# Somente nos Estados Unidos e na Inglaterra que falam inglês? Crenças interculturais no 6º ano do Ensino Fundamental II

*BARBOSA, Laissy Taynã da Silva*[1]
*Secretaria Municipal de Educação de Parauapebas, Parauapebas, Pará, Brasil*
*NASCIMENTO, Dandara Lorrayne do*[2]
*Instituto Federal de Minas Gerais, Arcos, Minas Gerais, Brasil*

**RESUMO**

O objetivo deste artigo é tecer considerações e reflexões a respeito da proposta de interculturalidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de crenças de alunos de língua inglesa no 6º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública do sudeste do Pará. Para isso foi feito um estudo com 145 alunos do 6º ano do ensino fundamental no primeiro dia de aula de língua inglesa. A revisão da literatura deste estudo seguiu, primeiramente, a linha sobre o conceito de crenças, aprendizagem e ensino de línguas e as tendências mais recentes nessa área. Em seguida, discutiu-se o conceito de interculturalidade e os fatores pertinentes a esse conceito na BNCC para, assim fazer a triangulação entre a teoria e os dados obtidos. Assim, o resultado dessa pesquisa é uma proposta de intervenção por meio de sequência didática que possam gerir a discussão do inglês como língua franca.

1 Mestra em Letras, com ênfase em Literatura de autoria feminina pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), graduada em Letras, com habilitação em inglês pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Atualmente é professora na educação básica em Parauapebas - PA. Email: yssial2016@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8727559397596291. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7779-3094.

2 Mestranda em Modelagem Matemática e Computacional, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas - campus Arcos, MG. Email: dandara.nascimento@ifmg.edu.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5252418461818762. Orcid: http://orcid.org/0000-0003-1169-1575.

REVISTA interritórios

**Interritórios** | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL | V.8 N.16 [2022] https://doi.org/10.51359/2525-7668.2022.246514

*Palavras-chave: Crenças. Interculturalidade. BNCC.*

**Only in the United States and in England that people speak English? Students' Intercultural beliefs in the 6th**

## ABSTRACT

The purpose of this article is to make considerations and to reflect on the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proposal for interculturality, based on students' beliefs of English language, from a public school in southeastern, Pará. Therefore, we did a research with 145 students from the 6th year of elementary school on the first day of English language class. The literature review of this study followed, first, the line on the beliefs concept, learning and teaching process and the most recent trends in this area. Then, we discussed the concept of interculturality and the factors pertinent at the BNCC, to thus, to triangulate theory and the data obtained. Thus, the result of this research is an intervention proposal through a didactic sequence that can manage the discussion of English as a lingua franca.

*Keywords: Beliefs. Interculturality. BNCC.*

**¿Solo en Estados Unidos e Inglaterra que hablan inglés? Creencias interculturales en el 6to año de la Enseñanza Secundaria**

## RESUMEN

El objetivo de este artículo es hacer consideraciones y reflexiones sobre la propuesta de interculturalidad de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), a partir de las creencias de estudiantes de lengua inglesa del 6º año de la

Enseñanza Fundamental II, en una escuela pública del sureste de Pará. Para ello se realizó un estudio con 145 estudiantes de 6to año de primaria en el primer día de clases de idioma inglés. La revisión bibliográfica de este estudio siguió, en primer lugar, la línea sobre el concepto de creencias, el aprendizaje y la enseñanza de lenguas y las tendencias más recientes en este ámbito. Luego, se discutió el concepto de interculturalidad y los factores relevantes a este concepto en la BNCC con el fin de hacer una triangulación entre la teoría y los datos obtenidos. Así, el resultado de esta investigación es una propuesta de intervención a través de una secuencia didáctica que pueda gestionar la discusión del inglés como lengua franca.

*Palabras clave: Creencias. Interculturalidad. BNCC.*

## INTRODUÇÃO

O sexto ano do Ensino Fundamental II é um período de transição para os estudantes. Os alunos chegam nesse nível ansiosos, pois há uma série de novidades: muitas aulas em um turno, troca de professores de acordo com a disciplina, aprender a gerenciar o tempo de escrita e resposta em cada disciplina, bem como uma disciplina nova: a Língua Inglesa, tendo em vista que há a obrigatoriedade das escolas públicas oferecerem esta disciplina, tal como previsto no artigo 26, § 5º da Lei de Diretrizes e Bases, onde diz que "No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa" (BRASIL, 1996, p. 20).

Embora a língua inglesa esteja presente no cotidiano dos brasileiros por meio das músicas, filmes produzidos por *Hollywood*, desenhos animados da *Disney*, na alimentação por meio do *Mc Donalds*, *Burguer King*, *Bobs* etc, o processo de ensino e aprendizagem da língua é permeada de crenças. Além dos efeitos culturais do inglês no cotidiano brasileiro, é preciso considerar

também os efeitos políticos, visto que a língua é usada entre sujeitos de diferentes idiomas para se comunicarem.

Um dos pioneiros na pesquisa acerca de crenças dos alunos que estão experimentando a aprendizagem de inglês foi Vilson J. Leffa, no início da década de 90, em uma pesquisa realizada em uma escola de Porto Alegre com alunos de 5º série (atual 6º ano). Segundo Leffa (1991), os alunos tendiam a ver o aprendizado com a língua como um amontoado de palavras a serem decoradas e que essa língua fazia parte apenas da estrutura curricular a ser cumprido, não de seu cotidiano. De fato, o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira[3] (LE) tem se modificado ao longo dos anos, passando por abordagens tradicionais como a gramática-tradução[4], abordagem direta[5], áudio-oral[6], audiovisual[7], comunicativo[8] e, em qualquer um desses processos, o

3 Importante salientar que o uso de língua estrangeira nesse trabalho não se refere à perspectiva que indica origem hegemônica e imperialista, mas para indicar que não é a língua materna no Brasil.

4 Na gramática-tradução, Martinez (2009) sugere que o papel do professor é central, cuja competência linguística deve ser imitada. As ferramentas privilegiadas são a leitura e a tradução de textos literários, com foco na gramática.

5 A abordagem direta prioriza a oralidade, onde o "aprendiz é levado a repetir, a assimilar pouco a pouco elementos linguísticos em situação, de modo a fazê-lo pensar, assim que possível, na segunda língua" (MARTINEZ, 2009, p. 52).

6 Tal como o próprio nome sugere, a abordagem áudio-oral é baseado na oralidade e exposição à língua alvo, com "[...] exercícios estruturais intensivos e alheios a toda situação real, um vocabulário cuidadosamente restrito às necessidades imediatas da aula" (MARTINEZ, 2009, p. 56).

7 De acordo com Martinez (2009), o método audiovisual é baseado em situações acerca de um tema, de modo que o desenvolvimento da aula se dá pela apresentação, explicação, repetição, memorização e correção.

8 Martinez (2009) pontua quatro linhas de força na abordagem comunicativa: retomada do sentido, pedagogia menos repetitiva, centralização no aprendiz e aspectos sociais e pragmáticos

aprendiz traz consigo expectativas, bem como pré-concepções acerca da língua e da cultura, tal como um resultado do processo geopolítico de influência mundial que a língua inglesa tem alcançado.

À princípio, as crenças foram vistas como ações avulsas e depois passaram a ser vistas como um tipo de conhecimento metacognitivo, que interferiam nas estratégias de aprendizagem dos alunos. Compreende-se, assim, que as crenças, bem como as teorias usadas para investigá-las não são e nem podem ser estáticas, elas estão em constante movimento, de modo que não é suficiente apenas evidenciá-las, mas investigar suas funções no processo de aprendizagem (BARCELOS, 2004). É necessário pontuar, entretanto, que as crenças não são os únicos fatores a serem considerados no processo de aprendizagem, pois os aprendizes são interseccionados pela personalidade, os estilos de aprendizagem, bem como a motivação.

Uma importante função do professor como mediador de conhecimento é criar oportunidades para os alunos confrontarem suas crenças. Segundo Barcelos (2004, p. 145), "[...] Nós precisamos aprender a trabalhar com crenças em sala, já que ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos". Para a autora, ser consciente das necessidades dos alunos é bom para um planejamento de intervenção consistente, que promova a reflexão acerca das crenças envolvidas em qualquer processo de aprendizagem.

Entende-se que a aprendizagem de língua também está intrinsecamente relacionada com a cultura, pois conhecer elementos culturais e saber como utilizá-los em variados contextos faz parte do *background* de um bom aprendiz de qualquer língua estrangeira. Tratando-se do inglês, entretanto, é uma língua vinculada ao conceito de língua franca, pois não existe mais "a noção de pertencimento a um determinado território e, consequentemente, a culturas

da educação.

típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais" (BNCC, 2017, p. 240).

Uma das crenças de alunos no sexto ano do ensino fundamental II, por exemplo, é baseada nos países que eles conhecem como falantes da língua inglesa como primeira língua, pois os professores desse idioma escutam muito falar dos Estados Unidos e a Inglaterra, mas pouco é mencionado Canadá, África do Sul, Guiana Inglesa, Austrália, Irlanda, Malta, entre outros. Tendo isso em vista, a presente pesquisa está embasada na definição de crenças de Barcelos (2006), a qual afirma que crenças é "uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação" (BARCELOS, 2006, p. 18). Entende-se, assim, que as experiências dos alunos atuam diretamente em suas crenças acerca da língua inglesa e de seu alcance geopolítico.

Tal compreensão beneficia uma educação linguística voltada para a interculturalidade, "para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo" (BNCC, 2017, p. 240). Nessa perspectiva, é preciso proporcionar uma reflexão aos alunos no sentido de não mais ver o inglês como vinculado à fronteiras de países, mas de conexões mediadas pela língua inglesa ao redor do mundo.

Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa é analisar as crenças interculturais dos alunos de sexto ano do Ensino Fundamental II e, para isso, foi realizado um estudo com 145 alunos do sexto ano de uma escola pública, situada no município de Parauapebas, no sudeste do estado do Pará. A pesquisa tem como finalidade tecer considerações e reflexões sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre idiomas do mundo, os países que têm a

língua inglesa como primeira língua, de modo que recupera o questionamento inicial: somente nos Estados Unidos e na Inglaterra que falam inglês?

## Interculturalidade segundo a BNCC

A ideia de um documento normativo não é algo novo no Brasil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

> é [uma] política de Estado desde a Constituição Nacional de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelo Plano Nacional de Educação e, de certa forma, precedida há duas décadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN's] (MENEZES, 2018, p. 9).

O documento não é um currículo, apresenta sugestões e possibilidades de trabalho, bem como propõe uma educação integral vinculada com as formações cognitivas e emocionais. De certa forma, a BNCC implica também em ultrapassar "a prevalência da compreensão leitora sobre as demais habilidades comunicativas, uma vez que a popularização da internet nas últimas décadas facilitou o acesso ao inglês oral" (SOARES, 2019, p. 26). E, assim, o inglês, como mencionado na seção anterior, mesmo com muitas divergências teóricas e geopolíticas, tornou-se a língua estrangeira obrigatória nas escolas de educação básica desde a alteração da LDB em 2017[9].

Uma das justificativas é o seu alcance mundial desde o mundo do entretenimento ao da tecnologia, bem como ser utilizada como Língua Franca, uma língua que os falantes estão espalhados pelo mundo, tal como é destacado

9 A alteração da LDB foi feita durante a gestão do ex-presidente Michel Temer.

pela BNCC. Levando em consideração o ensino de inglês, a BNCC dá maior relevância à função social e política da língua, os eixos são baseados na oralidade, na leitura, na escrita e nos conhecimentos linguísticos e na dimensão intercultural. O documento recomenda, por exemplo, que os professores trabalhem a língua não mais como o modelo de estrangeira, seguindo um modelo de falantes exclusivos a serem repetidos, mas

> [...] são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês "correto" – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BNCC, 2017, p. 241).

Percebe-se a importância de discutir aspectos culturais e interculturais no processo de ensino e aprendizagem de língua e essa perspectiva não poderia ser excluída da BNCC. Tendo isso em vista, o eixo da Dimensão intercultural

> [...] nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais (BNCC, 2017, p. 245).

Nessa perspectiva, a crença que muitos alunos possuem quando chegam no sexto ano do ensino fundamental de que existe apenas o inglês dos Estados Unidos e da Inglaterra, precisa ser ultrapassada, por meio de projetos que busquem "rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a

língua oficial (BNCC, 2017, p. 241), debater como ocorreu a expansão da língua inglesa pelo mundo devido a colonização, ou que discutam os efeitos da interconectividade entre países culturalmente diferentes e geograficamente distantes usando o inglês como meio de comunicação. De acordo com Lima (2009, p. 185), "[...] por meio dos estudos culturais de determinada língua, os estudantes podem descobrir várias maneiras de ver o mundo. Assim, podem desenvolver competências interculturais fundamentais que os ajudem a participar da comunidade global".

Os livros didáticos (LD), nessa perspectiva, têm um papel fundamental do que pode ser transmitido aos alunos. Até a metade dos anos 90, por exemplo, os LDs de inglês não abordavam a cultura de modo satisfatório, visto que promoviam uma valorização exacerbada de outros países, bem como pontuavam elementos, que, em sua maioria, não faziam parte do cotidiano dos alunos. Entretanto, a publicação de editais de LD para serem produzidos por pesquisadores brasileiros, reduziu o exagero de elementos que desvalorizavam questões culturais, mas a presença de elementos que não fazem parte da cultura do aluno ainda resiste, visto que as diferenças regionais no Brasil são grandes e a centralização da produção de LD na região Sul e Sudeste, às vezes, não considera a realidade de alunos fora desse eixo.

Rocha (2018) pontua que na abordagem intercultural um sujeito usa a cultura-alvo e a sua própria cultura ao falar uma língua estrangeira, pois se baseia em criar uma consciência cultural entre o eu e o outro, cujo objetivo seria romper com preconceitos linguísticos e culturais. Nessa mesma perspectiva, Barcelos (2004) destaca que a aprendizagem está relacionada com a construção de identidade, bem como de crenças, pois elas estão intrinsecamente vinculadas ao sujeito, que por sua vez, faz parte de um mundo interconectado. Será abordado, portanto, neste trabalho, as crenças a respeito dos idiomas que os alunos conhecem, aos países que falam o inglês como

primeira língua e como eles veem a presença do inglês no Brasil, tendo em vista que esses elementos perpassam a subjetividade dos alunos.

## Metodologia

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de um bairro de periferia cujos habitantes pertencem à classe média baixa e classe baixa, em uma cidade do interior do Pará. A escola conta com um número médio de 1000 alunos em três turnos de aulas, manhã, intermediário e tarde, onde oferece ensino fundamental I e II. Para esta análise, foram selecionadas as cinco turmas do sexto ano, com a média de trinta e cinco alunos em cada turma e a média de idade dos alunos é entre dez e doze anos. Participaram 145 alunos, sendo 80 meninas e 65 meninos.

Com a finalidade de explorar analiticamente as crenças dos alunos, a pesquisa é de cunho qualitativa e quantitativa, a partir de um questionário semi-aberto. Isso porque a ciência

> [...] deve a interpretar a especificidades de cada contexto, das interações do homem consigo e com o mundo. [...] Portanto, a base da abordagem qualitativa está enraizada na interpretação de uma dada realidade humana em sua totalidade e não na sua quantificação (SOUSA; KERBAUI, 2017, p. 31).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possibilita uma leitura social de fenômenos humanos, de modo que possa ser feito uma análise crítica de elementos singulares que alguns sujeitos evidenciam em suas respostas. Entretanto, pretende-se também mostrar amostras quantitativas sobre os resultados das perguntas do questionário por meio de gráficos, pois “a abordagem quantitativa se pauta em pressupostos positivistas, na objetivação e

generalização dos resultados; no distanciamento entre sujeito e objeto" (SOUSA; KERBAUI, 2017, p. 27), caracterizando assim, uma pesquisa mista, visto que a combinação desses dois métodos amplia a abordagem de fenômenos complexos como as crenças interculturais de alunos.

O questionário aplicado aos alunos, por sua vez, possui questões abertas e fechadas. Por um lado, as questões abertas versam sobre os idiomas que os alunos conheciam ou já tinham ouvido falar, qual a importância de aprender um novo idioma, qual ou quais país(es) o inglês é falado como língua oficial, as palavras em inglês que conheciam e o que gostariam de aprender. Por outro lado, as questões fechadas abordam se os alunos escutavam música em inglês, assistem filmes ou séries em inglês, se observam pelo seu bairro ou cidade palavras em inglês. Nessa perspectiva, o desenvolvimento desta pesquisa foram feitos em duas etapas: a análise dos dados e a triangulação dos dados com a perspectiva teórica discutida em três tópicos: países que são falantes de inglês como língua nativa; o inglês na vida dos alunos e as expectativas em relação às aulas.

Por fim, foi feito uma proposta de intervenção baseada na sequência didática de Zabala (1998). Compreende-se, assim, que essa série de materiais é organizada sistematicamente para atingir a aprendizagem dos alunos, buscando assegurar a apreensão dos conteúdos selecionados por eles. A construção de uma sequência didática deve assegurar o encadeamento de atividades e de acordo com a necessidade de aprendizagem dos alunos, formação integral (seja a partir do trabalho coletivo ou individual), uso de recursos didáticos e/ou tecnológicos disponíveis, bem como a avaliação. Portanto, essas características justificam a escolha desse modelo para a proposta de intervenção para desconstruir as crenças interculturais evidenciadas pelos alunos participantes da pesquisa.

## Resultados e discussões

As crenças fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, visto que elas são construídas e moldadas ao longo do tempo por meio de experiências vividas pelo sujeito. O aluno que sai do Ensino Fundamental I de uma escola pública para o Fundamental II tem uma probabilidade dele não ter experimentado o inglês como disciplina, mas ele não deixa de vivenciá-la diariamente devido ao alcance geopolítico desse idioma. Portanto, faz-se necessário verificar e refletir acerca das crenças que envolvem a interculturalidade com o intuito de agenciar uma formação escolar e cidadã do aluno.

Assim, a pesquisa entre 145 alunos do sexto ano possibilitou organizar quatro gráficos, sendo que o Gráfico 1 mostra os idiomas que os alunos pontuaram que já conheciam ou tinham ouvido falar em algum momento de suas vidas. A pesquisadora não delimitou a quantidade de idiomas que os alunos poderiam escrever, com o intuito de não podar a busca na memória e a escrita de seus conhecimentos prévios. Os resultados podem ser vistos a seguir, pelo Gráfico 1.

**Gráfico 1: Idiomas ao redor do mundo mencionados pelos alunos pesquisados**

Fonte: Própria autoria.

A partir dos dados, percebe-se que o inglês aparece como o idioma mais conhecido entre os alunos pesquisados, que, de certo modo, não caracteriza surpresa, tendo em vista a influência que ele exerce no meio midiático, tecnológico e de entretenimento. Os dados mostram que, seguem próximo do

inglês, o espanhol e o francês, respectivamente. David Crystal (1997) sugere que a língua inglesa obteve uma proporção geopolítica imensurável após a Segunda Guerra Mundial, em 1945. O autor afirma que o Oscar, por exemplo, é uma premiação que ressalta as produções *hollywoodianas*, embora exista uma categoria para premiação ao melhor filme estrangeiro. Segundo ele, a língua inglesa está inserida nas produções de cinema, música, entretenimento, propaganda, comércio, entre outras perspectivas potencializadas a partir da expansão da internet.

Por outro lado, o idioma de um país do leste asiático ganhou destaque neste nicho de alunos, o coreano, e, à princípio, este fato pode causar estranhamento. Contudo, acredita-se que isso pode ser efeito do sucesso que bandas musicais e dramas coreanos *(doramas*), popularmente conhecidos entre adolescentes e pré-adolescentes como K-pop e K-dramas, respectivamente.

O K-pop "se constitui como uma subcultura asiática onde vários cantores e grupos reúnem e combinam seus fãs, fazendo pequenas ramificações dentro do mesmo objeto, todas com um fim semelhante: ligar o ouvinte à cultura Coreana em geral" (MESQUITA JÚNIOR, 2015, p. 9). Segundo Mesquita Júnior (2015), esse gênero musical surgiu ainda na década de 90, mas foi a interconectividade dos anos 2000 que permitiu conquistar fãs adolescentes ao redor do mundo (*idol groups*), inclusive no Brasil.

> A internet faz com que um fã na América tenha acesso tão rapidamente quanto o fã Coreano a um material relacionado ao seu artista preferido. Em tempos da música na era digital, o streaming e o compartilhamento de músicas em serviços como Youtube e SoundCloud é cada vez mais recorrente, tornando a globalização de músicas não só da Coréia do Sul quanto de qualquer país um ato rápido e de fácil acesso. O SNS (abreviatura de Social Networking Service), termo que é constantemente utilizado pelos fãs, abriu portas para que fãs de

> determinadas localidades encontrassem diferentes pessoas com o mesmo gosto musical, através de fóruns e redes sociais como Twitter, Facebook, Instagram, etc. Além disso, os fãs também utilizam essas ferramentas para criar uma interação com seus ídolos (MESQUITA JÚNIOR, 2015, p. 40).

Entretanto, embora se trate de música popular coreana, percebe-se também a presença da língua inglesa nas músicas, ou versões específicas de músicas coreanas em inglês. Mesquita Júnior (2015) destaca que os Estados Unidos teve influência no surgimento da música popular coreana, contudo, infere-se que essa presença atual do inglês nas músicas coreanas seja uma estratégia para conseguir alcançar um número maior de grupos de *fandom*[10]. Nessa perspectiva, a língua inglesa, mais uma vez, pode ser vista com a abordagem pontuada pela BNCC, de língua que ultrapassa as fronteiras dos países que a tem como língua oficial.

O Gráfico 2, a seguir, tem como propósito demonstrar os países que os alunos citaram que tem a língua inglesa como idioma oficial. Tal como no levantamento de dados anterior, a pesquisadora não delimitou a quantidade de países eles poderiam citar, pelo contrário, reiterou que poderiam escrever o nome dos países que lembrassem, desde que seguissem o princípio do inglês como língua oficial. Como resultado, os Estados Unidos da América aparece como o país mais mencionado no questionário, seguido pela Inglaterra e Canadá. É perceptível, também, que os alunos que não responderam por não entenderem a questão ou por outro motivo quase alcançou o número de alunos que lembraram dos EUA.

**Gráfico 2: Países que têm o Inglês como língua oficial citados pelos alunos pesquisados**

10 Termo que é a mistura de Fan e kindom (reino), sendo assim reino dos fãs.

Fonte: Própria autoria.

Percebe-se que, embora a língua inglesa seja a língua oficial de países como Irlanda, Malta, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul, Nigéria, e Guiana Inglesa, por exemplo, os Estados Unidos (57 alunos), a Inglaterra (10 alunos) e o Canadá (10 alunos) são os nomes mais conhecidos entre os alunos. Porém além dos que não responderam à pergunta, 50 alunos mencionaram países como Brasil, Argentina, Chile, Alemanha, Japão, Coréia do Sul, entre outros, ou seja, mencionaram países que o inglês é aprendido como segunda ou terceira língua. Infere-se que essa percepção dos alunos pode perpassa a concepção de que se um país é estrangeiro, deve falar inglês, e, portanto, não a definição de conceitos como língua oficial (o idioma que consta na Constituição de um país), língua materna[11] (o primeiro idioma aprendido por alguém) etc.

Dentro dos estudos linguísticos contemporâneos, desconsidera-se a ideia que existe um inglês melhor ou pior para ser aprendido, visto que a variação considerada "melhor", "mais bonita" foi, por muito tempo, o inglês norte-americano ou o britânico. Entretanto, a partir dos dados obtidos nesta pesquisa, é perceptível que tal concepção teórica precisa ser trabalhada na sala de aula com o intuito de minimizar (ou acabar) com o mito do americano e anglicano como únicos sotaques do inglês. Assim sendo, o professor, ao fazer um planejamento intercultural, precisa mencionar (de preferência exemplificar por meio de mostras) que existem variações entre os países, porém isso não o torna inferior, pelo contrário, faz parte da riqueza linguística e cultural dos povos. Além disso, precisa ser ressaltado também que existem menos falantes do inglês

11 Associado ao conceito de língua materna está o falante nativo, ou seja, o sujeito é considerado nativo da língua que ele aprende como materna. Contudo, esse sujeito pode ser considerado como nativo em mais de um idioma, vai depender de nicho aonde vive.

como língua materna do que como falantes do inglês como língua franca (CRYSTAL, 1997)

Nessa perspectiva, precisa-se ressaltar que “o mito do falante nativo” é uma perspectiva a ser questionada criticamente pelo professor. Segundo Horvath (2019), os educandos contemporâneos já nasceram em uma condição sociocultural diversa do ensino de línguas tradicionalista, no início do século XX. Tal mudança se justifica pelo contato entre diferentes comunidades culturais que se tornaram comuns, parte por “movimentos migratórios, dos refugiados buscando asilo, do turismo e da expansão do acesso à internet” (HORVATH, 2019, p. 64). Tal movimento de interconectividade cultural entre os países, possibilita uma hibridização das culturas, para citar um termo utilizado por Homi Bhabha (1996), que pode gerar uma tensão identitária. Stuart Hall (2000), já questionava uma “crise de identidade do sujeito pós-moderno”, e Zygmund Bauman (2005) reitera essa discussão a chamando de fluidez identitária.

Assim, em consonância com essa perspectiva teórica, a BNCC afirma que ao ensino de língua inglesa assumir status de língua franca, ela

> [...] 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 (BNCC, 2017, p. 242).

O Gráfico 3, a seguir, proporciona uma visão ampla da presença do inglês no cotidiano dos alunos:

**Gráfico 3: O inglês no cotidiano dos alunos pesquisados**

Fonte: Própria autoria.

De acordo com os dados do questionário aplicado aos alunos, cento e vinte deles afirmaram que conhecem palavras em inglês em geral, cento e dois afirmaram que veem palavras nesse idioma na cidade e setenta e três veem quando andam pelo bairro. Os dados referentes à quantidade de alunos que afirmaram não ter contato com o inglês por meio de músicas ou séries é impressionante, tendo em vista que mesmo alunos que não possuem acesso à internet em casa, eles, geralmente, escutam a rádio ou veem programas de televisão com a família em casa.

O Gráfico 4, por sua vez, mostra a intenção dos alunos pesquisados ao estudar inglês.

**Gráfico 4: Motivos para aprender o inglês**

Fonte: Própria autoria.

De acordo com os dados, quase 30 anos depois da pesquisa realizada por Leffa (1991) em uma escola pública, com alunos de 5º série (atual sexto ano), a motivação dos alunos para aprender o inglês continua a mesma, viajar. Santos Jorge (2009) sugere que o lugar desse idioma no currículo tende a ser por questões práticas, tais como viagens internacionais e profissional. Percebe-se, assim, que 60 dos alunos pesquisados não reconhecem a Internet como um ambiente que o inglês pode facilitar o acesso à informações, bem como a interação com pessoas de qualquer parte do mundo, inclusive com seus ídolos musicais e artísticos.

Tendo isso em vista uma percepção mais ampla para o ensino de inglês, Santos Jorge (2009) defende o ensino por um viés educativo:

> O caráter educativo do ensino de uma LE está nas possibilidades que o aluno pode ter de se tornar mais consciente da diversidade que constitui o mundo. As múltiplas possibilidades de ser diferente, seja pela cultura, seja pelas identidades individuais, podem fazer com que o indivíduo se torne mais consciente de si próprio, em relação a seu contexto local e ao contexto global (SANTOS JORGE, 2009, p. 163).

Entende-se, que o ensino de língua inglesa deve abranger uma perspectiva de engajamento e participação dos alunos em um mundo que as fronteiras estão mais dissolvidas e interconectadas, visto que aprender essa língua pode ter como efeito o acesso à conteúdos disponíveis apenas no inglês, bem como o agenciamento da construção de conhecimento crítico e reflexivo do estudante. Assim,

> Ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, três implicações importantes. A primeira é que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial (BNCC, 2017, p. 239).

Acredita-se, também, que essa proposta intercultural tem ramificações nas habilidades de *speaking* e *listening*, na parte fonética do ensino, devido às diferenças de sons que podem haver entre os países; no *reading* e *writing,* pois o significante pode ser diferente para representar o mesmo signo linguístico, ou seja, é "é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas" (BNCC, 2017, p. 245). Portanto, é

preciso que o professor busque conhecer seus alunos, seja por meio de pesquisa, conversa ou como Santos Jorge (2009) sugere, por meio "da escuta sensível de suas histórias, das histórias de suas comunidades e de outras histórias que possibilitem conhecer esse aluno a partir de sua própria voz e pontos de vistas" (SANTOS JORGE, 2009, p. 167).

A possibilidade de conhecer o aspecto sociocultural dos alunos pode facilitar o planejamento de intervenções pedagógicas e sequências didáticas que dialoguem com suas vivências, pode agenciar a mediação do pensamento crítico acerca da presença e do papel da língua inglesa no mundo, elucidar os diferentes países falantes do idioma como oficial e respectivos sotaques, tendo em vista também o uso real da língua. Além do aspecto pedagógico, tal aproximação pode facilitar a empatia na relação aluno-professor, uma relação que, muitas vezes, pode ser conflituosa.

## Considerações finais

Esta pesquisa buscou investigar as crenças interculturais que alunos do sexto ano de uma escola no sudeste paraense possuem, a partir da perspectiva da dimensão intercultural proposta pela BNCC. E, no que se refere aos dados obtidos pela pesquisa, percebeu-se que entre os idiomas falados pelo mundo conhecidos pelos alunos, a língua inglesa é a mais popular, porém, notou-se a presença das línguas asiáticas, como coreano e japonês. É perceptível a ideia de que vários países não falam o mesmo idioma, ou seja, para os alunos, cada país deveria ter sua língua própria. Esta crença intercultural é mais um exemplo de uma visão estereotipada que precisa ser desconstruída por meio de intervenção pensada pelo professor. Portanto, ressalta-se a importância da pesquisa-ação para o professor, visto que ele precisa buscar meios de conhecer

as necessidades de seus alunos para buscar/ pensar meios de intervir e, assim, poder contribuir para a construção da formação integral dos educandos.

E, como era esperado, os dados mostram que o inglês está presente na vida dos estudantes, por meio da música, dos filmes e séries, palavras inseridas no cotidiano. Tal presença pode ser um referencial para eles, visto que a mídia explora muito mais o mercado de países como Estados Unidos e Inglaterra, no que se refere a países falantes de inglês como idioma oficial. É importante ressaltar também que, embora, os dados mostrem que o inglês esteja presente no cotidiano dos alunos e eles podem interagir com pessoas ao redor do mundo por meio da internet, eles destacaram que viajar ainda é o principal objetivo ao estudar esse idioma. Isto implica dizer que o professor precisa adotar estratégias que dialoguem com a condição sociocultural contemporânea, fazendo uso das ferramentas disponíveis na escola.

Contudo, percebe-se que, embora a BNCC possua uma base teórica que impulsione o professor a favorecer a formação integral do educando, incentive a não entender o documento como hermeticamente fechado, compreende-se que os documentos enviados para serem trabalhados na educação básica são regularmente pensados por sujeitos que estão fora (há muito tempo) desse nicho de ensino. A educação básica é onde se inicia a construção do pensamento crítico do aluno, porém, é, em muitos lugares, burocratizada, baseada apenas em quantidade de alunos, ao invés de qualidade. Em documentos imprescindíveis e ricos como a BNCC, os atores principais desse processo são impelidos a segui-los, e, embora possuam uma construção teórica bem fundamentada, na maioria das vezes, não condiz com a realidade estrutural sucateadas das escolas públicas do sudeste paraense, bem como do Brasil.

Assim, embora a BNCC promova utilizar diferentes ferramentas no processo de ensino e aprendizagem que estão longe da realidade de muitos estudantes no país, trabalhar uma língua estrangeira é pensar a cultura também.

Portanto, o professor pode buscar meios para incentivar uma visão ampla da cultura do outro, e da sua própria. Lima (2009) sugere que ao invés de concentrar fatos culturais sobre um determinado país de cultura inglesa, o professor pode adotar estratégias interpretativas, de modo que a compreensão intercultural seja mais enfatizada, tendo como possibilidade o contraste entre conhecimentos culturais da língua alvo com a materna. Considerando-se, assim, os dados acerca das crenças interculturais dos alunos e a perspectiva de encadeamento de ideias proposta por Zabala (1998), segue uma proposta de intervenção que pode influenciar na compreensão intercultural dos alunos pesquisados, em que eles poderão apreender a língua inglesa tal como previsto na BNCC, uma língua franca. Vale ressaltar que a sugestão abaixo possui algumas características de uma feira proposta por Oliveira e Passos (2015).

## Aplicando a teoria em sala de aula: uma proposta de intervenção cultural

A proposta de sequência didática está baseada em 8 aulas, discutindo a unidade temática sobre diversidade cultural, cujo objeto de conhecimento é países que tem a língua inglesa como língua materna e a presença da língua inglesa no cotidiano. As habilidades dispostas na BNCC aparecem com uma identificação ao lado, de modo que, para planejar uma atividade cujo intuito é desconstruir crenças interculturais para o Ensino Fundamental, sexto ano, na disciplina de Língua Inglesa, as habilidades, tal como organizadas na BNCC, poderiam ser:

> (**EF06LI24)** Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua)
> **(EF06LI25)** Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado.

> **(EF06LI26)** Avaliar, problematizando elementos/ produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/ comunidade (BRASIL, 2017, p. 249).

A proposta se baseia em uma feira intercultural, em que o professor pode coordenar a montagem de cartazes pelos alunos com os exemplos em inglês do cotidiano deles para serem expostos no mural da escola, utilizar o mapa-múndi para os alunos poderem ter uma visão amplificada de países e continentes. A atividade principal pode ser desenvolvida com grupos de alunos que deverão pesquisar sobre os países mencionados pelos alunos e dispostos no gráfico 2 desta pesquisa. A intenção é que eles possam aprofundar seus conhecimentos e, assim, repassar aos colegas da escola em uma feira intercultural, que também deverá ter materiais visuais (bandeiras, cartazes, etc) em um espaço de visitação organizado pelo professor, alunos, coordenação e gestão, visto que para tais atividades, a comunidade escolar precisa se fazer presente.

A avaliação é vista como processual e contínua, através do retorno das atividades em vídeos, fotos dos registros de produção, bem como apresentação na feira. Com isso, espera-se que os alunos de 6º ano trabalhem juntos para desconstruir suas próprias crenças sobre países falantes do inglês como língua oficial, países que usam o idioma como Segunda ou Terceira Língua, o papel do inglês no mundo, bem como a presença da língua inglesa no cotidiano dos brasileiros.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156,

jan./jul. 2004. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf. Acesso em 24 jun. 2020.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F. & Abraão, M.H.V. (orgs.)**, Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 93.94/96. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC**). Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

CRYSTAL, David. **English as global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HORVATH, Nathália. A importância de uma perspectiva transcultural no ensino de línguas estrangeiras. In: **Inglês na sala de aula: ação e reflexão** (Org.) POSSAS, Sandra. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2019 (p. 63 -66).

JORDAO, Clarissa Menezes. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta? **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, Mar. 2014 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 mai. 2020.

LIMA, Diógenes Cândido de. **O ensino de língua inglesa e a questão cultural**. Ensino e Aprendizagem de Língua inglesa, Conversas om especialistas. (Org) LIMA, Diógenes Cândido de. São Paulo, Editora Parábola, 2009. P. 179-190.

LEFFA, Vilson J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 17, p. 57-65, 1991. Disponível Em: http://www.leffa.pro.br/textos/papers/a_look_at_students.pdf. Acesso em 24 jun. 2020.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. Trad: Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MENEZES, Luís Carlos de. **BNCC de bolso**: como colocar em prática as principais mudanças da educação infantil ao ensino fundamental. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

MESQUITA JÚNIOR, **Fernando da Silveira. Consumo e subcultura juvenis**: um estudo sobre as práticas de consumo dos fãs de K-POP no Brasil. Trabalho de Conclusão de Curso (UFSM), 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1776/Mesquita_Junior_Fernando_da_Silveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 24 jun. 2020.

OLIVEIRA, Ana Carolina Rosa Posuelo de; PASSOS, Bruna Souza. Rompendo estigmas: países falantes de inglês. **Bem legal.** v. 5, n. 2, 2015. Disponível em: http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-anteriores/vol5n2/rompendo-estigmas-os-paises-falantes-de-ingles. Acesso em: 24 jun. 2020.

ROCHA, Cláudia Fonseca. A BNCC em: dimensões culturais do ensino de língua inglesa. In: **Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF** – Estudos de Linguagem, 9., Anais… Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/ascer/Downloads/1037-2550-1-PB%20(2).pdf. Acesso em 24 mai. 2020.

SOARES, Doris. Língua Inglesa e BNCC. In: **Inglês na sala de aula: ação e reflexão** (Org.) POSSAS, Sandra. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2019 (p. 25 -29).

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa –qualitativa na educação. **Educação e**

**Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313. Acesso em 24 mai. 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Submissão em 30 de junho de 2020.
Aceite em 17 de setembro de 2020.

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Texto da Licença: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/