

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SOB UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR:
CONTRIBUIÇÕES DA DIMENSÃO INTERCULTURAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO**

**ENGLISH LANGUAGE TEACHING FROM AN INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE:
CONTRIBUTIONS OF THE INTERCULTURAL DIMENSION TO BRAZILIAN PUBLIC HIGH
SCHOOL**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-049>

Tamires Huguenin Corrêa

Mestre em Estudos da Linguagem, Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)

E-mail: tamires.correa@cefet-rj.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0180366580403521>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1385-6874>

Resumo

Este artigo relata a inserção da dimensão intercultural no ensino de língua inglesa no Ensino Médio público, com base em práticas do CEFET-RJ, campus Valença, enfatizando interdisciplinaridade e formação cidadã. Fundamentado em Morin (2000), Byram (2008) e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o estudo aponta a necessidade de superar o ensino gramatical tradicional, integrando abordagens culturais e críticas que promovam respeito à diversidade e competências globais. A metodologia qualitativa aplicou questionário a alunos do 2º ano do Ensino Médio Técnico Integrado, mostrando que as aulas e o projeto da Feira das Nações são espaços significativos para o desenvolvimento intercultural, criatividade e trabalho em equipe. Conclui-se que a dimensão intercultural no ensino de inglês é essencial para ampliar o protagonismo estudantil e responder às demandas de formação integral nas escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave: Dimensão Intercultural; Ensino de Língua Inglesa; Interdisciplinaridade.

Abstract

This article presents an experience report on integrating the intercultural dimension into English language teaching in Brazilian public high schools, based on practices at CEFET-RJ, Valença campus, with a focus on interdisciplinarity and citizenship education. Based on Morin (2000), Byram (2008), and the National Common Curricular Base (Brasil, 2018), the study emphasizes the need to move beyond traditional grammar-centered instruction by incorporating cultural and critical approaches that promote respect for diversity and global competencies. Using a qualitative methodology, a questionnaire was shared with second-year students at the Integrated Technical High School program, revealing that both classes and the

Nations Fair project serve as important contexts for fostering intercultural understanding, creativity, and teamwork. The findings suggest that embedding the intercultural dimension in English teaching is crucial for enhancing student agency and addressing the demands of holistic education in Brazilian public schools.

Keywords: English as an additional language teaching; Intercultural Dimension; Interdisciplinarity.

1 INTRODUÇÃO

As profundas transformações sociais, culturais e comunicacionais das últimas décadas têm intensificado os contatos entre povos, línguas e culturas, tornando cada vez mais evidente a necessidade de uma educação comprometida com a formação de sujeitos capazes de compreender a complexidade do mundo contemporâneo.

Conforme argumenta Morin (2000), os desafios do século XXI exigem uma reforma do pensamento que possibilite aos indivíduos relacionar conhecimentos, compreender a diversidade humana e agir de maneira ética e responsável diante das problemáticas globais.

Nesse cenário, o inglês consolidou-se como uma língua global, presente em múltiplos contextos sociais, acadêmicos e profissionais (Graddol, 2006). Nesse contexto, a educação linguística assume papel fundamental na construção de espaços de diálogo intercultural, reflexão crítica e formação cidadã e aprender tal idioma ultrapassa o domínio meramente gramatical, envolvendo também o desenvolvimento de sensibilidade para dialogar com diferentes culturas e incorporar múltiplas perspectivas.

Para Morin (2000, p. 93), a educação contemporânea deve almejar a compreensão entre os indivíduos, que é “ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana”. Nesse sentido, torna-se necessário que a escola supere a fragmentação dos saberes e abra espaço para uma visão plural do mundo e dos sujeitos que nele habitam.

Em consonância com esse panorama, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) orienta para uma valorização da dimensão cultural e intercultural na educação linguística, reconhecendo o papel do ensino de línguas na formação de cidadãos capazes de dialogar, respeitar a diversidade e engajar-se socialmente.

Silva (2016, p. 250) ressalta que “a educação linguística deve transcender a mera transmissão linguística para engajar os estudantes em processos de reconhecimento e diálogo intercultural, fundamentais para a construção de sujeitos críticos”. De forma alinhada, Salgado (2018; 2021) destaca que ensinar línguas implica criar espaços de reflexão, diálogo e participação que promovam uma postura crítica e responsiva diante da pluralidade cultural que caracteriza as sociedades contemporâneas.

Assim, a educação linguística intercultural emerge como um componente essencial para a formação humana atual. Byram (2008) defende que o ensino de línguas deve capacitar os aprendizes a compreender

criticamente tanto sua própria cultura quanto aquelas com as quais interagem, estimulando reflexões sobre identidade, alteridade e relações de poder (Siqueira, 2013).

Essas ideias convergem com o conceito de competências globais, definido pela OECD (2018, p. 5) como “a capacidade de analisar questões locais, globais e interculturais, compreender diferentes perspectivas, interagir respeitosamente e agir em favor do bem comum”. Essa perspectiva é reforçada pela OECD (2025), que enfatiza a urgência de preparar os jovens para uma convivência pautada na inclusão, sustentabilidade, sensibilidade cultural e diálogo intercultural.

A UNESCO (2023, p. 7) também enfatiza que “a educação deve promover o entendimento internacional e a cooperação como pilares da formação cidadã”, situando a educação para a paz, os direitos humanos e o desenvolvimento sustentável no centro das políticas educacionais.

Entretanto, no ensino de línguas adicionais nas escolas públicas do Ensino Médio brasileiro, parece ainda prevalecer um foco ao ensino gramatical, que limita o aprendizado a aspectos formais da língua, relegando a segundo plano as dimensões socioculturais e comunicativas. Como destacado por Lima (2011, p. 124), “a realidade escolar pública ainda apresenta um forte predomínio do ensino centrado na gramática, desconsiderando as dimensões socioculturais da língua”, situação que se agrava devido às crenças docentes distantes das vivências dos estudantes, o que também foi analisado por autores mais recentes como Acácio (2022), Cruz (2022) e Fernandez (2023).

Nesse sentido, é possível dizer que seria fundamental reconhecer a dimensão intercultural no ensino de inglês no Ensino Médio das escolas públicas brasileiras, superando as limitações do paradigma tradicional e promovendo a formação de sujeitos críticos, éticos e globalmente competentes. Silva (2016, p. 260) ressalta que “a interculturalidade no ensino favorece o desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos e engajados, capazes de atuar em sociedades culturalmente complexas e heterogêneas”.

É com esse horizonte que este estudo se posiciona, ao apresentar um relato de experiência das práticas pedagógicas interculturais desenvolvidas com estudantes da disciplina de língua inglesa do Ensino Médio Técnico Integrado do CEFET-RJ, campus Valença, buscando compreender sua contribuição para o desenvolvimento de competências globais, o respeito à diversidade e a formação cidadã.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise da dimensão intercultural no ensino de línguas adiciona-se a uma tradição epistemológica que reconhece a complexidade intrínseca ao fenômeno educacional e à condição humana. Morin (2000), ao problematizar os desafios da educação para o futuro, defende a superação da fragmentação do saber por meio de uma abordagem complexa e interdisciplinar que incorpore a cidadania planetária como princípio educativo. Para o autor, a educação deve formar sujeitos capazes de perceber as interconexões globais e

agir eticamente nesse contexto, postulando a necessidade de redimensionar o processo educativo para contemplar a pluralidade e as relações dinâmicas entre os conhecimentos.

Este arcabouço filosófico conecta-se com as transformações trazidas pela globalização e pela crescente internacionalização da língua inglesa, cujo ensino deve refletir as demandas multilaterais de comunicação em espaços culturais e sociais diversos (Graddol, 2006; Phillipson, 1992).

Tendo em vista esse panorama, o ensino formal do inglês, portanto, não pode ser concebido estritamente sob a ótica da competência linguística normativa, mas deve considerar as dimensões culturais, sociais e políticas que permeiam o uso do idioma.

A partir dessa perspectiva, a construção da cidadania intercultural ganha protagonismo em obras fundamentais da educação linguística. Byram (2008) propõe que o desenvolvimento de competências interculturais envolve não apenas o conhecimento factual de outras culturas, mas a capacidade de engajamento crítico, empatia e negociação dinâmica, essenciais para a convivência democrática em contextos multiculturais.

Essas concepções são amadurecidas nas análises de Deardorff (2006), para quem a competência intercultural exige atitudes e habilidades comunicativas mediados por valores éticos e de Bennett (2017), que destaca a complexidade do desenvolvimento da sensibilidade intercultural como processo contínuo.

Dentro dessa linha, Candau (2012) oferece uma abordagem crítica da educação intercultural, enfatizando a necessidade de desconstruir desigualdades e mecanismos de poder presentes nas relações interculturais. Essa perspectiva reforça a educação intercultural como instrumento emancipatório, alinhada ao paradigma da justiça social. (Allard, 2016).

Em consonância com esses referenciais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) estabelece o ensino de inglês como ferramenta fundamental para a formação de sujeitos críticos, éticos e culturalmente competentes, ressaltando o desenvolvimento de habilidades interculturais integradas ao currículo. Essa orientação institucional encontra-se alinhada às propostas internacionais contemporâneas, como as de García e Wei (2014) e Hornberger (2003), que entendem o ensino de línguas como processo multilíngue e socioeducativo complexo.

Nessa direção, as contribuições de Bourdieu (1991) ampliaram esse entendimento ao evidenciar que a linguagem não constitui apenas um instrumento de comunicação, mas também um recurso simbólico socialmente valorizado, cuja legitimidade é construída em relações historicamente desiguais de poder. Para o autor, os diferentes usos da língua estão associados à distribuição desigual do capital linguístico, de modo que determinadas variedades e práticas discursivas são socialmente legitimadas em detrimento de outras, produzindo mecanismos de exclusão e violência simbólica. Sob essa perspectiva, o ensino de línguas assume igualmente uma dimensão política, uma vez que pode tanto reproduzir hierarquias linguísticas e

culturais quanto contribuir para questioná-las e transformá-las por meio de práticas pedagógicas críticas e inclusivas.

Além disso, a educação linguística crítica, abordagem defendida por Salgado (2018; 2021), consolida a necessidade de que o ensino de línguas seja espaço de reflexão e problematização de relações sociais e de hegemonias linguísticas, pautando-se por uma postura ética e engajada. Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como prática social permeada por relações de poder, ideologias e processos de construção de sentidos. Essa concepção aproxima-se das contribuições de Fairclough (2010) e Canagarajah (2013), que evidenciam a dimensão política do ensino de línguas e seu potencial para promover reflexão crítica, agência e transformação social.

Nesse contexto, Fairclough (2010) enfatiza que a linguagem é uma prática social constitutiva das relações de poder, por meio da qual discursos dominantes são naturalizados e resistidos. Sua análise evidencia que o ensino da língua deve promover a consciência crítica acerca desses processos discursivos, habilitando os aprendizes a identificar ideologias subjacentes e, assim, atuar criticamente em diferentes contextos sociais.

Paralelamente, Canagarajah (2013) problematiza as hegemonias linguísticas no âmbito global, destacando a relação entre práticas linguísticas e estruturas sociopolíticas que refletem e reproduzem desigualdades. Para ele, o ensino de línguas deve possibilitar aos estudantes a negociação de identidades linguísticas em ambientes multiculturais, promovendo estratégias translinguísticas como forma de resistência e afirmação cultural.

Já há muitos anos nessa perspectiva, Moita Lopes (1996; 2004) destaca a natureza política intrínseca ao ensino de línguas, argumentando que o processo educativo não é neutro, mas um espaço onde se travam disputas pelo reconhecimento de saberes, identidades e práticas culturais.

Rajagopalan (2005) reforça essa ideia ao discutir a necessidade de conscientização crítica nos contextos de ensino do inglês como língua global, ressaltando que a abordagem pedagógica deve abranger não apenas o aspecto linguístico, mas também suas implicações sociais e políticas, considerando as relações de poder e dominação que atravessam a língua no mundo contemporâneo.

Para efetivar tais propostas, a interdisciplinaridade surge como princípio metodológico indispensável. Segundo Klein (1990, p. 122), trata-se de “um processo que integra dados, teorias e métodos de duas ou mais disciplinas para a análise e compreensão de fenômenos complexos”. Essa articulação interdisciplinar é vital no ensino de línguas, considerando que a prática comunicativa está imbricada em contextos sociais, históricos e culturais multifacetados, demandando o diálogo entre Linguística, Sociologia, História, Geografia, Filosofia e demais áreas do conhecimento (Beane, 1997; Soares, 2004).

No CEFET-RJ, campus Valença, essa interdisciplinaridade se materializou na culminância das práticas interculturais por meio do projeto Feira das Nações, evento escolar que integrou a disciplina de

língua inglesa a outras áreas e envolveu a colaboração de diversos docentes e suas respectivas disciplinas, dentre as quais, destacam-se História, Geografia, Matemática, Química, Física, Biologia, Educação Física, Artes e Português (Literatura). Cada professor estabeleceu critérios próprios de avaliação e atribuiu pontuações específicas relativas às apresentações realizadas pelos estudantes. Por exemplo, na disciplina de História, os alunos foram instados a contextualizar os principais fatos históricos do país escolhido, enquanto, na disciplina de Matemática, deveriam abordar a trajetória de um(a) estudioso(a) da área relevante daquela nacionalidade, entre outras tarefas correlatas.

As turmas foram organizadas em grupos, de acordo com o número de estudantes, sendo que cada grupo selecionou um país para representar. Muitas iniciativas envolveram a apresentação de comidas típicas, vestimentas tradicionais e outros elementos culturais relacionados ao país estudado, mas buscando-se um olhar crítico e multicultural daquela nacionalidade. Cabe destacar que as apresentações foram realizadas em inglês e português, demandando dos alunos ampla preparação, ensaio e produção de materiais escritos exclusivamente em inglês.

Essa ação coletiva, desenvolvida em conjunto por professores de diversas áreas, proporcionou aos estudantes um olhar amplo e interdisciplinar sobre a diversidade cultural e suas múltiplas dimensões, potencializando aprendizagens significativas e a ampliação do repertório cultural e crítico dos alunos.

Dessa forma, a fundamentação teórica construída aponta que incorporar a dimensão intercultural no ensino de inglês no Ensino Médio público brasileiro requer uma abordagem integrada, interdisciplinar e crítica, capaz de formar sujeitos éticos, politicamente posicionados e culturalmente competentes para atuar em contextos globais.

O presente trabalho estabelece essa interlocução, articulando as práticas desenvolvidas no CEFET-RJ a toda essa matriz teórica, evidenciando como a construção interdisciplinar e intercultural, materializada nas experiências pedagógicas – especialmente no projeto Feira das Nações –, contribui para a formação de competências globais e para a valorização da diversidade cultural. Essa análise fundamenta o desenvolvimento metodológico que será detalhado na seção seguinte, explicitando os procedimentos e estratégias adotadas para investigar tais práticas e seus impactos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como já foi visto na fundamentação teórica, este trabalho fundamenta-se em uma revisão bibliográfica abrangente que contempla temas centrais como a dimensão cultural, a interdisciplinaridade e o ensino de língua inglesa a partir de uma abordagem crítica e contextualizada.

Além disso, a pesquisa adota predominantemente uma abordagem qualitativa, enfocando a análise e discussão dos dados obtidos por meio de um questionário semiaberto, que constitui a principal fonte

concreta, além dos depoimentos dos alunos, para a análise das percepções dos estudantes envolvidos nas práticas relacionadas a esses temas.

Conforme ressalta Maurer (1999), esse tipo de questionário é frequentemente utilizado em estudos que buscam compreender as atitudes dos falantes e suas representações linguísticas.

Foram aplicados 47 questionários, com dez perguntas, sendo nove objetivas, oito com espaço para justificativas e comentários e uma totalmente aberta. Foram escolhidos os estudantes do 2º ano do Ensino Médio Técnico Integrado do CEFET-RJ, campus Valença, porque eles vivenciaram as práticas interculturais desenvolvidas nas aulas de língua inglesa durante o ano de 2025, quando estavam no 1º ano, assim como participaram do projeto Feira das Nações, realizado em dezembro daquele ano.

Nesse sentido, de forma geral, as questões abordam a percepção dos estudantes acerca das aulas de inglês com enfoque intercultural, incluindo debates sobre costumes variados, o valor da sensibilidade cultural e o respeito às diferenças, bem como aspectos específicos da primeira experiência com a Feira das Nações no campus.

É importante ressaltar que os estudantes foram convidados a responder de maneira anônima, voluntária e sincera, sendo designado um aluno para recolher os questionários ao término da aplicação, garantindo a confidencialidade e a integridade das respostas coletadas. Vale dizer que os dados quantitativos, especialmente aqueles provenientes das perguntas objetivas do instrumento aplicado, serão devidamente contabilizados e analisados na próxima sessão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para este estudo, foram aplicados 47 questionários nas duas turmas de 2º ano do Ensino Médio Técnico Integrado do CEFET-RJ, campus Valença — uma turma do curso de Química e outra do curso de Alimentos — no dia 22 de junho de 2026, durante as aulas de língua inglesa. Alguns alunos estiveram ausentes na ocasião, contudo, nenhum se recusou a participar da pesquisa.

A docente solicitou, de forma informal e amistosa, a colaboração dos estudantes para o preenchimento dos questionários, esclarecendo que as respostas seriam utilizadas exclusivamente para a elaboração deste artigo. Foi enfatizado que as respostas seriam completamente anônimas, pedindo-se que os alunos não identificassem a si mesmos nem a turma a qual pertenciam, a fim de preservar o sigilo. Ademais, os alunos foram encorajados a responder com total sinceridade e a se sentirem à vontade para expressar suas opiniões.

Para garantir maior liberdade e reduzir possíveis constrangimentos, a professora retirou-se temporariamente da sala, solicitando que um dos alunos recolhesse os questionários após o término do preenchimento. Ressalta-se que algumas poucas perguntas ficaram sem resposta. Todos os dados coletados foram devidamente contabilizados e serão apresentados a seguir para análise, incluindo trechos

selecionados das respostas dissertativas que enriquecem a compreensão da experiência pedagógica investigada.

A primeira questão do questionário buscou aferir o nível de interesse dos estudantes pelas aulas de língua inglesa na atualidade, utilizando uma escala que variava de “Muito baixo” a “Muito alto”. Dos 47 questionários aplicados, 25 alunos (53,19%) classificaram seu interesse como “Médio”, 17 (36,17%) como “Alto”, 2 (4,26%) como “Muito alto”, enquanto 2 (4,26%) como “Baixo” e 1 (2,13%) “Muito baixo”.

As justificativas para os níveis mais baixos indicaram diferentes dificuldades: o aluno que assinalou “Muito baixo” afirmou não ter aprendido inglês adequadamente na escola anterior; entre os que escolheram “Baixo”, um considerou a língua “muito complicada” e outro a avaliou como “fácil demais”.

Já entre as justificativas para a opção “Alto”, destacaram-se percepções positivas relativas ao dinamismo e à motivação nas aulas, como “gosto das aulas e da parte divertida de ensinar as práticas, os jogos e brincadeiras deixam mais interessante”, “o jeito que a professora trabalha deixa as pessoas mais ligadas e focadas nas aulas”, “são aulas dinâmicas que me interessam” e, “pois, eu gosto das aulas e acho muito divertido”.

Já entre as respostas que assinalaram “Médio”, prevaleceram avaliações que combinam o gosto pela disciplina com dificuldades para compreender o idioma, como “gosto muito das aulas, mas não consigo compreender muito a língua”, “tenho muita dificuldade com o inglês” e a justificativa referente à perda de parte da base do Ensino Fundamental em função do afastamento da professora da escola anterior. Essa diversidade de respostas revela um panorama heterogêneo, no qual, o interesse está associado tanto a fatores afetivos quanto a desafios relativos à aprendizagem efetiva do inglês.

A segunda questão do questionário investigou a percepção dos alunos acerca da abrangência das aulas de língua inglesa, questionando se elas extrapolam o ensino tradicional de gramática e vocabulário. Dentre os 47 respondentes, 41 (87,23%) indicaram “Sim”, 2 (4,26%) assinalaram “Em parte” e 4 (8,51%) “Não”. As justificativas dadas pelos que responderam “Sim” revelam um entendimento ampliado sobre o papel das aulas, destacando que “a língua inglesa mostra acontecimentos, tradições e nos traz mais conhecimento sobre o mundo, não ficando preso no vocabulário e na gramática” e que as atividades “nos fazem tentar entender outras culturas”.

Alguns relatos enfatizam o dinamismo e a diversidade cultural presentes nas aulas, como em “nós temos aulas dinâmicas e divertidas, além de aprendermos sobre diferentes culturas” e “trabalhamos com culturas de diversos países, indo além do vocabulário”. Outros depoimentos reforçam a interdisciplinaridade do ensino, mencionando que “as aulas ensinam além da língua, também ensinam um pouco de história e também sociologia e outras matérias ou até mesmo problemáticas na atualidade”, e “já aprendemos sobre diversos temas sociais e culturais que englobam essa língua”. Ainda, os alunos ressaltaram que o aprendizado aborda temáticas sociais e culturais relevantes, como expressa a fala: “porque

também faz com que a gente conheça outras culturas e outros temas que não são tão falados” e “acredito que as aulas de inglês vão além do ensino de gramática, pois nas aulas, temos temas relacionados à diversidade cultural”.

Um comentário particularmente significativo, que dialoga com pesquisas que apontam a limitação do ensino tradicional do inglês nas escolas ao estudo descontextualizado da gramática, observa que “as aulas de inglês ensinam além do esperado em uma escola”. Entre os que responderam “Em parte”, um aluno esclareceu: “O objetivo até pode ser esse, mas na prática, muitos alunos veem o inglês como uma matéria ‘menos importante’”, evidenciando, assim, a persistência de desafios na valorização do idioma no contexto escolar. Esses resultados indicam que a grande maioria dos estudantes reconhece o caráter intercultural e multidimensional das aulas de língua inglesa.

A terceira pergunta do questionário investigou a frequência com que os alunos tiveram a oportunidade de aprender sobre culturas, costumes e modos de vida de diferentes países e povos durante as aulas de inglês. Entre as respostas, 38 estudantes (80,85%) assinalaram a opção “Frequentemente”, enquanto o restante indicou “Às vezes”.

Nas justificativas, os alunos relataram exemplos que refletem essa vivência cultural, utilizando expressões como “aprendi da cultura de alguns feriados em diversos países, o que muda entre eles, etc.”, “aprendi que o conceito de beleza varia em cada cultura.”, “aprendi sobre os feriados e costumes de outras culturas ao redor do mundo”, “aprendi sobre os padrões de beleza de diversos países e outros temas como a religiosidade como o templo dos ratos na Índia” e “alguns modos diferentes de cada país celebrar a Páscoa, por exemplo.” Esses depoimentos indicam que as aulas proporcionaram um contato significativo com a diversidade cultural, ampliando o repertório dos alunos para além dos aspectos linguísticos formais.

A quarta pergunta do questionário foi: “As discussões realizadas em sala sobre temas como estereótipos, preconceitos, multiculturalidade e diversidade cultural contribuíram para ampliar sua visão de mundo?” As opções de resposta eram: () Sim, muito; () Sim, um pouco; () Pouco; () Não contribuíram. Do total de 47 respondentes, 30 alunos (63,83%) assinalaram “Sim, muito”, 15 (31,91%) escolheram “Sim, um pouco” e 2 (4,26%) indicaram “Pouco”.

Entre as justificativas apresentadas, destacam-se as seguintes declarações dos estudantes: “pois além de melhorar nosso inglês, melhora os conhecimentos pelo mundo em volta”; “sim, pois esses temas devem ser debatidos em ambientes como a escola, para que as pessoas saiam da sua própria realidade e vejam que o mundo tem muitos tipos de pessoas diferentes, em situações diferentes”; “ao trabalhar com as diferenças culturais, consegui observar a diversidade”; e “porque faz a gente refletir a maneira que isso afeta a vida de todos e como faz a gente não ter mais preconceitos”. Esses resultados indicam que as discussões em sala com foco em estereótipos e diversidade cultural foram reconhecidas pela maioria dos alunos como uma

contribuição significativa para a ampliação de sua visão de mundo, evidenciando a eficácia da abordagem adotada no ensino de língua inglesa.

A quinta pergunta do questionário foi: "Após participar dessas atividades, você acredita que passou a respeitar mais ou compreender melhor pessoas de diferentes culturas?" As opções de resposta eram: () Sim; () Não; () Não sei responder. Do total de 47 respondentes, 35 alunos (74,47%) responderam "Sim", 2 (4,26%) assinalaram "Não", justificando que já respeitavam antes, e o restante, 10 alunos (21,27%), indicaram "Não sei responder".

Entre as justificativas apresentadas pelos estudantes, destacam-se declarações como: "saber o que a cultura é para certo lugar ajuda a compreender e respeitá-la."; "vi que cada um tem um jeito e sua forma de lidar com as coisas."; "fiquei com a cabeça mais aberta"; "essas atividades te ajudam a diminuir o individualismo"; "eu sempre respeitei, mas as aulas ajudaram a compreender melhor"; e "porque aprendi a me colocar mais no lugar do outro e se fosse comigo, eu queria que tivesse o mesmo respeito". Esses dados indicam que a maior parte dos estudantes percebeu um impacto positivo das atividades na ampliação do respeito e da compreensão cultural, reforçando a contribuição dos conteúdos trabalhados para a formação cidadã.

A sexta pergunta do questionário foi: "Como você avalia a experiência da Feira das Nações realizada no CEFET-RJ?" As opções de resposta foram: () Excelente; () Muito boa; () Boa; () Regular; () Ruim. Dos 47 respondentes, 12 alunos (25,53%) avaliaram a experiência como "Excelente", 10 (21,28%) como "Muito boa", 12 (25,53%) como "Boa" e 13 (27,66%) como "Regular". É relevante destacar que nenhuma resposta indicou "Ruim". Entre os estudantes que assinalaram "Regular", algumas justificativas apontaram o caráter cansativo do projeto e uma sensação de insegurança por se tratar da primeira experiência com esse tipo de atividade, além de algumas críticas à organização dos grupos.

Por outro lado, aqueles que classificaram a Feira como "Excelente", "Muito boa" ou "Boa" destacaram seu caráter inovador e enriquecedor, manifestando percepções como "foi muito legal de se fazer e muito diferente", "muito importante para compreendermos culturas diferentes", "foi uma atividade completamente diferente do que estamos acostumados", "foi uma experiência de muito aprendizado sobre novas culturas" e "proporciona/abrange diversas áreas e matérias e jeitos de se apresentar diferentes". Esses resultados indicam uma avaliação majoritariamente positiva da Feira das Nações, reconhecendo seu papel como oportunidade pedagógica diferenciada e integradora.

A sétima pergunta do questionário indagou: "O que a Feira das Nações mais contribuiu para o seu aprendizado?", apresentando as opções: () Aprender inglês; () Conhecer novas culturas; () Trabalhar em equipe; () Desenvolver a criatividade; () Refletir sobre diferenças culturais; e () Outro. Os alunos puderam escolher mais de uma alternativa, resultando no seguinte total de respostas: aprender inglês (11), conhecer novas culturas (33), trabalhar em equipe (18), desenvolver a criatividade (22), refletir sobre diferenças

culturais (14) e outros (3), que incluíram justificativas como “comer coisas diferentes”, “rir com os meus amigos e me divertir fazendo as maquetes” e “notas em outras matérias”.

Entre as justificativas apresentadas, alguns alunos destacaram que “foi necessário desenvolver a criatividade para ornamentar a sala de aula de acordo com a cultura do país”, “foi uma experiência diferente e boa para o aprendizado”, “foi muito legal, aprendi muito sobre outras culturas”, “não sou bom com equipes, então, tive que aprender muito isso” e “conheci e entendi a importância de muitas culturas, além de praticar muito o inglês”. Esses depoimentos evidenciam que a Feira das Nações foi percebida como um espaço rico e multifacetado, contribuindo simultaneamente para o aprendizado linguístico, cultural e para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e criativas.

A oitava pergunta do questionário foi: "Você considera que aprender inglês por meio de temas culturais e sociais torna as aulas mais interessantes?", oferecendo as opções: () Sim, muito mais interessantes; () Sim, um pouco mais interessantes; () Não faz diferença; () Não. Dos 47 respondentes, 36 alunos assinalaram “Sim, muito mais interessantes” e 11 optaram por “Sim, um pouco mais interessantes”. Não houve respostas que indicaram “Não faz diferença” ou “Não”, nem justificativas adicionais, já que a pergunta não previa espaço para explicações. Esses resultados evidenciam um consenso claro entre os estudantes sobre a importância dos temas culturais e sociais para tornar as aulas de inglês mais atrativas e envolventes.

A nona pergunta do questionário foi totalmente aberta: “Qual atividade ou tema trabalhado nas aulas de inglês mais marcou você nos últimos dois anos?”. As respostas foram bastante variadas, refletindo a diversidade de experiências dos alunos. Destacam-se 18 menções à Feira das Nações, considerada uma atividade marcante por muitos estudantes. Sete alunos citaram o trabalho com o vídeo TED Talk “The danger of a single story”, da autora Chimamanda Ngozi Adichie (2009). Outros temas que se destacaram foram os seminários sobre padrões de beleza pelo mundo (9 citações) e a análise da música “They don’t really care about us”, de Michael Jackson (6 citações). Também foram mencionados, entre outros, o trabalho sobre povos indígenas do estado do Rio de Janeiro (2 citações), a abordagem sobre o templo dos ratos na Índia (8 citações) e o estudo de como a Páscoa é celebrada em diferentes países (4 citações). Esses resultados demonstram a pluralidade de temas culturais e sociais abordados nas aulas de inglês e a relevância dessas atividades na vivência dos alunos.

Na décima pergunta, tivemos: “Na sua opinião, qual é a principal importância das aulas de inglês na escola?”, com as opções: () Aprender gramática; () Aprender a se comunicar em inglês; () Conhecer outras culturas; () Preparar-se para o mercado de trabalho; () Tornar-se uma pessoa mais crítica e consciente; e () Outro. Muitos alunos assinalaram mais de uma alternativa ou todas as opções. O número de respostas por alternativa foi: aprender gramática (10), aprender a se comunicar em inglês (29), preparar-se para o mercado de trabalho (14), tornar-se uma pessoa mais crítica e consciente (11), conhecer outras

culturas (16) e outro, com a justificativa “viajar para lugares que tenham o inglês” (2). Esses resultados indicam que os estudantes percebem que o ensino de inglês vai muito além da gramática, tendo objetivos relacionados à comunicação, à ampliação cultural, à preparação profissional e ao desenvolvimento crítico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo ressaltou a importância da dimensão intercultural no ensino de língua inglesa no Ensino Médio público, evidenciando que práticas pedagógicas integradas e interdisciplinares promovem uma aprendizagem significativa para a formação de sujeitos críticos, éticos e culturalmente competentes.

Os dados coletados no CEFET-RJ, campus Valença, indicam que a maior parte dos alunos reconhece que as aulas vão muito além da gramática, ampliando seu repertório cultural, a sensibilidade para a diversidade e o respeito às diferenças, em consonância com as competências situadas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

A experiência da Feira das Nações, em particular, destacou-se como uma estratégia eficaz para materializar as orientações curriculares, integrando conteúdos linguísticos a experiências culturais e trabalhos colaborativos. Essa ação interdisciplinar revelou-se fundamental para o engajamento dos estudantes, promovendo não apenas o aprendizado do idioma, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, criatividade e consciência intercultural.

Na perspectiva teórica, os resultados reforçam preceitos de autores como Morin (2000) e Byram (2008), que defendem educação linguística centrada na complexidade, no diálogo intercultural e na formação cidadã. Ademais, a articulação de dimensões sociais e políticas no ensino da língua, alinhada a estudos de Fairclough (2010) e Canagarajah (2013), reitera a função crítica do ensino de inglês na promoção da justiça social e da reflexão ética.

Por fim, pode-se refletir que a incorporação consistente de temas sociais e interculturais no currículo de inglês se mostra uma via indispensável para superar o ensino tradicional restrito à gramática, respondendo tanto às orientações nacionais quanto às demandas de uma sociedade globalizada e pluralista.

Assim, este trabalho leva a concluir que o ensino de inglês no Ensino Médio público ganha efetividade e significação ao conectar a língua com as múltiplas realidades culturais e sociais vividas e percebidas pelos alunos, consolidando-se como um espaço formativo amplo e transformador.

REFERÊNCIAS

ACÁCIO, T. M. **A disciplina de língua inglesa no ensino médio das escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura.** 2022. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

BEANE, J. A. **Interdisciplinary curriculum: design and implementation**. 2. ed. Alexandria: ASCD, 1997.

BENNETT, M. J. Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: KIM, Y. Y. (ed.). **The International Encyclopedia of Intercultural Communication**. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2017. p. 1–10.

BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Edited and introduced by John B. Thompson. Translated by Gino Raymond and Matthew Adamson. Cambridge: Polity Press, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

CANAGARAJAH, S. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. **Applied Linguistics**, v. 34, n. 5, p. 516-535, 2013.

_____. **Negotiating Translingual Literacy: an Ethnographic Study of Immigrant Students**. Routledge, 2013.

CANDAU, V. M. F. Educação intercultural crítica: caminhos para a justiça social. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 967-985, 2012.

CRUZ, L. de A. A aplicabilidade das diretrizes propostas pela BNCC no ensino de Língua Inglesa em uma escola pública. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 9, 2022.

DEARDORFF, D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. **Journal of Studies in International Education**, v. 10, n. 3, p. 241-266, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. 3. ed. London: Routledge, 2010.

FERNANDEZ, L. S. O acesso à língua inglesa nas escolas públicas brasileiras: desafios e perspectivas. **Revista Babel**, 2023.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. Palgrave Macmillan, 2014.

GRADDOL, D. **English Next**. London: British Council, 2006.

HORNBERGER, N. H. **Continua of biliteracy: an Ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings**. Multilingual Matters, 2003.

KLEIN, J. T. **Interdisciplinarity: history, theory, and practice**. Detroit: Wayne State University Press, 1990.

LEFFA, V. Z. **Linguagem e poder no ensino**. Vozes/Pontes, 2011.

LIMA, M. G. S. Ensino público de inglês: desafio entre gramática e cultura. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 1243-1260, 2011.

MAURER, B. Quelles méthodes d'Enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique? In: CALVET, L.-J.; DUMONT, P. **L'enquête sociolinguistique**. Paris: L'Harmattan, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2000.

MOITA LOPES, L. P. da. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In: **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. da. O conflito cultural em sala de aula: intervenção pedagógica e consciência crítica. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 275-287, 2004.

OECD. **Global competence for an inclusive world**. Paris: OECD Publishing, 2018.

_____. **Preparing youth for inclusive societies: the role of global competence**. Paris: OECD Publishing, 2025.

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

RAJAGOPALAN, K. The politics of English teaching. **ELT Journal**, v. 59, n. 3, p. 317-319, 2005.

SALGADO, A. **Educação linguística crítica: práticas reflexivas e engajadas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

_____. Dimensão crítica e ensino de línguas: perspectivas atuais. **Revista Linguagens**, v. 17, p. 45-59, 2021.

SIQUEIRA, M. de O. Identidade e linguagem na construção intercultural. **Revista Língua & Literatura**, v. 13, n. 2, p. 89-102, 2013.

SILVA, J. C. da. A dimensão intercultural no ensino de línguas: formação de sujeitos críticos e reflexivos. **Educação em Foco**, v. 23, n. 2, p. 240-265, 2016.

SOARES, M. A interdisciplinaridade nos currículos escolares: desafios e perspectivas. **Educação em Revista**, v. 20, n. 35, p. 75-84, 2004.

UNESCO. **Education for international understanding: policies and practices for peace and human rights**. Paris: UNESCO Publishing, 2023.