

SUBMETIDO 16/11/2023
APROVADO 05/02/2024
PUBLICADO ON-LINE 25/02/2024
VERSÃO FINAL DIAGRAMADA 17/12/2025
EDITORA ASSOCIADA
Profa. Dra. Gilmara Teixeira Barcelos Peixoto



<https://doi.org/10.18265/2447-9187a2024id8181>

ARTIGO ORIGINAL

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

Ana Maria Lourenço de Andrade^[1] *

Luiz Henrique Santos de Andrade^[2]

.....

[1] ana.lourenco@academico.ifpb.edu.br

[2] luiz.andrade@ifpb.edu.br

Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia da
Paraíba (IFPB), João Pessoa,
Paraíba, Brasil

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 e econômicas. 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 obras de autores que colaboraram para o diálogo entre os temas, a exemplo de Corbett (2022), Rajagopalan (2003, 2022), Fleuri (2001), 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 isso tende a contribuir na aprendizagem do aluno e no desenvolvimento da sua criticidade frente ao mundo.

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

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

ABSTRACT: The English language (EL) has reached its peak among other languages spoken in the world due to globalization. This process has led it to be considered a *lingua franca*, the language of political, diplomatic, economic

* Autor para correspondência.

and other relations. 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, 2022), Fleuri (2001), 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 to the development of their criticality towards the world.

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

1 Introdução

Na atualidade, a Língua Inglesa (LI) vem sendo utilizada mundialmente, seja para veicular pesquisas científicas, ou transmitir comunicados oficiais de órgãos internacionais, e mesmo para a difusão cultural de artistas que não têm 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, portanto, na sua formação identitária.

Os documentos nacionais oficiais 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), nos quais 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-se a visão do inglês como língua franca, pelo caráter multilíngue dos falantes mundo afora.

Apesar das 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 do material apresentado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Partindo dessa 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.

Dessa forma, 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, empreendeu-se uma busca pelas raízes desse movimento, em que se investigou 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, pretendeu-se identificar como a interculturalidade se insere nesse contexto de ensino-aprendizagem, quais são os passos indicados pela BNCC para sua aplicação e como autores como Fleuri (2017), Corbett (2022), entre outros, tratam desse assunto. Buscou-se, também, refletir sobre a formação identitária do aluno, com base nos escritos de Rajagopalan (2003, 2022), Forquin (1993), entre outros, explorando as implicações do ensino de LI através da abordagem intercultural na formação identitária dos estudantes.

O *corpus* utilizado é composto de fontes documentais e bibliográficas, a exemplo de legislações e escritos de autores que abordam as temáticas aqui tratadas. Tendo esta pesquisa uma natureza básica e exploratória, procura-se gerar novos conhecimentos acerca do tema escolhido, possibilitando avanços para a área de estudo. Desse modo, a problemática desta pesquisa envolve os impactos que a LI causa na cultura dos povos e quais mecanismos são teoricamente apresentados para a construção de um currículo escolar que adote a interculturalidade no ensino de LI, discutindo-se, portanto, 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, a seção é dividida em duas partes: “O ensino da língua inglesa no Brasil: perspectiva histórica e didática” e “As políticas educacionais atuais para o ensino de LI”. Na primeira subseção é apresentado um breve histórico de como se deu inicialmente o ensino da língua inglesa, qual metodologia era utilizada e quais eram os documentos norteadores. Em seguida, na segunda subseção são apresentadas a BNCC (Brasil, 2018) e as Propostas Curriculares do Estado da Paraíba – PCEPs (Paraíba, 2020, 2023) como documentos mais atuais sobre as diretrizes do ensino da língua inglesa.

2.1 O ensino da língua inglesa no Brasil: perspectiva histórica e didática

Para adentrar no ensino-aprendizagem da língua inglesa na atualidade e na questão intercultural, é necessário revisitar o passado e recapitular brevemente o início dessa disciplina nas escolas brasileiras. Durante o período colonial, a LI passou a fazer parte do currículo das escolas após a expulsão dos jesuítas e, com a reforma de 1855, que elevava o status das línguas modernas ao nível das línguas clássicas, pudemos observar uma mudança gradativa no ensino formal das escolas secundárias.

De acordo com Leffa (2016), o ensino de LI naquele período contava com uma metodologia focada no método de gramática e tradução, tornando tênué o processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, o método avaliativo baseava-se na execução de exames de verificação de aprendizagem, de caráter tradicional e rígido. Entre as línguas estrangeiras lecionadas estavam o latim, o francês, o italiano e o 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, bem como o ensino da língua alemã, tendo o aluno que optar por cursar uma das duas línguas. Já na reforma de 1931, começou-se a implantar mudanças significativas no sistema de ensino. 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; foi um período na tessitura das legislações educacionais em que a LI ganhou 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, 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. 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 imperaram as intermitências em relação ao ensino de língua estrangeira, entre elas o inglês.

A partir da década de 1960, com a implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 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), em vigor nos dias atuais, o ensino de línguas estrangeiras passou a ser obrigatório a partir da quinta série inicialmente, ficando a cargo da comunidade escolar a escolha de qual língua estrangeira moderna adotar. As mudanças apresentadas nesse 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. Neles, a perspectiva adotada pelo poder público em relação ao ensino de língua estrangeira evidencia a sua própria incapacidade em criar e aplicar 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 imediatista que tal disciplina exerceria na vida do discente, tendo em vista a sua utilidade nos exames vestibulares, bem como no ingresso em cursos de pós-graduação. Em seguida, justifica-se 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, é ressaltado 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. Neles, se 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 diferentes as duas visões expressas nos discursos dos PCNs para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Em um primeiro momento são identificadas as fraquezas do sistema público de ensino e sua incapacidade em oferecer melhorias aos estudantes e professores; 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. 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), que, corroborando o cenário globalizado, não apresenta 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 atuais para o ensino de LI

Dos documentos norteadores voltados para o ensino de LI, nesta pesquisa, abordam-se as PCEPs (Paraíba, 2020, 2023), para os Ensinos Fundamental e Médio, e a BNCC (Brasil, 2018), também para essas duas etapas da Educação Básica. As propostas da BNCC dialogam com o que já se vinha discutindo sobre a LI, com uma



urgência em modificar a perspectiva anterior, abandonando o status de língua estrangeira e as metodologias tradicionais e ampliando a visão de alunos e professores acerca da aprendizagem da LI no mundo atual.

Entre 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 da diversidade sociocultural de falantes nativos e não nativos da LI, estimulando o respeito às diferentes formas de se expressar nessa língua (Santana; Kupske, 2020).

Ao apresentar uma visão de ensino que conecta as questões pedagógicas, políticas e sociais, rompe-se com a antiga proposta de ensinar a LI como uma língua estrangeira, adotando-a 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 lingüísticas (Silva; Oliveira, 2022).

Outro ponto relevante é a preocupação do texto em direcionar ao professor mecanismos didáticos que o ajudem a despertar no aluno a criticidade, auxiliando-o a observar o mundo à sua volta através da linguagem. É proporcionado, ainda, o acolhimento às diversas formas de utilizar a língua para se comunicar, seja através de uma linguagem formal e/ou informal.

[1] “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)

As ferramentas tecnológicas para comunicação invadem o ensino-aprendizagem há alguns anos, sendo possível se conectar com qualquer parte do mundo atualmente e se comunicar com pessoas de outros países, porém é necessário ter um certo nível de multiletramento¹ para que isso ocorra. 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 consiga capturar os conceitos apresentados acima e levá-los à 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 e integrando, ao mesmo tempo, diversas formas de expressão (verbal, visual, corporal, audiovisual), utilizando inclusive meios digitais. Porém, espera-se que tudo isso seja feito dentro de 60 minutos por semana, em uma única aula de LI.

Apesar de os aspectos referentes ao ensino terem mudado, a distribuição da carga horária por disciplina segue a mesma, dificultando o trabalho dos docentes em atingir as próprias metas, afetando diretamente os alunos no processo de aprendizagem. Silva e Oliveira (2022, p. 9) 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 possibilidades 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):

[...] 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 [Língua Estrangeira] para a LF [Língua Franca] 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. Esse auxílio ocorre por meio de ações diversas, inclusive a formulação de uma Proposta Curricular própria, aplicada à particularidade do estado e de seus municípios. Neste artigo é abordada a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (Paraíba, 2020, 2023), por ser a região de atuação docente dos autores, com vistas a contribuir nas práticas didáticas dos demais professores do estado em questão.

No que concerne ao Ensino Básico na Paraíba, convém abordar as PCEPs (Ensino Fundamental e Médio) criadas a partir da BNCC. Essas obedecem ao regime de colaboração entre União, estados, municípios e Distrito Federal, na consolidação de diretrizes regionais de educação, como é pregado pelo documento. Assim, é estabelecido 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 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).



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

Os documentos afirmam ainda que a PCEP se relaciona com as características sociais, culturais, pessoais e políticas dos sujeitos nos processos de aprendizagem no âmbito escolar, consistindo em um currículo estabelecido para a definição de conteúdos educacionais juntamente com o compromisso de desenvolver a subjetividade e a identidade dos educandos.

Quanto ao ensino da LI, os textos corroboram a BNCC e apontam a necessidade de se observar e superar as dificuldades entre teoria e prática, pontuando a demanda 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 da dimensão intercultural, as propostas seguem a BNCC, adotando uma visão de ensino de LI voltado para o desenvolvimento de habilidades sociais e políticas, em que são consideradas as várias formas de utilização da LI para se expressar, respeitando e reconhecendo as culturas dos falantes não nativos da língua. Desse modo, a transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio deve considerar a ampliação das aprendizagens desenvolvidas, buscando estabelecer uma conexão entre os conhecimentos das duas etapas:

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, 2018 *apud* Paraíba, 2023, p. 219).

Assim, observa-se o diálogo entre os documentos oficiais que guiam o ensino da LI nos âmbitos 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, além de metodologias avaliativas que dialogam com as tendências pedagógicas apresentadas inicialmente em seu texto.

3 Método da pesquisa

Esta pesquisa levantou dados qualitativos acerca do tema abordado. De caráter documental e bibliográfico, o estudo buscou explorar como se dá a relação entre os temas. Pretende-se 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, discute os pressupostos teóricos de autores como Corbett (2022), Fleuri (2017), Rajagopalan (2003, 2022), entre outros. A discussão sobre a formação identitária do aprendiz de língua inglesa finaliza o trabalho.

As argumentações ao longo do trabalho contam com o amparo dos principais documentos oficiais para o ensino de LI – os PCNs e a BNCC, a nível nacional, e as PCEPs, a nível estadual. 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 a 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, apresentando a interculturalidade na legislação educacional. Na subseção 4.2, a questão intercultural e a identidade do educando são discutidas, sendo apresentados autores que discorrem sobre o tema. Na subseção 4.3, são introduzidas as possibilidades para o ensino de LI sob a abordagem intercultural.

4.1 A abordagem intercultural na educação no âmbito nacional

Apesar de ocupar espaço nos debates acadêmicos, nacionais e internacionais, 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 os temas discutidos por estudiosos que debatem sobre o assunto.

De acordo com Fleuri (2001, p. 3), o enfoque que possivelmente rendeu mais frutos 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 eclesiás, 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 eclesiás 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, visto que uma é influenciada pela outra e vice-versa e ambas são fruto do momento histórico, político e social em que se situam. Não há como se discutir educação e currículo escolar sem incluir nesse debate a cultura do professor, do aluno e da comunidade escolar (Forquin, 1993).

A escola é um ambiente de trocas simbólicas, espaço de saberes situado política e geograficamente, no qual deve prevalecer a participação democrática da comunidade, articulando-se o currículo aos saberes acumulados histórica e culturalmente. Abrindo esse 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 implementação da LDB de 1996, que, em seu artigo 3º, inciso II, estabelece: “[...] 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” (Brasil, 1996). 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 para estabelecer melhorias concernentes à sua regionalidade.

Fleuri (2001) aponta a adição da pluralidade cultural como tema transversal pelos PCNs como uma iniciativa que demonstra a relevância da inclusão dessa temática na educação básica nacional. Segundo o autor, a ausência de pesquisas nessa área colabora para a dificuldade na elaboração de propostas pedagógicas correspondentes.

Segundo Akkari (2015, p. 168), 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”; o autor aponta ainda as necessidades particulares de cada região de um país de proporções continentais. 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” (Brasil, 2014, art. 8º, § 1º, inciso I), e o acesso a bens culturais e à arte (Brasil, 2014).

Já a Lei nº 10.639 de 2003 (Brasil, 2003) introduziu o ensino obrigatório de 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 à história e à cultura (Akkari, 2015).

A menção mais atual à cultura na LDB foi acrescida pela Lei nº 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 defendidas.

Outra adição recente pertinente ao assunto se deu através da Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023 (Brasil, 2023b), que instituiu 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 de 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-se o uso das diversas linguagens, inclusive as relacionadas ao meio digital e à cultura. É reafirmado o compromisso estabelecido em documentos educacionais anteriores de incentivar os jovens através do ensino na área de linguagens, com o intuito de “[...] 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, por parte dos professores, em relação ao currículo escolar, atendendo às demandas específicas da sua comunidade, partindo para escolhas que sigam as propostas dos documentos oficiais e 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, dentre outros aspectos (Silva; Nóbrega, 2022). Na educação, esse conceito deve se estender a várias questões; por exemplo, deve-se pensar nas diversas culturas que permeiam a comunidade em que a escola se insere, desde a cultura própria da merendeira à do porteiro. O discente, protagonista no próprio processo de aprendizagem, em um contínuo movimento de ressignificação, constrói sua identidade diariamente, e a escola é um dos espaços responsáveis por 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, de um país, etc. Para Fleuri (2001, p. 4),

[...] 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 multiplicidades culturais, 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, é viabilizado o diálogo intercultural, e a instabilidade torna-se a marca das identidades no mundo (Martins; Lima, 2015; Oliveira; Brisolara, 2015; Rajagopalan, 2003, 2022).

O contato com outros modos de pensar e se comunicar possibilita a criação do pensamento crítico, aproxima as diferenças e tende a diminuir o preconceito. Fleuri (2001, p. 7) 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 e no contexto histórico, político, econômico e cultural em que está incluído, e a relação entre diferentes sujeitos viabiliza um novo contexto intercultural (Fleuri, 2001).

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

Corroborando o discurso sobre a interculturalidade e a formação identitária, Candau (2020, p. 681) continua sua exposição 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.

Dante disso, não se pode desvincilar a interculturalidade da crítica, pois faz parte do processo de criação de uma perspectiva intercultural a visualização de toda a história por trás dos preconceitos atribuídos às expressões culturais, bem como de sua 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 entrelaçadas ao pensamento crítico e, portanto, à criticidade em relação ao que se vive e ao passado.

Em relação ao ensino de LI e à 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 distintas ou variações diversas para se comunicar, agindo assim como um “diplomata”, sendo 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, ebulação” (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 com a cultura dos diversos povos que a utilizam provoca o realinhamento da identidade (Rajagopalan, 2022), 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 isolada, mas em toda a grade curricular. Ao falar-se em

cultura e identidade, constata-se que ambas se encontram em um processo infindável de reconstrução; assim, a linguagem se configura como um campo fecundo para que essas se expressem.

4.3 Possíveis caminhos para o ensino da LI

As tendências atuais para o ensino de línguas promovem a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem, do qual o aluno é protagonista, estando ciente das implicações que o aprendizado de uma nova língua acarreta e consciente das contribuições que são proporcionadas à 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*, sendo possível acabar com as fronteiras que outrora restringiam 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 o meio há muitos anos, ainda existem algumas barreiras a serem superadas. Com a Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, o Estado brasileiro adiciona à LDB a educação digital, assegurando a conectividade das instituições públicas de ensino básico e superior à internet em alta velocidade. O texto cita ainda a utilização da 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, 2023a, art. 7º).

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 suprir 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, as aplicações práticas.

Outro ponto de debate em relação a esse tema está relacionado à formação de professores, que encaram a cada dia desafios e realidades às quais devem se adaptar, buscando conhecimento para atender aos diversos grupos de alunos que os aguardam (Sabirova; Khanipova; Sagitova, 2021). Partindo desse viés, nota-se a relevância da extensão universitária, do 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 básica. Afinal, ao se pensar em tendências para o ensino, deve-se refletir sobre as particularidades de cada escola, já que a aplicabilidade de metodologias depende do esforço do professor, mas também das condições que a instituição oferece para tal.

Ao passo que a criticidade se insere na formação de professores, adentra também nas salas de aula das escolas públicas; professores críticos da realidade social, política e econômica, despertando a criticidade nos seus alunos ao mesmo tempo em que se cumpre com os pressupostos da educação intercultural: 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. Uma delas é abordar o empoderamento, sobre o qual 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 compõem o meio. A comunidade escolar pode ser um campo fértil para elaboração de atividades que contemplam o empoderamento dos seus atores. Nas aulas de LI, a valorização dos conhecimentos que essas pessoas trazem para a sala de aula pode ser um meio fortalecedor da sua autoconfiança, dando 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 deem a tal temática nas salas de aula (Candau, 2020). A reflexão sobre as relações étnico-raciais pode ser abordada nas aulas de LI, apontando a diversidade e a miscigenação que constituem 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.

Pelo que se percebe, essa ruptura entre as culturas hegemônicas dialoga 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 dessa no presente impactam o protagonismo dos estudantes, possibilitando a revisão de entendimentos historicamente defendidos como “certos”.

Tornam-se de grande valia as reflexões sobre o currículo escolar – e neste caso o da LI – e as práticas docentes em um contexto intercultural. O aprofundamento dessas questões pode ser levado para todas as disciplinas de forma contextualizada, proporcionando inclusive a interdisciplinaridade e o engajamento em temas variados, relacionando-se com a possibilidade de diálogo entre diversas áreas de conhecimento. O protagonismo, nesse 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 a formação dos educandos. Há de se pensar no papel que o currículo, os agentes educacionais e o espaço escolar exercem na vida pessoal dos pupilos, em todas as esferas, e na possível influência positiva que trarão à formação identitária dos nossos educandos.

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 aliados à 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. Enquanto esta pesquisa possibilita o olhar sobre os documentos regimentais e as 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 eles são incentivados a observar variações linguísticas que pertencem a aspectos particulares de cada cultura dos falantes da língua, enriquecendo seu repertório linguístico e adaptando-se às mais variadas situações de uso.

A interculturalidade se realiza nas aulas de língua inglesa mesmo que não intencionalmente, já que, ao mesmo tempo em que se estuda e/ou ensina uma língua, os aspectos culturais dessa acompanham no processo. Assim, mesmo que inconscientemente, no decorrer da sua exposição à língua inglesa, o discente se insere na cultura dos seus vários falantes.

Os estudos sobre a influência da aprendizagem de uma segunda língua na identidade do aprendiz apontam para a fluidez desta, a qual, mesmo antes de o processo de aprendizagem acontecer, se encontra em constante mudança, levando em consideração que as identidades podem se adaptar e se redefinir a depender do contexto sociocultural em que os educandos estão inseridos (Rajagopalan, 2022). 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).

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, da educação escolar.



Faz-se necessário enxergar as potencialidades e os desafios a se enfrentar, sabendo que o potencial humano ultrapassa com determinação qualquer percalço. Com este trabalho surgem espaços para que outras pesquisas nessa área sejam realizadas, abordando a temática presente, estimulando avaliações e discussões sobre as políticas de formação de professores, sobre os documentos norteadores da educação e, principalmente, sobre 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.

Contribuições ao artigo

ANDRADE, A. M. L.; ANDRADE, L. H. S.: concepção ou desenho do estudo/pesquisa; análise e/ou interpretação dos dados; revisão final com participação crítica e intelectual no manuscrito. Todos os autores participaram da escrita, discussão, leitura e aprovação da versão final do artigo.

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. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Abdeljalil-Akkari/publication/301745144_Educacao_intercultural_no_Brasil_entre_o_conservadorismo_e_transformacoes_radicais/links/575d5f0f08ae9a9c955a3832/Educacao-intercultural-no-Brasil-entre-o-conservadorismo-e-transformacoes-radicais.pdf. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 out. 2023.



BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 9 set. 2023.

BRASIL. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm. Acesso em: 9 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: 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. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 11 out. 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, 2001. 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:** trajetória de pesquisas da Rede Mover. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

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

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos.** Campinas: Editora da Unicamp, 2020.



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>.

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, p. 111-121, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451510009>. Acesso em: 10 set. 2023.

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

RAJAGOPALAN, K. Linguagem e cultura: algumas reflexões preliminares. In: ALENCAR, C. N.; FERREIRA, D. M. M.; RAJAGOPALAN, K. **Interstícios entre linguagem e cultura**. v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2022.

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

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, 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. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73397>.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba**. João Pessoa: SEE/PB, 2023. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/arquivos/pdfs/PropostaCurriculardoEnsinoMdiodaParabaPCEMPB23.pdf>. Acesso em: 1 set. 2023.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba e a BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. João Pessoa: SEE/PB, 2020. Disponível em: <https://sites.google.com/see.pb.gov.br/probnccpb/proposta-curricular-ei-e-ef>. Acesso em: 1 set. 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>.

