos acadêmicos por anos, passando, quase que despercebidos, das páginas oficiais que legitimam o ensino de Língua Estrangeira no Brasil. Propomos discutir pontos de convergência desses termos nos documentos oficiais e na opinião de escritores que discorrem sobre eles. Este estudo encontra-se em fase inicial, entretanto esperamos que as reflexões inerentes a este trabalho sejam de fundamental importância para discussões voltadas para o ensino e aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: BNCC. Educação Intercultural. Políticas Linguísticas.

Introdução

As discussões acerca da importância do domínio de uma língua estrangeira sempre fizeram parte do cenário criado pela globalização. No Brasil, não poderia ser diferente e, nos anos de 2015 e 2016, essas discussões tomaram proporções ainda maiores, logo após o Ministério da Educação (MEC) sinalizar que estaria enviando ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para alunos da Educação Básica. Essa proposta seria conhecida como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹.

É através de uma pesquisa em documentos oficiais, que dispõe sobre as orientações e caminhos a serem seguidos pelo sistema educacional brasileiro, especificamente as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), que já existiram no país desde 1961 até os dias atuais, tomando como objeto de estudo aquilo que concerne ao Ensino de Língua Inglesa, doravante LI, e com base na proposta de Educação Intercultural para o ensino de LI no Brasil, estabelecida pela BNCC, que este trabalho propõe uma discussão norteada pelas seguintes perguntas: Como as Políticas Linguísticas lidavam com o ensino da LI- suas deliberações a respeito do ensino dessa língua no território nacional? Quais as principais mudanças ocorridas nesse setor com a nova BNCC, implantada por meio de uma Medida Provisória (MP). E ainda, sobre essas mudanças, qual o posicionamento de importantes autores, escritores e estudiosos da Língua a respeito dos termos: Interculturalidade, Língua, Território e Cultura, apresentados em destaque nos dois primeiros parágrafos do texto que se refere ao componente curricular Língua Inglesa, apresentado na BNCC?

Por certo, esses termos são recorrentes nos textos escritos pela maioria dos estudiosos da língua, contudo, o que chama atenção é o fato desses, terem, ao longo dos anos, serpenteado através dos estudos acadêmicos e, na outra ponta do extremo, passado, quase que despercebidos, das páginas dos documentos oficiais que legitimam o ensino de Língua Estrangeira em nosso País. Desse modo, para este trabalho faremos uso de dois tipos de pesquisa para podermos dar conta dos objetivos propostos: a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, que se encarregarão de

¹ Mais informações disponíveis em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>

trazer as vozes necessárias para a convergência de discussões dos temas aqui em cheque. Segundo Fonseca (2002):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p. 32).

Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2007) aponta que os exemplos que mais se caracterizam como esse tipo de pesquisa são sobre investigações, ideologias e sobre pesquisas que propõem analisar a diversidade de posicionamentos a cerca de um problema. Fonseca (2002) por sua vez, contribui com a definição da pesquisa documental e aponta nessa definição certa semelhança com a pesquisa bibliográfica:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Quanto a sua organização, este artigo é composto basicamente por quatro seções. Na primeira delas, optamos por fazer uma retomada no tempo considerando o histórico do ensino de línguas no Brasil, desde o ano de 1837, quando ele se inicia, e ainda trazemos uma discussão a respeito do caráter político da Língua, deixando claro que o ensino de línguas desde o início sempre esteve atrelado à questão política.

Na segunda seção fizemos uma análise das duas LDB já vigentes no País: LDB de 1961 e 1971. Contudo, o objetivo dessa análise não foi estudar a estrutura ou as características gerais que as compunha, mas discutir a presença, ou não, de artigos que tratem especificamente do ensino de LI no Brasil; em seguida procuramos entender a maneira como esse ensino se configura nesses artigos. Através disso, tentamos traçar um paralelo da importância que o ensino de LI tinha para o Governo, nas diferentes épocas nas quais vigoravam/vigoram as LDB.

Na terceira seção tratamos especificamente da LDB 9394/96, em que verificamos o retorno do ensino obrigatório de Língua Estrangeira e como esse retorno se concebe dentro dos artigos que compõe a Lei. No entanto, nessa seção, não abordamos detalhes que dizem respeito às modificações sofridas por ela por meio da Medida Provisória implantada no ano de 2017, deixando esse tópico para a seção seguinte.

Na quarta seção, discutimos os dois primeiros parágrafos que discorrem sobre o componente curricular: Linguagens, em específico o componente Língua Inglesa, destacando os termos Interculturalidade, Língua, e Cultura, que são abordados no texto como componentes essenciais a uma Educação Intercultural, proposta pela nova BNCC. Procuramos, diante da presença desses termos trazer para o diálogo as vozes de alguns importantes autores, pesquisadores, estudiosos da língua que, há muito, discutem a necessidade de um ensino de LI com características interculturais. E por último, apresentamos as considerações relacionadas às discussões das seções anteriores.

Políticas linguísticas: discutindo os caminhos da li no Brasil

Antes de falarmos das políticas para o ensino de Língua Inglesa, consideraremos uma volta no tempo, tendo em vista que o interesse e a necessidade pela aprendizagem de um novo idioma não é algo propriamente recente. Oliveira (2009) sinaliza que suscitar a problematização da função do ensino de línguas nos dias atuais, pode gerar a falsa ilusão de que esse fenômeno seja recente, quando na verdade o interesse por esse tipo de ensino remota o século IX D.C.

A política linguística é parte constituinte do ensino de língua, tanto materna, como segunda língua, ainda que esse fato não seja reconhecido como tal. A verdade é que a política linguística tem norteado tanto os objetivos quanto as prioridades do ensino de línguas. Rajagopalan (2007) afirma que ela está, invariavelmente, balizando seus rumos e suas guinadas ocasionais. Para o autor:

Como uma área de estudos reconhecida e institucionalizada como tal, a política linguística tem mais ou menos meio século de existência. Mas a verdade é que, conforme já salientamos, a questão política esteve presente o tempo todo ao longo

da história, influenciando diretamente a tomada de decisões importantes no que tange às políticas educacionais de forma geral (RAJAGOPALAN, 2007, p.330).

Isso implica dizer que meio século atrás e, ainda hoje, a Língua e tudo o que está em seu entorno (ensino, aprendizagem, objetivos, por exemplo), sempre esteve embalsamado por política e por poder, como diz Rajagopalan (2013, p. 145) ao comentar a frase de Joseph (2006) quando esse afirma que “a linguagem é política de cabo a rabo”.

[...] o autor não está dizendo que a linguagem não comporta uma dimensão política em acréscimo a todo o resto que se crê que ela possui; ele está defendendo que a linguagem é constitutivamente e, por conseguinte, indissociavelmente, política (RAJAGOPALAN, 2013, p. 145).

Nesse caso, isso demonstra que, mesmo antes da existência de quaisquer leis que regessem o ensino e aprendizagem de uma língua, ela já possuía no DNA de sua conjuntura traços marcantes e até mesmo dominantes de uma concepção política: língua, política e poder, jamais deixaram de ser uma tríade, e seu surgimento, propagação e desenvolvimento sempre se apoiaram uns nos outros.

No Brasil, segundo Chagas (1967, *apud* PAIVA, 2003, p. 54), o interesse e o envolvimento do ensino de Línguas têm seu início no ano de 1837, com a criação do Colégio Pedro II. Vale ressaltar que o ensino oficial de línguas daquela época, priorizava não apenas uma língua, isso porque as línguas clássicas como o Latim e o Grego tinham seu espaço disputado por mais três outras línguas: o Francês, o Inglês e também o Alemão. Todas, obrigatoriamente, faziam parte do campo de ensino de línguas. Até mesmo o Italiano tinha sua fatia, já que entrava na grade como facultativo. Ao que parece, esse foi o apogeu do ensino de Línguas Estrangeiras na escola pública do Brasil.

Contudo, Paiva (2003) salienta que essa realidade começa a sofrer sérias mutações quando, logo após a instauração do governo republicano, retira-se, em 1915 o grego do sistema de ensino, e o francês passa a ser priorizado em detrimento do Inglês que, na época, não oferecia tanta influência cultural e científica ao Brasil quanto a França. O que só viria a mudar com o surgimento do cinema falado nos anos 20 e após o início da Segunda Guerra Mundial, onde os Estados Unidos assumem a dianteira, e nosso país percebe, ou foi obrigado a se rendera

necessidade de estreitar laços econômicos e culturais com a nação que viria se tornara maior potência do mundo.

Antes de começarmos propriamente a análise das LDB em questão, vale considerarmos algumas falas de Oliveira (2009), quando este aborda a questão da real necessidade de se aprender e ensinar um segundo idioma, afirmando que esse contexto ensino aprendizagem está intimamente ligado aos objetivos e ao momento cultural pelo qual vive cada aprendiz. O autor discute sua teoria apontando alguns fatos que corroboram com seu ponto de vista. Ele inicia citando o fato de que mesmo com o desaparecimento do Latim, no século V, no fim do Império Romano, os escritores clássicos ainda continuavam a escrever nessa língua, o que levava os estudiosos desses escritos a aprenderem esse idioma, com o intuito de compreendê-los na íntegra. Assim, fica claro entender que os objetivos para o aprendizado dessa língua estavam vinculados a necessidade de se formar leitores de textos literários.

Oliveira (2009) ainda continua dizendo que, entre os séculos IX e XIX, quando os meios de transportes ainda não dispunham da rapidez e eficiência que hoje desfrutamos, era por meio dos textos literários que a comunicação se dava entre as pessoas, dessa forma, fica claro que o ensino de línguas estrangeiras, nesse período, tinha por objetivo o desenvolvimento da competência e da leitura dos estudantes. Além de mencionar a criação do avião a jato, o desenvolvimento tecnológico, a consolidação no turismo ocidental, a comunicação entre as pessoas de diversos países do mundo praticamente em tempo real, como o principal objetivo para a aprendizagem de línguas estrangeiras, o autor traz à tona a Segunda Guerra Mundial, cujo conflito bélico envolvendo diversos países fez com que os Estados Unidos percebessem a importância de seus soldados aprenderem e entenderem as línguas faladas pelos diversos países presentes na guerra.

Diante do disposto, compreendemos que a aprendizagem de línguas sempre esteve atrelada ao contexto histórico e aos objetivos que, em geral, eram promovidos baseados nas necessidades geradas por cada momento específico.

LDB de 1961 e a LDB de 1971, progresso ou semelhança?

Nesta seção, optamos por disponibilizar as análises que fizemos da LEI N° 4.024, sancionada em 20 de dezembro de 1961 em conjunto com a LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lembrando que, neste estudo, consideramos as LDB originais, a primeira versão de cada, uma vez que todas elas passaram por diversas modificações, ou tendo artigos revogados ou sendo implementadas por Medidas Provisórias, tornando quase impossível sua análise por completo, considerando o prazo estabelecido pela pesquisa. O principal motivo para essa disposição conjunta foi a constatação de que, em ambas, o Ensino de Língua Estrangeira deixa de ter seu espaço garantido na matriz curricular, passando a ser encaixada (isso caso fosse escolhida) entre uma das disciplinas optativas, o que aos olhos de muitos alunos, passou a ser encarada como um papel secundário, não reprovatório. Não que esse seja o objetivo de qualquer disciplina, mas que todas possam ser vistas em pé de igualdade e consideradas tão importante quanto.

É interessante perceber que, ao longo dos textos oficiais citados, o advérbio *Optativo* aparece com certa frequência, quando se refere ao currículo disciplinar a ser adotado. Vejamos alguns dos exemplos:

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter *optativo* que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

Organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de português;

Permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas *optativas* para integrarem o currículo de cada curso;

§ 2º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter *optativo* no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

Art. 45. No ciclo ginásial serão ministradas nove disciplinas.

Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser *optativas* e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.

Art. 46. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas *optativas*, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série (BRASIL, 1961)

Ao analisarmos a LDB de 1971 percebemos que ela em nada difere da anterior, em relação ao ensino de línguas, ficando claro que ambas retiraram o ensino obrigatório de línguas estrangeiras nas escolas públicas do país.

Dessa forma, retomamos a voz de Oliveira (2009) quando ele afirma que o ensino e aprendizagem de línguas estão interligados aos objetivos e ao contexto histórico de uma nação, o que nos leva a refletir: Com um mundo que acabara de sair de uma Segunda Guerra Mundial e com ela a existência de uma diáspora sem precedentes; com o Brasil trabalhando na construção, expansão e consolidação dos laços culturais e econômicos com os Estados Unidos da América; com a necessidade e desejo de aprender inglês ganhando proporções gigantescas por parte dos jovens e trabalhadores que julgavam estar implementando seu currículo; com a chegada de milhares de japoneses, italianos, alemães entre outras nações ao nosso território. Diante do exposto, questionamos: Com qual objetivo aqueles que formularam as Leis de Diretrizes e Bases da educação do nosso País, naquela época, resolveram retirar a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras do sistema público educacional?

Paiva (2003) afirma que a desobrigatoriedade do ensino de Línguas nas escolas públicas em contraponto com a procura cada vez maior pelo ensino de línguas, foi um dos principais motivos para o aumento dos cursos particulares de ensino de língua estrangeira e um ponto extremamente negativo para o sistema educacional brasileiro que, nesse sentido, serviu para aumentar ainda mais a desigualdade social em nosso país, tendo em vista que poucos eram aqueles que poderiam pagar por um curso de línguas particular que, diga-se de passagem, até hoje continua cobrando preços exorbitantes, inacessíveis a quase toda população do país. Ela prossegue:

Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento (PAIVA, 2003, p. 57).

Não é difícil perceber que essa constatação de Paiva (2013, p.57) ainda se constitui uma realidade e se reverbera dia após dia nos sonhos de muitos jovens brasileiros. Aprender um

segundo idioma é coisa para rico, dizem os mais velhos. Aprender um segundo idioma ainda é um grande sonho, dizem os mais novos. O pior é que mesmo percebendo que esse quadro tem mudado ao longo do tempo, ele ainda o faz em câmera lenta, e o sonho de nossos jovens e o mover de nossas vidas seguem a passos largos. Na mesma frequência com que corre um trem bala, com que voa um avião a jato, ou um dos nossos colegas atende uma chamada de nosso celular do outro lado do hemisfério.

Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, um recomeço?

Analisamos a LDB de 1996 em separado das outras, porque essa traz uma peculiaridade em relação ao ensino de idiomas, visto que ela devolve a educação básica, pública o ensino de línguas estrangeiras, sinalizando a obrigatoriedade da inclusão de pelo menos uma língua estrangeira. E, com isso, deixa claro que os currículos escolares podem escolher mais uma língua, se assim quiserem, com a ressalva de que esta deveria ser escolhida de acordo as possibilidades da instituição:

§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

O que leva a questionar: se é dever do Estado oferecer uma educação de qualidade a todos os cidadãos brasileiros como preconiza a constituição, não seria contraditório atribuir à instituição escolar o dever de ensinar um segundo idioma de acordo as suas possibilidades? Não compete a ele, o Estado, o dever de promover essas possibilidades, de geraras condições necessárias para que essa escola exista a fim de fazer cumprir o que a Constituição institui como seu dever, que é o oferecimento de uma educação de qualidade?

Problematizar esse termo **possibilidade**, aqui, implicaria questionar toda a estrutura que envolve o Sistema Educacional Brasileiro, desde os engratados que se sentam em suas tribunas e votam as leis que direcionam os caminhos a serem percorridos pelo ensino em nosso país, àqueles ribeirinhos que atravessam as tenebrosas águas do rio Amazonas e se sentam em baixo de

uma árvore, fazendo isso, com o objetivo de, quem sabe, serem atingidos, não apenas pelas sombras de seus galhos, mas, mesmo que por um breve momento, pela sombra da constituição brasileira, que um dia lhe prometera que a Educação mudaria suas vidas.

Retomando a criação em massa de cursos de idiomas particulares, que diante da ausência do cumprimento do papel do governo em garantir um ensino de qualidade a seus cidadãos, negociam com os mais abastados as possibilidades de educar seus filhos, quando na outra ponta, infelizmente, a grande parte da população, segue com mais um agravante no fator desigualdade social.

Até aqui, mediante a análise das três LDB o idioma inglês não aparece citado como obrigatório, claro que ele, fica subtendido pelo fato de ser, sobretudo na atualidade a Língua que rege o mundo dos negócios e das telecomunicações e, por isso o idioma mais falado no planeta por falantes não nativos. Como afirma Le Breton (2005, p. 14-15) “A língua inglesa, que era uma língua nacional nos séculos XVI e XVII, tornou-se língua imperial nos séculos XVIII e XIX e, por fim, língua mundial durante a segunda metade do século XIX.”

A nova Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Inglês

A próxima seção começa apresentando na íntegra os dois primeiros parágrafos referentes ao texto sobre o componente curricular Língua Inglesa, encontrado na nova BNCC. Esses parágrafos, em especial, tratam dos objetivos, da importância e da forma como a Língua Inglesa deverá ser ensinada na Educação Básica. Expusemos esses parágrafos na íntegra para que, em seguida pudéssemos trazer ao campo da discussão, autores que, quando se trata de ensino e aprendizagem de línguas, já estudam, pesquisam e desenvolvem projetos mesmo antes do surgimento da BNCC. A ideia é promover um diálogo entre o que diz o texto oficial e o que eles dizem, a fim de retiramos dessas discussões elementos que possam auxiliar não apenas no ensino do inglês em nosso país, mas tentar entender como essa prática deve ser absorvida e como a integração entre Língua, Território e Cultura, pode ser compreendida e utilizada de maneira eficaz em uma Educação Intercultural, como preconiza o texto. A seguir, apresentamos na íntegra.

LÍNGUA INGLESA

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa possibilita aos alunos ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas são intrinsecamente ligadas.

Ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, duas implicações importantes. A primeira é que ela obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que ela tem o caráter de língua oficial. Trata-se, portanto, de definir a opção pelo ensino da língua inglesa como língua franca, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. Essa perspectiva permite questionar a visão de que o único inglês correto – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos, por exemplo. Desse modo, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a **interculturalidade**, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas.

Considerando o entendimento que a nova BNCC tem de interculturalidade e da necessidade não apenas do respeito, mas do envolver-se, reconhecer e, inclusive, se reconhecer na cultura do outro é que conseguimos perceber uma grande diferença entre as LDB de 1961, 1971 e 1996.

Na perspectiva de Bakhtin (1981), a língua é um conjunto de vozes sociais, que se entrecruzam num processo contínuo, formando novas vozes. O sujeito não recebe a língua pronta para ser usada. O centro que organiza toda essa comunicação, toda expressão, não é o interior, mas o exterior: localizado no meio social que envolve o indivíduo. Os significados são construídos no social e nele a língua se atualiza.

O autor deixa claro que o conceito Língua, inevitavelmente, envolve prática social e que ela ultrapassa a ideia de códigos e signos, nos fazendo entender que o estudo da língua reclama para si, a necessidade de ser desenvolvido concomitante ao estudo da Cultura. Em outras palavras o desafio da aprendizagem de uma nova Língua envolve o desafio de conhecer uma nova cultura; e mais ainda, abrir-se para o aprendizado dessa nova língua/cultura é se permitir não apenas ser tocado por ela, mas indubitavelmente também ser, por ela, transformado.

Nessa perspectiva, se torna impossível dissociar língua e cultura. Sobre isso Dourado e Poshar (2010) afirmam:

A indissociabilidade entre língua e cultura é cada vez mais visível no mundo globalizado, no qual urge uma educação intercultural em que a cultura e a língua caminhem lado a lado como fatores fundamentais na promoção de uma convivência compartilhada no planeta (DOURADO; POSHAR, 2010, p.34).

As autoras trazem essa citação como argumento contrário a alguns escritores que, segundo elas, forjam uma dissocialibilidade entre os termos língua e cultura. Corroborando com as vozes de Dourado e Poshar, Wilhen Von Humboldt (apud STERN, 1994, p.204) já sugeria que todas as línguas possuíam uma visão de mundo quando ressalta que:

As diferentes maneiras pelas quais uma língua categoriza a realidade impõe na mente maneiras de organizar o conhecimento; a diversidade das línguas não é só de sons ou signos, mas, uma diversidade de perspectiva de mundo.

Numa proposta de educação intercultural para o ensino de LI, é inconcebível apenas o ensino da gramática e do vocabulário, essa língua precisa não apenas fazer sentido, mas comportar-se de forma em que um sentido proporcione a criação de vários outros, convergindo no entendimento entre a sua Língua e a do outro. Visto que “aprender uma Língua Estrangeira pode-se dizer, não é apenas aprender uma nova forma de se comunicar, mas uma maneira de fazer uma declaração cultural” (KRAMSCH, 1993, p. 237).

Quando se refere a uma educação intercultural especificamente para o ensino de LI, Crystal, 1997; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992; Rajagopalan, 2004; Robbins, 1997 e mais uma gama de outros autores pontuam a respeito da necessidade de problematizar o neo-colonialismo que geralmente aparece dissolvido na Língua, disseminando os valores norte-americanos e

ocidentais. Para reforçar seus argumentos, esses autores discutem o conceito do inglês nativo, assim como o conceito de *World English*, desterritorializando o domínio da Língua e procurando desconstruir o quadro de imperialismo linguístico e cultural, até então sob o domínio britânico e norte-americano.

Considerações finais

Não é difícil compreender que os aspectos socioculturais não são apenas partes constituintes no processo das relações interpessoais, mas que, de forma relevante, eles se tornam essenciais para que essas relações possam existir. E quando nos referimos a pessoas pertencentes a comunidades de línguas diferentes então, não se pode conceber qualquer tipo de interação amistosa sem o reconhecimento e o respeito a esses aspectos.

Essa afirmação ainda é mais poderosa quando se trata do ensino aprendizagem de línguas. Se considerarmos que esse tipo de ensino envolve um processo global, logo, apenas a aquisição de vocabulários e aprendizagem de regras gramaticais se tornam, em absoluto, ineficientes. Faz-se necessário entender esse mundo a qual pertence à língua alvo, agir nele envolver-se nele e, envolvê-lo, até ele não lhe ser mais estranho e vice-versa. Nessa direção, Rajagopalan (2003) defende que,

Uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ‘ensino-aprendizagem’ de uma língua “estrangeira” como um processo de redefinição de identidades... Logo, quem transita entre diversos idiomas, está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Corroborando com o pensamento do autor, além de compreendermos o ensino aprendizagem de línguas dentro de uma perspectiva sociocultural e o fizermos na prática, estaremos, por fim, realizando uma educação realmente intercultural. Compreendida por Guilherme (2002, p.197) como a “capacidade de interagir com eficácia com pessoas de culturas que nós reconhecemos como diferentes da nossa”.

Este estudo nos trouxe uma compreensão dos caminhos percorridos pelo ensino de Língua Inglesa no Brasil, revelando o modo como as Políticas Educacionais deliberavam/deliberam sobre as prioridades, os objetivos e os direcionamentos do ensino e aprendizagem de LI. A análise mostrou que, mesmo diante de contextos sociais, nos quais o ensino desse idioma se fazia necessário e, mesmo diante da abertura de centenas de cursos particulares de línguas, que acabavam por revelar o interesse visivelmente crescente da população pela a aprendizagem dessa língua de caráter global, as Leis de Diretrizes e Bases optaram por ignorar tais aspectos retirando a obrigatoriedade do ensino de línguas das escolas públicas. Uma realidade que só veio ser modificada com promulgação da LDB 9394/96 que devolve o ensino de línguas às grades curriculares do ensino público. Contudo, ainda sem direcionar a esse ensino as providências cabíveis a promoção de um ensino eficaz e de qualidade. Evidenciando isso, ao deixar a cargo das instituições escolares a escolha dos idiomas a serem lecionados e, no caso de optarem por duas línguas estrangeiras, uma delas deveria ser submetida às possibilidades que a escola pudesse oferecer.

No entanto, não constatamos somente fatos negativos relativos ao ensino de LI, uma vez que quando consideramos a nova BNCC implementada por Medida Provisória percebemos que o governo, por um motivo ou outro (o que não nos compete discutir nesse artigo), resolve se posicionar ao regulamentar o ensino da Língua Inglesa como obrigatório, trazendo nos textos relativos a área de linguagens a indicação da Educação Intercultural para esse ensino.

Assim sendo, consideramos essa forma de vislumbrar o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa como um grande avanço, já que o termo Interculturalidade defendido nos corredores das universidades e pouco discutido entre os ocupantes das cadeiras do Senado Federal e da Câmara dos deputados desse país, tendo em vista que esses legitimam sobre todas as áreas concernentes a nossa nação, inclusive sobre nossa Educação, decidiram por legitimar a ampliação do conceito de língua em uma visão intercultural.

De acordo com Guilherme (2002), todas as culturas possuem e compartilham os chamados universais culturais: hábitos, crenças e valores, que por serem de culturas específicas acabam por diferir uns dos outros. Por isso, a urgente necessidade, sobretudo em tempos contemporâneos dominados pela globalização, de procurarmos da melhor forma possível,

interagirmos com eficácia, o que significaria considerarmos nossas semelhanças e diferenças, fundamentados numa estrutura que reconhecesse o respeitado, equitativo e favorável tanto para si como para o outro, cujos consensos são otimizados, jamais limitados. Entendemos que essa realidade pode ser perfeitamente possível, e alcançada, se no centro das discussões sobre o futuro educacional de nosso país considerarmos a educação Intercultural como uma prioridade e mais ainda, enxergá-la como uma necessidade urgente.

Referências

BAKHTIN, M.; VOLOSHINO. **A interação verbal. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais no método sociológico da linguagem.** 2ª ed. São Paulo: 1981.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 20 de agosto 2017.

BRASIL. LEI N. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 de agosto de 2017.

BRASIL. LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 de agosto de 2017.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. **A cultura na educação linguística no mundo globalizado.** In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Org.) **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: Editora UNB. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html> (Acessado em 15 de agosto 2017).

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Fortaleza, UEC, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, L. A. **Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública.** In: LIMA, D. C. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas.* São Paulo. Parábola Editorial, 2009, p. 21-30.

JOSEPH, J. **Language and politics:** Edinburgh University Press, 2006.

JOSEPH, J. **Language and politics.** Londres: Routledge. 2010.

LE BRETON, J. M. **Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês.** In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RAJAGOPALAN, K. **Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas.** In: LOPES, L. P. da M. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani.* São Paulo: Parábola, 2013.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola, 2004.

KRAMSCH, C.J. **Context and Culture in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press 1993.

KRAMSCH, C. J. **Language and Culture.** Oxford: OUP, 1998.

KRAMSCH, C. J. **Context and Culture in Language Teaching.** 3a.ed. Oxford OUP, 1996.

GUILHERME, M. Comunicação Intercultural, Globalidade e Diversidade. **Revista de Humanidades e Tecnologias**, Dossier Línguas e Culturas, 6/7/8, 2002, p. 195-198.

STERN, H. **Fundamentals concepts language teaching.** 9ª ed. London: Oxford University press. 1994

CRYSTAL, D. **English as a Global Language.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language.** Essex: Pearson Longman, 1994.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism.** Oxford: Oxford University Press, 1992.

ROBINS, K. **Global times: what in the world is going on?** London: Sage, 1997