

## O caráter sociopolítico da língua inglesa: a interculturalidade e suas implicações na formação identitária dos alunos

Ana Maria Lourenço de Andrade <sup>[1]\*</sup>, Luiz Henrique Santos de Andrade <sup>[2]</sup>

[ana.lourenco@academico.ifpb.edu.br](mailto:ana.lourenco@academico.ifpb.edu.br), [luiz.andrade@ifpb.edu.br](mailto:luiz.andrade@ifpb.edu.br). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Brasil

\* Autora correspondente

### Resumo

A língua inglesa (LI) atingiu seu ápice entre as demais línguas faladas no mundo devido à globalização. Esse processo a fez ser considerada como língua franca, a língua das relações políticas, diplomáticas, econômicas e etc. Com isso, algumas implicações surgem no campo do ensino de LI, aqui abordaremos a relação entre a interculturalidade – inseparável do processo de aprendizagem de uma nova língua – e a formação identitária do estudante. Diante dessa perspectiva, esta pesquisa analisa documentos regimentais da educação nacional, com ênfase nos textos sobre o ensino da LI, discutindo os pontos em comum entre esses e explorando a presença/ausência da questão intercultural, abordando ainda obras de autores que colaboram para o diálogo entre os temas, a exemplo Corbett (2022), Rajagopalan (2003; 2021), Fleuri (2007), entre outros que tratam sobre a identidade do aprendiz e a interculturalidade no ensino. As conclusões a partir deste estudo revelam a fluidez da identidade do estudante no processo de aprendizagem diante do cenário globalizado em que as culturas se relacionam constantemente, e apontam a necessidade da contínua busca por informações que possam agregar às práticas didático-pedagógicas do professor de LI frente à inclusão da interculturalidade em suas aulas uma vez que isto tende a contribuir na aprendizagem do aluno e no desenvolvimento da sua criticidade frente ao mundo.

**Palavras-chave:** didática; ensino de língua inglesa; identidade; interculturalidade; globalização.

### *The sociopolitical character of the English language: cross-cultural and its implications for students' identity formation*

#### Abstract

*The English language (EL) reached its peak among other languages spoken in the world due to globalization, this process made it considered a lingua franca, the language of political, diplomatic, economic relations, etc. With this, some implications arise in the field of EL teaching. Here we will address the relationship between cross-cultural - inseparable from the process of learning a new language - and the student's identity formation. Given this perspective, this research analyzes national education regulatory documents, with an emphasis on texts about EL teaching, discussing the common points between them and exploring the presence/absence of the intercultural issue, we also address works by authors who contribute to the dialogue among the themes, such as Corbett (2022), Rajagopalan (2003; 2021), Fleuri (2007), among others that deal with the identity of the learner and cross-cultural in teaching. The conclusions drawn from this study reveal the fluidity of the student's identity in the learning process in the face of a globalized scenario in which cultures are constantly interacting and point out the need for a continuous search for information that can add to the didactic-pedagogical practices of the EL teacher in the face of the inclusion of cross-cultural in their classes as this tends to contribute to student learning and the development of their criticality towards the world.*

**Keywords:** cross-cultural; didactics; English language teaching; identity; globalization.

### 1 Introdução

Na atualidade, a Língua Inglesa (LI) vem sendo utilizada mundialmente, seja para veicular pesquisas científicas, ou transmitir um comunicado oficial de órgãos internacionais, e mesmo para a difusão cultural de artistas que não tem o inglês como primeira língua. O inglês

está nos rótulos dos produtos que são consumidos nas mídias sociais, e no vocabulário utilizado pelos alunos. A inegável presença dessa língua no cotidiano brasileiro – e de outras nações – traz implicações já observadas anteriormente por pesquisadores da área, na cultura dos povos, e por tanto, na sua formação identitária.

Os documentos oficiais nacionais para o ensino de LI apresentam a importância da aprendizagem da língua para o desenvolvimento pessoal do aluno, preconizando sua preparação para o mercado de trabalho, principalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-LE), onde ainda é tratada como língua estrangeira. Posteriormente, com o advento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), o trato com a LI ganha novos aspectos, adotando a visão de inglês como língua franca, pelo caráter multilíngue dos falantes mundo afora.

Apesar de as discussões no cenário nacional sobre a compreensão da interculturalidade diante de uma língua mundialmente falada e dos contrastes culturais que isso acarreta, apenas em 2018 com a BNCC, ocorre uma mudança significativa na abordagem didático-metodológica no material didático apresentado pelo PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material didático). Partindo desta perspectiva, novas pesquisas surgem para explorar como a interculturalidade pode ser abordada nas aulas de LI e nos vários contextos sociais e culturais do Brasil.

Desta feita, esta pesquisa busca analisar a interculturalidade aplicada ao ensino de LI e os seus impactos – negativos e/ou positivos – na formação identitária dos alunos. Tendo em vista a grande difusão da abordagem intercultural no ensino de LI preconizada pela BNCC, empreenderemos uma busca pelas raízes desse movimento, investigando os pressupostos teóricos que deram origem a tal abordagem.

Compreendendo o processo de universalização da LI como instrumento comunicacional nas esferas política, social, econômica e científica, iremos identificar como a interculturalidade se insere neste contexto de ensino-aprendizagem, quais os passos indicados pela BNCC para tanto, e como autores como Fleuri (2017), Corbett (2022), Fleuri (2007) entre outros, tratam deste assunto. Sobre a formação identitária do aluno, a partir das primeiras discussões, e com base nos escritos de Rajagopalan (2003; 2021), Forquin (1993), entre outros, iremos explorar as implicações do ensino de LI através da abordagem intercultural na formação identitária dos estudantes.

O *corpus* aqui utilizado consiste em fontes documentais e bibliográficas, a exemplo, legislações e escritos de autores que abordam as temáticas aqui tratadas. De natureza básica e exploratória, busca-se gerar novos conhecimentos acerca do tema escolhido, possibilitando avanços para a área de estudo. Neste ponto a problemática desta pesquisa se encontra, entre os impactos que a LI causa na cultura dos povos, quais mecanismos são teoricamente apresentados para a construção de um currículo escolar que adote a interculturalidade no ensino de LI segundo a BNCC, discutindo a relevância da ferramenta intercultural para o ensino-aprendizagem de LI.

## **2. Referencial teórico**

Nesta seção são apresentados alguns conceitos e estudos que norteiam a pesquisa; desse modo, organizamos a seção em duas partes: o ensino de língua inglesa no Brasil: perspectiva histórica e didática e as políticas educacionais para o ensino de LI atuais. Na subseção 2.1 é apresentado um breve histórico de como se deu o ensino da língua inglesa inicialmente, qual metodologia de ensino era utilizada e os documentos norteadores do ensino. Em seguida, Na subseção 2.2 são apresentadas a BNCC (Brasil, 2018) e as PCEPs (Paraíba, 2021) como documentos norteadores do ensino da língua inglesa mais atuais.

### **2.1 O ensino de língua inglesa no Brasil: perspectiva histórica e didática**

Para adentrar no ensino-aprendizagem da língua inglesa na atualidade e a questão intercultural, é necessário visitar o passado e recapitular brevemente o início dessa disciplina nas escolas brasileiras. Durante o período colonial, a língua inglesa, doravante LI, passou a fazer parte do currículo das escolas após a expulsão dos jesuítas, e com a reforma de 1855, passou a ser adotada gradativamente no ensino formal.

De acordo com Leffa (2016), o ensino de LI à época, contava com uma metodologia focada no método de gramática e tradução, precarizando a aprendizagem dos alunos. Além disso, o método avaliativo baseava-se na execução de exames de verificação de aprendizagem, ambos tradicionais e rígidos. Dentre as línguas estrangeiras lecionadas estavam o latim, francês, italiano e alemão.

Posteriormente, no Brasil República, a carga horária de aulas de língua estrangeira era de 29 horas, menos da metade do tempo dedicado anteriormente. Mesmo assim, a LI permanecia como disciplina obrigatória, junto à língua alemã, tendo o aluno que optar por cursar uma das duas línguas. Já na reforma de 1931 começaram a implantar mudanças significativas no sistema de ensino, que segundo Leffa (2016, p. 53-54):

(...) foi dada mais ênfase às línguas modernas, não por um acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. A grande mudança, porém, foi em termos de metodologia. Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua.

Nesse período, a língua inglesa ocupou o espaço que outrora era destinado ao latim, um período na tessitura das legislações educacionais em que a LI ganhara mais prestígio, passando-se a considerar a importância das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, para a aprendizagem, em detrimento da mera tradução.

Em seguida, já no Estado Novo, a reforma Capanema de 1942 dedicou esforços em estabelecer o ensino de uma língua estrangeira que estava em ascensão, devido ao momento histórico que se passava, com a Segunda Grande Guerra como pano de fundo do crescente destaque dado aos Estados Unidos da América. De modo geral, a metodologia adotada pela reforma seguia os passos anteriores, focada na pedagogia tradicional, preocupava-se em transmitir o conhecimento de forma pragmática, esperando que o aluno absorvesse a maior quantidade de informações possível.

Silva e Oliveira (2022, p. 4) apontam a instabilidade da inclusão da LI na grade curricular desde o início da educação formal brasileira:

(...) desde o início de sua implantação no país, não apresentou um percurso definido ou um plano de implementação com progressivas melhorias para atender às demandas da população; pelo contrário, seguem-se décadas de desprestígio e de inconstância quanto à sua obrigatoriedade no currículo, fazendo com que a sociedade acredite na afirmação desanimadora de que “não se aprende inglês na escola pública”. Na verdade, tanto no período do Brasil Imperial quanto na época do Brasil República imperam as intermitências em relação ao ensino de língua estrangeira, entre elas o inglês.

A partir da década de 1960, com a implementação da primeira LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação -, a língua estrangeira paulatinamente perdeu espaço para as demais disciplinas. Na LDB de 1971, a situação é “agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria “dada por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento” (Leffa, 2016, p. 58-59).

Por fim, com a chegada da LDB de 1996 (Brasil, 1996), que vigora nos dias atuais, o ensino de línguas estrangeiras passa a ser obrigatório a partir da 5ª série, inicialmente, deixando a escolha de qual língua estrangeira moderna adotar a cargo da comunidade escolar. As mudanças apresentadas neste documento representam um processo que perdura, em busca de uma educação que sirva aos propósitos da comunidade escolar, respeitando suas crenças, cultura e conhecimentos (Silva; Oliveira, 2022).

No final dos anos 1990, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, em que neles, a perspectiva adotada pelo poder público em relação ao ensino de língua estrangeira evidencia a sua própria incapacidade em realizar políticas públicas que tornem efetiva a aprendizagem dos alunos. Ao justificar a inutilidade de

desenvolver a habilidade oral dos estudantes brasileiros porque “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (Brasil, 1998, p. 20), nota-se a visão expressa pelo poder público.

Mais adiante no documento, é estabelecido o foco principal ao ensinar uma língua estrangeira (doravante LE), na educação pública: desenvolver a habilidade de leitura. Essa seria a função imediata que tal disciplina exerceria na vida do discente, tendo em vista a sua utilidade nos exames de vestibular e ingresso em cursos de pós-graduação. Em seguida, justifica tal escolha pelas condições da maioria das escolas públicas brasileiras:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (Brasil, 1998, p. 21).

Então, ressalta que a escola deve incluir outras habilidades, mas sempre pensando na real necessidade de aprendizagem dos seus alunos, observando a ‘tendência’ em voga na época de se abordar primordialmente a prática de leitura. Ao denotar a falta de materiais e estruturas físicas adequadas para o efetivo ensino de uma língua estrangeira, o documento explicita a necessidade de mudança no sistema educacional público do país.

Diferentemente, os PCNs para o Ensino Médio atribuem uma visão menos limitada em relação ao documento anterior, em que neles é expressa a relevância de se explorar todas as habilidades no ensino de LE com vistas ao pleno desenvolvimento das habilidades linguísticas e sociais dos seus aprendizes. Com ênfase na utilidade de uma LE na vida dos jovens em respeito ao mundo do trabalho e acadêmico, fala-se ainda no desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem, bem como na capacidade argumentativa que devem ser estimulados a partir do ensino de LE (Brasil, 2000).

São duas visões diferentes expressas nos discursos dos PCNs para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em um primeiro momento são identificadas as fraquezas do sistema público de ensino, sua incapacidade em oferecer melhorias aos usuários, e em seguida, são enfatizadas as potencialidades que o ensino de uma LE pode acrescentar na vida dos educandos.

Mais adiante, surgiram modificações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, onde uma delas foi a inclusão da LI no rol das disciplinas obrigatórias, após um longo período de eletividade. Atualmente, o documento nacional que oferece maiores instruções para o ensino de LI na rede pública de ensino é a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), corroborando com o cenário globalizado, apresentando não mais a LI como “estrangeira”, distante da realidade dos brasileiros, mas como língua franca, atribuindo o significado simbólico de uma mudança de perspectiva que necessitava ser adotada pelos documentos oficiais educacionais.

## **2.2 As políticas educacionais para o ensino de LI atuais**

Dos documentos norteadores voltados para o ensino de LI, aqui, aborda-se as Propostas Curriculares do Estado da Paraíba – PCEP – (Paraíba 2020; 2023), para os Ensinos Fundamental e Médio e a BNCC (Brasil, 2018), para estas duas etapas da Educação Básica. As propostas da BNCC dialogam com o que já se vinha discutindo sobre a LI, e a urgência em modificar a perspectiva anterior, abandonando o status de língua estrangeira e as metodologias tradicionais, ampliando a visão de alunos e professores acerca da aprendizagem da LI no mundo atual.

Dentre as propostas apresentadas pela BNCC, destaca-se a inclusão da dimensão intercultural como eixo norteador, junto aos conhecimentos linguísticos, oralidade, leitura e escrita. Com isso, o documento mostra seu compromisso em agregar às práticas de ensino-

aprendizagem, questões relacionadas à identidade cultural dos aprendizes em face das diversas culturas dos falantes nativos e não-nativos da LI, estimulando o respeito às diversas formas de se expressar utilizando esta língua (Santana; Kupske, 2020.)

Ao apresentar uma visão de ensino que ligue as questões pedagógicas, políticas e sociais, apresenta-se a ruptura com a antiga proposta de ensinar uma língua estrangeira e adota-se a LI como língua franca, dado o seu caráter político, de uso essencial nas relações comerciais, diplomáticas, nas ciências e na cultura. Assim, a língua não tem dono, não existe padrão hegemônico de fala, mas sim motivos para difundir o respeito às variações linguísticas (Silva; Oliveira, 2022).

Outro ponto relevante concentra-se na preocupação do texto em direcionar ao professor, mecanismos didáticos que o ajude a despertar no aluno a criticidade, ajudando-o a observar o mundo a sua volta através da linguagem, e ainda, proporcionando o acolhimento às diversas formas de utilizar a língua para se comunicar, seja através da linguagem formal e/ou informal.

O mundo das ferramentas tecnológicas para comunicação invade o ensino-aprendizagem há alguns anos, sendo possível conectar-se a qualquer parte do mundo atualmente e comunicar-se com pessoas de qualquer país, porém é necessário certo nível de multiletramento<sup>1</sup> para que isso aconteça. Com o ensino de LI não é diferente, podemos ver a inclusão dos multiletramentos no trecho abaixo:

Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (Brasil, 2018, p. 242).

Espera-se que o professor esteja apto a capturar os conceitos apresentados acima e consiga levar a sua sala de aula, proporcionando aos discentes um ensino que respeite e valorize a sua cultura e as demais, abrindo espaço para o desenvolvimento do seu pensamento crítico, ao mesmo tempo em que são integradas às diversas formas de expressão (verbal, visual, corporal, audiovisual), inclusive utilizando meios digitais, porém, espera-se que se faça isso em 60 minutos por semana, em uma aula de LI.

Apesar de os aspectos referentes ao ensino em si terem mudado, a distribuição da carga horária por disciplina segue a mesma, dificultando o trabalho dos docentes em atingir as próprias metas, atingindo diretamente os alunos no processo de aprendizagem. Silva e Oliveira (2022) discutem sobre o descaso do poder público com o ensino de LI pontuando o seguinte:

O ensino de Inglês sempre esteve à mercê da boa vontade política e de sucessivas reformas, transitando entre opcional e até desnecessário, (...) apenas o tempo mostrará se, futuramente, outra análise poderá ser feita da época atual, se a obrigatoriedade do ensino de LI permanecerá ou se as intermitências continuarão a marcar a relevante missão dessa língua franca numa sociedade que visa à formação para além do mercado de trabalho.

Torna-se incompatível com a realidade escolar brasileira as declarações contidas na BNCC, apesar do leque de possibilidade de aplicação em sala de aula, apresentadas no seu texto, com o pouco tempo de aula, a ausência de materiais didático-pedagógicos, e a falta de professores em formação continuada, suas propostas limitam-se, e podem deixar de ser executadas, assim concordam Santana e Kupske (2020, p. 163):

---

<sup>1</sup> O termo multiletramentos refere-se atualmente a dois aspectos principais da construção de significado. O primeiro é a diversidade social, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. (...) O segundo aspecto destacado pela ideia de multiletramentos é a multimodalidade. Essa é uma questão particularmente significativa hoje, em parte como resultado dos novos meios de informação e comunicação (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 19-20)”.

a BNCC é um documento que pode não ser aplicado na prática se não houver um movimento de formação (inicial e continuada) adequada aos profissionais de ensino, impossibilitando a transição da LE<sup>2</sup> para a LF<sup>3</sup> e permitindo, assim, a perpetuação de uma forma tradicional de ensino enraizada no inglês como língua estrangeira, língua do outro.

Apesar da problemática envolvendo concepção e concretização do ensino de LI após a BNCC, vale salientar o papel das políticas educacionais regionais em atenuar as dificuldades das escolas em incorporar em suas práticas as novas propostas, por meio de ações diversas, inclusive a formulação de uma Proposta Curricular própria, aplicada a particularidade do estado e de seus municípios. Neste artigo é abordada a Proposta Curricular do estado da Paraíba, por ser a região de atuação docente dos autores, com vistas a contribuir com as práticas didáticas dos demais docentes do estado em questão (Paraíba, 2020; 2023).

No que concerne ao Ensino Básico na Paraíba, convém abordar as Propostas Curriculares do Estado da Paraíba (Ensino Fundamental e Médio) - PCEP - criadas a partir da BNCC, obedecendo ao regime de colaboração entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal, na consolidação de diretrizes regionais de educação, como prega o documento, estabelecendo um pacto de colaboração entre Estados e Municípios para se elaborar os Currículos dos Estados, numa perspectiva territorial (Paraíba, 2020).

A PCEP para o Ensino Médio e, posteriormente Fundamental, está ancorada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e demais legislações educacionais posteriores, a visão impressa no documento é a de complementar o currículo das escolas públicas e privadas, estaduais e municipais, seguindo a seguinte lógica:

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação toma um novo rumo, isto é, normatiza a sistematização das aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica – de forma progressiva e por áreas de conhecimento, enquanto que os currículos traçam os caminhos e são implementados nos sistemas de ensino, considerando o currículo local, às suas características regionais, diante da diversidade histórica, social, ambiental e cultural que exigem da Educação Básica novas concepções e arranjos curriculares capazes de dialogar com as juventudes e seus anseios (Paraíba, 2020, p. 18).

Elaborada com a participação da comunidade escolar paraibana, e redação de diversos professores do sistema de ensino do estado, o texto afirma a colaboração entre a legislação em vigor respeitando as especificidades do estado da Paraíba, buscando proporcionar aos estudantes vivências diversas diante dos seus interesses e edificando seus projetos de vida (Paraíba, 2020).

Os documentos afirmam ainda estar relacionada às características sociais, culturais, pessoais e políticas dos sujeitos nos processos de aprendizagem no âmbito escolar, tratando-se de um currículo estabelecido para a definição de conteúdos educacionais juntamente com o compromisso em desenvolver a subjetividade e a identidade dos educandos.

Quanto ao ensino da LI, os textos corroboram com a BNCC, e apontam a necessidade de se observar e superar as dificuldades entre teoria e prática, pontuando a necessidade de políticas públicas que atendam à formação inicial e continuada dos professores, e o estabelecimento de metas concernentes à proficiência da LI para professores e alunos.

Em relação ao eixo dimensão intercultural, as propostas seguem a BNCC, adotando a visão de ensino de LI voltado para o desenvolvimento de habilidades sociais e políticas, considerando as várias formas de utilizar a LI para se expressar e respeitando e conhecendo as culturas dos falantes não-nativos da língua. Desse modo, a transição entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio, deve considerar a ampliação das aprendizagens desenvolvidas, buscando estabelecer conexão entre os conhecimentos das duas etapas:

---

<sup>2</sup> Língua Estrangeira

<sup>3</sup> Língua Franca

No Ensino Médio, trata-se de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – para problematizar os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global, por exemplo. 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 *apud* Paraíba, 2023, p. 219).

Assim, observa-se o diálogo entre os documentos oficiais que guiam o ensino da LI no âmbito nacional e estadual, dada a relevância atribuída à BNCC enquanto texto norteador. As PCEPs acrescentam ao texto propostas de atividades aplicáveis à disciplina em cada ano e metodologias avaliativas que dialogam com as tendências pedagógicas apresentadas inicialmente em seu texto.

### **3. Método da pesquisa**

Esta pesquisa levanta dados qualitativos acerca do tema abordado. De caráter documental e bibliográfico, busca explorar como se dá a relação entre os temas. Objetivamos gerar novos conhecimentos acerca da temática escolhida, possibilitando avanços para a área de estudo (Prodanov; Freitas, 2013).

Do ponto de vista dos objetivos, esta pesquisa explora a relação entre a interculturalidade no ensino de LI e a formação identitária do aprendiz, debatendo as políticas educacionais e as teorias disponíveis sobre o tema. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa exploratória proporciona mais informações sobre o tema a ser investigado, viabilizando a organização das demais partes da pesquisa.

De natureza básica, a pesquisa concentra-se em revelar como o eixo intercultural é apresentado pela BNCC, documento que atua como base para a formulação curricular das escolas brasileiras, em seguida, discutir os pressupostos teóricos de autores como Corbett (2022), Fleuri (2017), Rajagopalan (2003; 2021), entre outros. A discussão sobre a formação identitária do aprendiz de língua inglesa finaliza o trabalho.

As discussões ao longo do trabalho contam com o amparo dos principais documentos oficiais para o ensino de LI à nível nacional: os PCNs e a BNCC, e a nível estadual as PCPEs. A análise se dará a partir da refutação e/ou confirmação de hipóteses formuladas ao longo das leituras e escrita iniciais do trabalho. As possíveis conclusões serão retiradas do processo de análise, que visa contribuir para o fomento e inserção da intercultura no ensino de LI como ferramenta crítica na formação dos alunos.

### **4. Resultados e discussões**

Nesta seção de resultados e discussões, a subseção 4.1 traz a abordagem intercultural em documentos oficiais, na qual são apresentadas a interculturalidade na legislação educacional. Na subseção 4.2, a questão intercultural e a identidade do educando são discutidas, onde são apresentados autores que discorrem sobre o tema. Na subseção 4.3, são apresentadas as possibilidades para o ensino de LI na abordagem intercultural.

#### **4.1 A abordagem intercultural na educação no âmbito nacional**

Apesar de ocupar espaço nos debates acadêmicos, nacional e internacional, a inclusão da interculturalidade nos documentos que guiam a educação dos brasileiros ainda não aconteceu formalmente. Porém existe um histórico de implementações sutis, mas significativas que são citadas neste artigo, estabelecendo um diálogo entre os documentos educacionais e o que é discutido por estudiosos que debatem sobre o assunto.

De acordo com Fleuri (2007, p. 03), possivelmente o enfoque que rendeu mais frutos posteriormente na educação intercultural no Brasil foi dado em razão dos movimentos sociais urbanos e rurais da década de 1960:

No Brasil, no início da década de 60, na onda de grandes mobilizações urbanas e camponesas, floresceram inúmeros trabalhos educativos que valorizavam a cultura popular. Iniciativas como os Centros Populares de Cultura (CPCs), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), a campanha "De Pé no Chão também se aprende a ler", liderados por intelectuais, estudantes, movimentos eclesiais, mobilizaram a sociedade civil naquele contexto. A própria proposta elaborada por Paulo Freire visava a promover a educação de adultos com base na sua cultura. Com o Golpe militar de 1964, os movimentos sociais e culturais foram submetidos a rígidos processos de controle e censura, favorecendo a homogeneização e alienação cultural. O silêncio, o isolamento, a descrença, elementos fundamentais da cultura do medo, começaram, entretanto, a ser quebrados no final dos anos 70. Emergiram os movimentos de base, assentados sobretudo nas associações de moradores, nas comunidades eclesiais de base (CEBs) e nos novos movimentos sindicais. Irromperam novamente no cenário nacional os movimentos populares, caracterizados pela imensa variedade de interesses.

De modo amplo, a educação e a cultura sempre foram indissociáveis, ao passo que uma é influenciada pela outra e vice-versa, ambas são fruto do momento histórico, político e social em que se situam. Não há como se discutir educação e currículo escolar sem incluir neste debate a cultura do professor, do aluno, e da comunidade escolar (Forquín, 1993).

A escola é um ambiente de trocas simbólicas, espaço situado política e geograficamente de saberes, no qual deve prescindir a participação democrática da comunidade, articulando o currículo aos saberes acumulados histórica e culturalmente, abrindo este debate, Fleuri (2017, p. 107) aponta que:

A compreensão da dimensão intercultural e crítica do contexto social e especificamente educacional implica em considerar os contextos constitutivos dos múltiplos significados desenvolvidos pelas ações e interações das pessoas. Torna-se necessário, para isso, desenvolver a capacidade de percepção e compreensão do contexto e de seus processos de transformação.

Assim sendo, incluir nas práticas escolares a diversidade cultural torna-se um desafio tanto para as políticas públicas educacionais quanto para os docentes. No histórico legislativo brasileiro, pode-se citar, *a priori*, a implementação da LDB de 1996, que em seu artigo 3º, inciso II “o ensino será ministrado com base nos princípios de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. Sua promulgação garantiu ao povo brasileiro uma educação menos centralizada, estabelecendo um regime de colaboração entre estados, municípios e Distrito Federal, concedendo maior autonomia às escolas em estabelecer melhorias concernentes à sua regionalidade.

Fleuri (2007) aponta a adição da pluralidade cultural como tema transversal pelos PCNs, como uma iniciativa que demonstra a relevância da inclusão desta temática na educação básica nacional, que segundo o autor, a ausência de pesquisas nesta área colabora para a dificuldade na elaboração de propostas pedagógicas nesta área.

A LDB em seu artigo 26, “estipula, igualmente, a necessidade de fornecer aos alunos, em âmbito nacional, uma educação básica comum, mas também a necessidade de adaptar a escola a realidades locais e regionais”, apontando as necessidades particulares de cada região de um país de proporções continentais (Akkari, 2015, p. 168). Já no Plano Nacional de Educação (PNE), a cultura é citada de forma mais contundente, destacando-se a “articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais”, “acesso a bens culturais e à arte” (Brasil, 2014).

Posteriormente, a Lei 10.639 de 2003, introduziu o ensino obrigatório da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos oficiais primário e secundário, um marco relevante na inclusão da interculturalidade na educação nacional, mostrando respeito ao histórico cultural (Akkari, 2015).



A menção mais atual à cultura na LDB foi acrescida pela Lei 14.191 de 2021 (Brasil, 2021), que regulamenta a educação bilíngue para surdos. Em seu texto, é pregado o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva, a valorização da sua cultura e a oferta de educação intercultural também são defendidos.

Outra adição recente pertinente ao assunto se deu através da Lei 14.644 de 02 de agosto de 2023 (Brasil, 2023), que institui a gestão democrática do ensino público, garantindo a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares, um marco na participação dos pais e demais membros que compõem o espaço escolar nas decisões que interferem na educação básica.

Na BNCC, além de termos a interculturalidade inserida como eixo temático no ensino de LI, a valorização da diversidade cultural e o acesso às diversas formas de arte e expressões culturais são definidas como uma das competências da área das linguagens para o Ensino Fundamental:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p. 65).

Em relação ao Ensino Médio, a questão cultural é abordada de forma contundente, retomando a relação entre o uso das diversas linguagens, inclusive as relacionadas ao meio digital e à cultura, e reafirma o compromisso estabelecido em documentos educacionais anteriores de incentivar os jovens através do ensino na área das linguagens em “possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (Brasil, 2018, p. 681).

Nesse contexto, ressalta-se a autonomia que as escolas devem exercer na construção dos seus Projetos Políticos Pedagógicos e nas escolhas pontuais dos professores em relação ao currículo escolar, atendendo às demandas específicas da sua comunidade, partindo para as escolhas que sigam as propostas dos documentos oficiais, respeitando e conhecendo a diversidade cultural nas esferas global e local.

#### **4.2 A questão intercultural e a identidade do educando**

A interculturalidade, enquanto conceito, assume o papel de promover a interação entre diferentes culturas, etnias, gêneros, orientações sexuais entre outros (Silva; Nóbrega, 2022). Na Educação, esse conceito deve se estender a várias questões, e nas escolas, deve-se pensar nas diversas culturas que permeiam a comunidade em que se insere, desde a cultura da merendeira à do porteiro. O discente, protagonista no seu processo de aprendizagem, em um contínuo processo de ressignificação, constrói sua identidade diariamente, e a escola é um dos espaços responsáveis pela sua formação educacional, cidadã, política, ideológica, cultural e social.

A cultura tende a influenciar as vestimentas, os gostos musicais, os hábitos diários, enfim, as escolhas tomadas diariamente, e assim, a caracterizar a identidade das pessoas, de uma comunidade, país, etc. Para Fleuri (2007, p. 05):

Em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas.

Nessa perspectiva, a educação intercultural visa estabelecer o respeito entre as múltiplas culturas, a manutenção das tradições, e a relação entre pessoas de culturas diferentes, tendo em vista a globalização e a mesclagem cultural que isso proporciona. Por razões políticas, aquele que detém maior poder (econômico) dita a cultura hegemônica, e se

expressa através de um discurso imbuído de ideologias que influenciam a estrutura social. No entanto, diante do rompimento da barreira entre as regiões do mundo, principalmente de modo virtual, permitindo a circulação de informações, viabiliza o diálogo intercultural, e a instabilidade torna-se a marca das identidades no mundo (Martins; Lima, 2015; Oliveira; Brisolara, 2015; Rajagopalan, 2003; 2021).

O contato com outros modos de pensar e comunicar-se possibilita a criação do pensamento crítico, aproxima as diferenças e tende a diminuir o preconceito. Fleuri (2007, p. 07) aponta que:

Na perspectiva intercultural os educadores e educandos não reduzem a outra cultura a um objeto de estudo a mais, mas a consideram como um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade. A relação entre culturas diferentes, entendidas como contextos complexos, produz confrontos entre visões de mundo diferentes. A interação com uma cultura diferente contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhe possibilita compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social.

Os saberes e costumes de dada comunidade são construídos historicamente, e são inseparáveis das suas práticas cotidianas, assim, cada sujeito constrói sua identidade com base nas vivências, no contexto histórico, político, econômico e cultural em que está incluído, e a relação entre diferentes sujeitos viabiliza um novo contexto intercultural (Fleuri, 2007).

Dentre os vieses que podem/devem ser abordados nas propostas interculturais para a educação, Candau (2020) destaca as relações de poder presentes nas interações entre os diferentes grupos socioculturais, proporcionando o debate crítico sobre a relação pós-colonialista, por exemplo, a fim de empoderar culturas historicamente marginalizadas.

Afirmando o discurso sobre a interculturalidade e a formação identitária, Candau (2020, p. 681) continua sua afirmação sobre a relação entre decolonialismo e interculturalidade:

Estamos imersos em processos de colonialidade que estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário individual e coletivo, nas nossas mentalidades e nos juízos de valor que atribuímos a diferentes grupos socioculturais, nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos. Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural. Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial.

Dialogando com esse entendimento, Martins e Lima (2015, p. 304) afirmam que “a palavra tem o poder de estabelecer sistemas de ideias e de desestruturá-los também. Ela é essencialmente política e ideológica. Por essa razão, a linguagem não pode ser vista como um instrumento neutro, pois ela não apenas proporciona a comunicação entre as pessoas, mas veicula ideologias”.

Diante disso, não se pode desvencilhar a interculturalidade da crítica, pois faz parte do processo de criação de uma perspectiva intercultural a visualização de toda a história por trás dos pré-conceitos atribuídos às expressões culturais, depreciação e desvalorização. (Silva; Nóbrega, 2022). A relação do educando com o mundo a sua volta e a percepção de si e do outro devem estar entrelaçados ao pensamento crítico, e, portanto, a criticidade em relação ao que se vive e ao passado.

Em relação ao ensino de LI e a dimensão intercultural, Corbett (2022, p. 34, tradução nossa) aponta que:

ao encorajar os educandos a serem analistas e intérpretes ativos das culturas, inclusive da sua própria cultura, o professor ajuda-os no caminho até a análise e interpretação intercultural independente, em uma série de eventos em que ao contrário estariam prejudicados, fazendo assim o autoritarismo ser impraticável.

Ainda segundo Corbett (2022), o estudante de LI que integra a sua aprendizagem à dimensão intercultural, em última análise assume o papel de mediador entre os diferentes grupos sociais que usam línguas diferentes ou variações diferentes para comunicar-se, agindo assim como ‘diplomata’, capaz de enxergar diferenças culturais de um ponto de vista informacional.

Ao se pensar na identidade dos discentes em relação à interculturalidade, devem ser considerados dois pontos. O primeiro diz respeito à sua fluidez, pois “acredita-se, em larga escala, que as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, ebulição (Rajagopalan, 2003, p. 71)”. Assim, não existem limitações ou definições para a formação identitária, uma vez que essa se encontra em constante trânsito, e é através da linguagem que sua construção acontece e se modifica (Oliveira; Brisolara, 2015).

O segundo ponto é justamente sobre a aprendizagem da LI, o contato com uma língua diferente e a cultura dos diversos povos que a utilizam, provoca o realinhamento da identidade (Rajagopalan, 2021), pois a língua é um mecanismo comunicacional, e por isso interliga traços culturais de quem a utiliza. Desse modo, ao aprender uma segunda língua, a identidade do aluno é redefinida, pois ele adquiriu uma série de conhecimentos que agregam mudanças linguísticas, comportamentais e culturais em sua vida.

Ensejando o debate sobre a questão cultural na sala de aula de LI, as políticas educacionais e as pesquisas atuais apontam caminhos possíveis para sua implementação, não somente em uma disciplina isoladamente, mas em toda a grade curricular. Ao falar-se em cultura e identidade, constata-se que ambas se encontram em um processo infundável de reconstrução, e, portanto, a linguagem é um campo fecundo para que estas se expressem.

#### **4.3 Possíveis caminhos para o ensino da LI**

As tendências atuais para o ensino de línguas apontam a promoção da autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem, do qual o aluno(a) é protagonista, ciente das implicações que a aprendizagem de uma nova língua apresenta, consciente das contribuições que isto acompanha para sua vida profissional, acadêmica e social. Com acesso às tecnologias da informação, o mundo se conecta através de *hiperlinks*, e as oportunidades se encontram acessíveis a um *click*, é possível acabar com as fronteiras que outrora restringia a aquisição de conhecimentos.

Ao passo que as tecnologias se aproximam da sala de aula, novos questionamentos surgem para a comunidade escolar, apesar de ser um assunto que permeia este meio há muitos anos, ainda existem algumas barreiras a serem perpassadas. Com a Lei 14.533 de 11 de janeiro de 2023, o Estado brasileiro adiciona à LDB, a educação digital, assegurando a garantia de conectividade às instituições públicas de ensino básico e superior à internet em alta velocidade. O texto cita ainda a utilização dessa internet para fins pedagógicos, a fim “de desenvolver o letramento digital de jovens e adultos, proporcionando a criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas” (Brasil, 2023).

A urgência em se pensar um currículo escolar que atenda ao letramento digital de alunos e professores, estabelecendo a aprendizagem de forma colaborativa, requer, primeiramente, a aquisição de laboratórios de informática para as instituições, que em sua maioria carecem de adaptações em sua estrutura física para que atenda a tais demandas. As mudanças no sistema de ensino público nacional acontecem infelizmente a passo lento, e apenas anos depois de uma lei ser promulgada é que começam, de fato, a acontecerem na prática.

Outro ponto de debate em relação a esse tema está relacionado à formação de professores que encara a cada dia desafios e realidades às quais deve se adaptar e buscar conhecimento para atender aos diversos grupos de alunos que o aguardam. (Sabirova; Khanipova; Sagitova, 2021). Partindo desse viés se realiza a relevância da extensão universitária, o contato da universidade

com a comunidade escolar, e com a sua realidade, aproximando a prática da teoria e construindo o repertório de experiências necessárias para se formar professores atuantes na educação escolar. Afinal, ao se pensar em tendências para o ensino, deve se pensar nas particularidades de cada escola, a aplicabilidade de metodologias depende muito do esforço do professor, mas também das condições que a escola o oferece para tal.

Ao passo que a criticidade chega à formação de professores, adentra também a sala de aula das escolas públicas, professores críticos da realidade social, política e econômica, despertando a criticidade nos seus alunos, e a intenção revelada nos pressupostos para a educação intercultural que são exatamente esses – enxergar o mundo em que se vive por diversas perspectivas, estabelecendo conexões entre desigualdades e relações históricas (Sabirova; Khanipova; Sagitova, 2021).

Partindo desse ponto de vista, Candau (2020, p. 683) apresenta questões pertinentes à educação escolar no que diz respeito à interculturalidade, e uma delas é abordar o empoderamento. A autora afirma o seguinte:

Considero importante destacar algumas dimensões assinaladas por diversos autores como integrantes dos processos de empoderamento dirigidos a sujeitos marginalizados, inferiorizados e subalternizados: a dimensão epistemológica, relacionada com uma análise crítica da realidade; a subjetiva, referida ao autoconhecimento, à autoestima e confiança em seu próprio potencial; a política, relacionada à participação social, ao engajamento e à mobilização e a econômica, relativa à capacidade de produzir bens e serviços. Trata-se, portanto, de um processo complexo e multifacetado. Também gostaria de destacar que assumo a perspectiva de que ninguém empodera ninguém. Trata-se de promover processos através dos quais as pessoas e grupos sociais inferiorizados e oprimidos vão descobrindo a potência que têm e liberando energias que os constituem como sujeitos e atores sociais.

Para isso, é essencial que se conheça o contexto em que se está inserido, explorando as potencialidades dos seres que compõe o meio. A comunidade escolar pode ser um campo fértil para elaboração de atividades que contemplem o empoderamento dos seus atores. Nas aulas de LI, a valorização dos conhecimentos que essas pessoas trazem para o seu cotidiano pode ser um meio fortalecedor da sua autoconfiança e dar voz àqueles que historicamente são marginalizados (Ribas, 2018).

Outra tendência apresentada pela mesma autora diz respeito à inclusão da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar pela LDB, ato que pode ser interpretado como uma ferramenta eficaz na erradicação do racismo, a depender do trato que os professores darão a tal temática nas salas de aula (Candau, 2020). A reflexão sobre as relações étnico-raciais podem ser abordadas nas aulas de LI, apontando a diversidade e miscigenação que constitui nossa população a fim de diminuir a distância entre quem somos e o que aprendemos na escola, afastando a desculturação.

A esse respeito, Akkari (2015, p. 165) argumenta sobre o “branqueamento” e o seu impacto na cultura nacional no seguinte trecho:

A desculturação é um processo deliberado de desintegração cultural de um grupo com o propósito de sua exploração (colonial e neocolonial). “Branqueamento” é a aceitação da superioridade da raça branca, considerando seus valores, história e cultura como as únicas referências, e os únicos dignos de consideração. O branqueamento também encontra expressão na inferiorização dos valores dos grupos dominados.

Ao que se percebe, essa ruptura entre as culturas hegemônicas dialogam com questões pós-coloniais e a sua aplicação na sala de aula de LI abre espaço para o pensamento intercultural crítico e protagonista de novas formas de enxergar o velho. De acordo com Ribas (2018), a chamada para se pensar em temas que circundam a história da humanidade e as consequências desta no presente impactam o protagonismo dos estudantes, possibilitando a revisão de entendimentos historicamente defendidos como “certos”.

Torna-se de grande valia as reflexões sobre o currículo escolar - e neste caso o da LI - e as práticas docentes neste contexto, o aprofundamento em questões interculturais pode ser levado para todas as disciplinas de forma contextualizada, proporcionando inclusive a interdisciplinaridade, e o engajamento de temas variados relacionando-se com a possibilidade de diálogo entre diversas áreas de conhecimento. O protagonismo, neste sentido, é de todos aqueles que constroem e participam da escola, pensando a grade curricular, valorizando os conhecimentos empiricamente construídos e ampliando a visão de mundo de todos os envolvidos.

Ao passo que se medem esforços para problematizar e contextualizar o currículo escolar, são discutidas as bases que regem as escolhas que impactam na formação dos educandos, há de se pensar no papel que isto exerce na sua vida pessoal em todas as esferas, e a possível influência positiva que os trará, neste ponto encera-se e inicia-se a prática docente.

## **5 Considerações finais**

Diante de um cenário de possíveis mudanças no ensino da língua inglesa é imprescindível observar as que estão em curso e perceber que elas se dão gradativamente, com esforços diários e contínuos, com determinação em modificar e implementar os objetivos de forma consciente e concisa. Na educação pública brasileira os processos de transformação acontecem dessa maneira, com o andar das políticas educacionais, a comunidade escolar empenha-se em realizar as adaptações de acordo com o que a sua realidade possibilita.

Nota-se a partir desta pesquisa a relevância de estudos que explorem a realidade escolar a fim de diagnosticar as deficiências entre as políticas públicas e a sua implementação. Ao passo que esta pesquisa possibilita o olhar sobre os documentos regimentais e pesquisas científicas sobre a interculturalidade e o ensino de LI, a coleta de dados em campo pode possibilitar resultados que impactam diretamente as práticas de ensino-aprendizagem, colaborando de forma ativa no ensino público.

Diante dos resultados desta pesquisa, percebe-se que a inserção da interculturalidade apresenta um arcabouço de oportunidades para a sala de aula, e a sua inclusão pode ser vantajosa para a aprendizagem dos alunos, uma vez que ele observa variações linguísticas que pertencem a aspectos particulares de cada cultura dos falantes da língua, enriquecendo seu repertório linguístico, adaptando-se às mais variadas situações de uso.

A interculturalidade se realiza nas aulas de língua inglesa mesmo que não-intencionalmente, já que ao passo que se estuda/ensina uma língua, os aspectos culturais desta a acompanham no processo. Assim, mesmo que inconscientemente, ao passo que é apresentado à língua inglesa, o discente se insere na cultura dos vários falantes desta língua.

Os estudos sobre a influência da aprendizagem de uma segunda língua na identidade do aprendiz apontam para a fluidez desta, que mesmo antes do processo de aprendizagem acontecer se encontra em constante mudança, dada a característica natural que possui em adaptar-se e redefinir-se que as identidades apresentam (Rajagopalan, 2021). Cabe ao professor, em seu papel de mediador, estimular o pensamento crítico dos seus alunos frente aos estigmas ultrapassados sobre a LI e seu histórico de padrões hegemônicos estabelecidos na cultura mundial (Sabirova; Khanipova; Sagitova, 2021).

E os meios para pôr em prática tais ações devem ser pensados no ambiente escolar, onde o docente irá planejar as estratégias e os métodos a serem utilizados de acordo com o material didático disponibilizado. Cabe salientar a seleção dos livros didáticos através dos exemplares disponíveis no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a escolha do material didático deve observar as particularidades da escola e o currículo escolar.

É importante ressaltar as decisões tomadas pelo professor, pois elas afetam o processo de aprendizagem, podendo beneficiar ou não os alunos. É diante dessas implicações que se deve pensar a respeito do ensino de LI, e de maneira geral, na educação escolar, enxergar as potencialidades e os desafios a se enfrentar, sabendo que o potencial humano perpassa com determinação qualquer percalço. Com este trabalho surgem espaços para que outras pesquisas nesta área sejam realizadas, abordando a temática presente, estimulando avaliações e discussões sobre as políticas de formação de professores, documentos norteadores da educação, e

principalmente a prática cotidiana dos professores atuantes nas escolas públicas e privadas brasileiras.

### **Financiamento**

Esta pesquisa não recebeu financiamento externo.

### **Conflito de interesses**

Os autores declaram não haver conflito de interesses.

### **Referências**

AKKARI, A. Educação intercultural no Brasil: entre o conservadorismo e transformações radicais. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 159-182, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v5i1.323>.

BRASIL. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 10 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em 10 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em 10 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm). Acesso em 10 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm). Acesso em: 09 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm). Acesso em: 09 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-)

texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 set. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira**. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. Especial, p. 678-686, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949>.

CORBETT, J. **An intercultural approach to English language teaching**, 2 ed. Bristol: Multilingual Matters, 2022.

FLEURI, R. M. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **PerCursos**, Florianópolis, v. 2, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>. Acesso em: 21 set. 2022.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural e movimentos sociais**. João Pessoa/PB: Editora do CCTA, 2017, p. 319.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993, 208p.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

MARTINS, T. A. A.; LIMA, D. C. Ideologia e ensino de língua inglesa: relações e implicações. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 18, n. 2, p. 303-325, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2015v18n2p303>.

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba - Ensino Médio**. Paraíba: 2020. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/arquivos/pdfs/PropostaCurricularDoEnsinoMdiodaParabaPCMPB23.pdf>. Acesso em 01 set. 2023.

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Paraíba: 2023. Disponível em: <https://sites.google.com/see.pb.gov.br/probnccpb/proposta-curricular-ei-e-ef>. Acesso em 01 set. 2023.

PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

OLIVEIRA, K. F. BRISOLARA, V. Influências culturais e identitárias no ensino/aprendizagem de língua inglesa como uma língua adicional no Brasil. **Nonada: Letras em Revista**, v. 1, n. 24, 2015, p. 111-121. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451510009>. Acesso em 10 set. 2023.

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

RAJAGOPALAN, K. Linguagem e cultura: algumas reflexões preliminares. *In*: ALENCAR, C. N.; FERREIRA, D. M. M.; RAJAGOPALAN, K. **Interstícios entre linguagem e cultura**. Volume 7. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do letramento crítico. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 3, p. 1784-1824, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL35-v12n3a2018-15>.

SABIROVA, D. R.; KHANIPOVA, R. R.; SAGITOVA, R. R. O inglês como uma ferramenta para a comunicação intercultural. **Revista Entre Línguas**, v. 7, n. esp. 3, e021048, set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v7iesp.3.15706>.

SANTANA, J. S., KUPSKE, F. F. De Língua Estrangeira à Língua Franca e os paradoxos in-between: (tensionando) o ensino de Língua Inglesa à luz da BNCC. **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 5, p. 146-171, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73397>. Acesso em: 16 out. 2023.

SILVA, F. R. B.; NÓBREGA, M. M. S. S. Proposituras de Interculturalidade na BNCC como procedimento para uma Educação Literária. **Id on Line Revista de Psicologia**, v.16, n. 59, p. 203-212, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/idonline.v16i59.3380>.

SILVA, K. S. S.; OLIVEIRA, T. S. Ensino de Inglês na rede pública brasileira: perspectiva histórico-curricular e implicações sociais. **Educação por Escrito**, v. 13, n. 1, e40507, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2022.1.40507>.

Revista Principia - **Principia**