

IV

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E O CONCEITO DE CIDADANIA GLOBAL: UM CAMINHO PARA APRENDER A VIVER COM OUTRO

Paloma Reis Soares⁸

Luany Portella Silva⁹

RESUMO

Este artigo discute a importância de integrar a noção de cidadania global ao ensino de Língua Inglesa, especialmente no contexto educacional brasileiro. Diante de um mundo marcado pela interconectividade e diversidade cultural, destaca-se a necessidade de uma educação que valorize o respeito às diferenças e combata visões homogeneizadoras. O ensino tradicional do inglês, centrado nos modelos britânico e norte-americano, é criticado por reforçar hierarquias linguísticas e negligenciar a pluralidade dos falantes não nativos. Em contraponto, propõe-se uma abordagem intercultural, que compreende a língua como prática social situada, simbólica e cultural. A cidadania global é apresentada como uma postura ética e política, que reconhece o direito à diversidade humana e promove a convivência respeitosa entre diferentes culturas. Autores como Rajagopalan, Kumaravadivelu, Anjos, Kramersch e Weissmann sustentam as reflexões teóricas do texto. Ressalta-se, ainda, o papel do professor como mediador nesse processo formativo, ao proporcionar aos alunos o reconhecimento de si e do outro na língua aprendida. A proposta está alinhada aos quatro pilares da educação (saber ser, saber conhecer, saber conviver e saber fazer), contribuindo para uma prática pedagógica crítica, empática e socialmente engajada. Assim, o ensino de inglês deixa de ser mera aquisição linguística e passa a ser instrumento de formação cidadã em um mundo globalizado.

Palavras-chave: ensino de inglês; cidadania global; abordagem intercultural; diversidade; formação crítica.

ABSTRACT

This article discusses the importance of integrating the notion of global citizenship into English language teaching, especially in the Brazilian educational context. In a world characterized by interconnectivity and cultural diversity, it highlights the need for education that values respect for differences and challenges homogenizing views. Traditional English teaching, focused on British and American models, is criticized for reinforcing linguistic hierarchies and neglecting the plurality of non-native speakers. In contrast, an intercultural approach is proposed, understanding language as a situated social, symbolic, and cultural practice. Global citizenship is presented as an ethical and political stance that recognizes the right to human diversity and promotes respectful coexistence among different cultures. Authors such as Rajagopalan, Kumaravadivelu, Anjos, Kramersch, and Weissmann support the theoretical reflections of the article. The role of the teacher as a mediator in this formative process is also emphasized, providing students with the opportunity to recognize themselves and

⁸ Mestre em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS), licenciada em Letras com Língua Inglesa (UEFS), membro do Laboratório de antropologia Mandacaru (UEFS). Email: paloma.aleoncio@gmail.com

⁹ Graduada em Letras com Língua Inglesa (UEFS). Professora de Educação Bilingue em Língua Inglesa.

others in the language learned. The proposal aligns with the four pillars of education (learning to be, learning to know, learning to live together, and learning to do), contributing to a critical, empathetic, and socially engaged pedagogical practice. Thus, English teaching ceases to be mere linguistic acquisition and becomes an instrument for citizenship formation in a globalized world.

Keywords: English teaching; global citizenship; intercultural approach; diversity; critical education.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade interdependente e marcada pela diversidade. Com o fortalecimento dos laços internacionais e o avanço das tecnologias da informação, o contato intercultural tem se intensificado, tornando as relações entre povos e culturas cada vez mais estreitas. Nesse cenário, somos constantemente convidados a nos reconhecer como participantes de uma vida social ampliada, que ultrapassa os limites do território nacional e local. Contudo, mesmo diante desse cenário de conexões crescentes, ainda falhamos em construir dinâmicas relacionais verdadeiramente harmônicas. Atritos e divergências emergem com frequência, muitas vezes mediados pelas mesmas tecnologias que deveriam aproximar.

Diante desse contexto, torna-se urgente o fortalecimento de uma noção de cidadania global que favoreça a convivência respeitosa entre diferentes identidades e culturas. A educação, nesse sentido, figura como um dos principais instrumentos de formação para a vida em um mundo plural. É por meio do processo educacional que sujeitos singulares se reconhecem como parte de uma coletividade complexa e diversa. No caso específico do ensino de línguas, esse processo assume papel ainda mais estratégico, uma vez que as línguas são simultaneamente produtoras e produtos de identidade e cultura. Elas carregam sentidos históricos, sociais e simbólicos que, quando trabalhados de forma crítica, podem fomentar visões mais amplas e respeitosas sobre o outro e sobre si mesmo.

No Brasil, o ensino da Língua Inglesa enfrenta desafios históricos e estruturais que comprometem seu potencial formativo. Muitas vezes, esse ensino desconsidera as especificidades socioeconômicas, políticas e culturais dos estudantes, além de negligenciar a diversidade cultural dos falantes da língua inglesa ao redor do mundo. Como resultado, prevalece uma abordagem que dissocia o idioma de sua dimensão intercultural, limitando-o a estruturas linguísticas e fórmulas comunicativas descontextualizadas. Faz-se necessário, portanto, um reposicionamento pedagógico

que reconheça o ensino de inglês como espaço de manifestação da diversidade humana, articulando língua, cultura, identidade e educação.

Nesse sentido, este artigo propõe uma reflexão sobre práticas pedagógicas voltadas ao ensino de inglês que incorporem a perspectiva da cidadania global. Essa abordagem compreende que ensinar uma língua adicional é também ensinar modos de ver e estar no mundo. A cidadania global, enquanto princípio educativo, pressupõe o cultivo de valores como respeito, empatia, diversidade e justiça social — princípios que atravessam a formação do professor, dos estudantes e da comunidade escolar como um todo. Ao adotar tal perspectiva, o ensino de inglês deixa de ser apenas um instrumento funcional e passa a se constituir como prática cultural, política e ética, contribuindo para a construção de sujeitos críticos e conscientes de seu papel em uma sociedade global.

É nesse contexto que emerge a necessidade de práticas pedagógicas que transcendam a simples instrumentalização da língua, privilegiando o desenvolvimento de competências interculturais nos alunos. Tais competências não envolvem apenas a capacidade de se comunicar com pessoas de outras culturas, mas também a habilidade de compreender e respeitar diferentes visões de mundo, reconhecer desigualdades e agir com responsabilidade ética em contextos diversos. O ensino de inglês, ao incorporar essas dimensões, pode colaborar significativamente para a formação de cidadãos comprometidos com a transformação social, atentos às inter-relações locais e globais.

Portanto, discutir o ensino de inglês sob a ótica da cidadania global implica repensar tanto os conteúdos quanto os métodos, descolonizando práticas e questionando paradigmas hegemônicos. Significa promover uma educação linguística que valorize as múltiplas vozes, experiências e repertórios culturais presentes em sala de aula, possibilitando aos alunos não apenas aprender um idioma, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre as relações de poder, identidade e pertencimento que atravessam o uso das línguas no mundo contemporâneo.

2 LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE: REFLEXÕES SOBRE PROBLEMÁTICAS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

O conhecimento científico e a prática pedagógica vêm passando por

transformações significativas nas últimas décadas. No entanto, apesar dos avanços nas pesquisas e nos debates educacionais, tais mudanças ainda ocorrem de forma gradual e, muitas vezes, não alcançam todas as esferas da educação formal — especialmente quando se trata do ensino de línguas estrangeiras. A partir das discussões desenvolvidas ao longo da disciplina *Língua, Educação, Cultura e Identidade*, evidencia-se o papel central do professor como agente crítico de sua própria prática, especialmente no que diz respeito à superação de modelos tradicionais de ensino ainda presentes em muitas salas de aula.

No caso do ensino de inglês, essa crítica se torna ainda mais urgente diante de diversas problemáticas que comprometem tanto a eficácia pedagógica quanto a construção de uma educação linguística mais justa e significativa. Um dos primeiros entraves a serem enfrentados é o predomínio do paradigma do falante nativo (*native speakerism*), que estabelece o inglês britânico ou norte-americano como os únicos modelos legítimos de uso da língua. Essa ideologia, como aponta Holliday (2005), promove uma hierarquia simbólica que desvaloriza os professores e estudantes brasileiros, que são vistos como eternamente "não proficientes", por não se aproximarem da pronúncia ou do estilo de fala dos falantes nativos. Isso contribui para a insegurança docente, para a baixa autoestima linguística dos estudantes e para o distanciamento entre o sujeito e o objeto de aprendizagem.

Essa lógica se sustenta em um modelo colonial de ensino de línguas, em que a língua inglesa é tratada como patrimônio exclusivo das nações centrais, enquanto os contextos periféricos são vistos como locais de consumo, e não de produção legítima de conhecimento linguístico. Tal perspectiva reforça uma abordagem descontextualizada e elitista, que ignora o potencial do inglês como língua franca — ou seja, como língua de comunicação entre pessoas de diferentes nacionalidades, falada por uma maioria de usuários não nativos.

Além disso, observa-se nas escolas brasileiras — sobretudo nas redes públicas — a prevalência de práticas pedagógicas tradicionais, fortemente centradas na memorização e repetição de estruturas gramaticais, com pouco espaço para a escuta ativa, o diálogo e a construção coletiva do saber. Essa estrutura hierárquica da sala de aula, na qual o professor ocupa a posição de autoridade detentora do saber e o aluno é reduzido à condição de receptor passivo, fragmenta o processo educativo. Mesmo com a crescente discussão sobre metodologias mais dinâmicas, como o ensino por projetos ou o uso de tecnologias, tais mudanças ainda encontram

resistência por parte de muitos profissionais, seja por falta de formação continuada, seja pelas condições precárias de trabalho.

É nesse ponto que a reflexão sobre os paradigmas educacionais se mostra essencial. Rajagopalan e Borges (2009) nos lembram que os paradigmas não são neutros nem imutáveis: eles respondem a desafios históricos e contextuais, sendo moldados a partir da prática concreta em sala de aula. A Linguística Aplicada, nessa perspectiva, não deve apenas aplicar modelos teóricos prontos, mas questionar seus próprios fundamentos, propondo abordagens que sejam sensíveis às realidades locais.

A interpretação de Rajagopalan remete-nos à nossa própria de que a filosofia da linguística aplicada deve servir, ainda, para repensarmos a evolução da LA em termos paradigmáticos. E os paradigmas estão relacionados diretamente ao próprio desenvolvimento das reflexões teóricas e práticas em diferentes instâncias (diferentes instâncias, diferentes paradigmas) que advêm dos próprios desafios impostos pela área (BORGES, 2009, p.52).

Outro aspecto crítico está relacionado ao descompasso entre os conteúdos ensinados e as experiências socioculturais dos alunos. Livros didáticos importados ou padronizados nacionalmente costumam apresentar vocabulário, temas e situações comunicativas alheios ao cotidiano dos estudantes das periferias brasileiras, especialmente aqueles do interior e de regiões historicamente marginalizadas. Isso gera um apagamento da identidade dos alunos no processo de aprendizagem e torna a experiência escolar ainda mais distante da vida concreta.

A essa problemática soma-se a desvalorização da disciplina de inglês nas escolas públicas. Frequentemente ofertada com carga horária reduzida, sem infraestrutura adequada e com ausência de políticas públicas de formação docente continuada, a língua inglesa ocupa um lugar secundário no currículo, mesmo sendo obrigatória. Esse contexto exige do professor um esforço constante de reinvenção, para que possa desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e inclusivas, apesar das adversidades.

Ao refletirmos sobre o conceito de paradigma, compreendemos que ele envolve a necessidade de rever, analisar e transformar aquilo que antes era tido como certo e imutável. O predomínio dos modelos tradicionais fragmentou o processo educativo, reduzindo os estudantes à condição de receptores passivos do conhecimento. Essa visão ainda se mantém, especialmente no ensino de línguas,

mesmo diante dos avanços tecnológicos e das novas possibilidades de interação que poderiam promover uma aprendizagem mais ativa e colaborativa. Tal cenário gera consequências negativas, pois impede que o aluno se reconheça como um sujeito ativo e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

Um exemplo emblemático desse modelo ultrapassado é a estrutura hierárquica tradicional da sala de aula, na qual o professor detém todo o saber, enquanto o aluno se limita a ouvir e repetir. Nesse sistema, o conteúdo ministrado pode refletir as próprias limitações do modelo tradicional, perpetuando práticas obsoletas e pouco eficazes. Em contrapartida, um modelo educacional horizontal valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes, reconhecendo suas experiências como ponto de partida fundamental para o processo educativo. Essa abordagem torna a aprendizagem mais significativa e adequada às realidades dos alunos, promovendo sua autonomia, engajamento e capacidade crítica.

A transição do paradigma tradicional para um modelo mais complexo e interativo está intimamente relacionada à superação de inseguranças e resistências presentes tanto em professores quanto em alunos. Mudar implica sair da zona de conforto e enfrentar desafios, mas é justamente dessa ruptura que emergem novas formas de construção do saber (Behrens, 2007). Diante da realidade atual do ensino de inglês, torna-se urgente repensar essas práticas e desenvolver abordagens que dialoguem com a pluralidade cultural dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada.

Nesse cenário, identidade e cultura assumem papel central para despertar e sustentar o interesse pela língua estrangeira. Todavia, esse desafio se mostra particularmente complexo em escolas públicas, onde a disciplina de Inglês frequentemente sofre com a desvalorização e a escassez de recursos. O professor, diante dessas dificuldades, precisa reinventar suas estratégias pedagógicas e lutar pelo reconhecimento de seu trabalho, elaborando metodologias que considerem o universo sociocultural dos alunos e suas especificidades.

Por fim, é importante reconhecer que a superação dessas barreiras exige também um compromisso com uma educação que promova diversidade, inclusão e justiça social. A centralidade da identidade e da cultura no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira não pode ser ignorada. O ensino de inglês precisa dialogar com a pluralidade linguística e cultural do país, reconhecer os saberes dos estudantes e permitir que eles se vejam como protagonistas e usuários

legítimos da língua — independentemente de sua origem, sotaque ou classe social.

Repensar o ensino de inglês é, portanto, mais do que mudar métodos: é enfrentar estruturas ideológicas, curriculares e institucionais que perpetuam desigualdades. Nesse processo, o educador torna-se um mediador sensível, crítico e engajado, capaz de transformar a sala de aula em um espaço de resistência e criação de novos sentidos para a linguagem, a aprendizagem e a cidadania.

3 PARA ALÉM DO FALANTE NATIVO: REPENSANDO AS FRONTEIRAS O ENSINO DE INGLÊS

Para que um professor encontre os métodos e técnicas adequados ao ensino de uma língua estrangeira, é necessário, no mínimo, conhecer seus alunos. Somente assim será possível adaptar os princípios pedagógicos de forma a contemplar suas necessidades reais, respeitando a natureza da realidade de cada um, seus desejos, dificuldades e parâmetros culturais. A partir disso, torna-se viável promover um ensino-aprendizagem mais satisfatório, coerente com as realidades culturais, socioeconômicas e históricas dos aprendizes. O ensino de uma língua estrangeira não pode estar dissociado da vida cotidiana do aluno; é preciso que ele perceba sentido em aprender e que possa aplicar a nova língua em seus contextos sociais. Para isso, é fundamental lançar luz sobre a identidade dos aprendizes.

Um ambiente educacional acolhedor é essencial para que o estudante se sinta seguro e confiante. Essa segurança permite que o professor desenvolva com mais precisão as habilidades que cada aluno precisa aprimorar. Rajagopalan ressalta que as línguas funcionam em uma espécie de fusão entre si, o que dificulta delimitar com exatidão onde termina uma e começa outra, especialmente quando há vínculos territoriais e culturais. É nesse contexto que se insere o conceito de interlíngua, que reconhece os elementos de transição e hibridismo linguístico na aprendizagem de uma nova língua. Segundo o autor, essa lógica também se aplica à noção de “falante nativo”: o sujeito que fala determinada língua tem o direito de reivindicá-la como sua, pois a língua não é neutra, ela é influenciada por quem a fala.

A figura do “falante nativo” está atrelada à ideia de autenticidade, de uma língua materna falada com perfeição. No entanto, segundo Perrens, os erros cometidos ao falar uma segunda língua, como o inglês, seriam consequência da

interferência da língua materna. Com isso, ele sugere que, para se falar um inglês “autêntico”, seria necessário esquecer a língua de origem — uma perspectiva com a qual discordo profundamente. Quem nasceu falando determinada língua ajudou a padronizá-la, especialmente a partir de preceitos gramaticais, e aqueles que a utilizam como segunda língua frequentemente enfrentam estigmas por não se adequarem ao modelo tido como “nativo”. As diferentes formas de falar foram marginalizadas justamente para preservar uma suposta integridade da língua, o que exclui a diversidade real de falantes.

Diante do status atual do inglês como língua franca, ainda é relevante manter uma visão determinista sobre o que é ser um “falante nativo”? Rajagopalan questiona essa lógica ao afirmar que, se uma língua não se posiciona como uma linguagem humana completa, não é possível que alguém reivindique, de forma legítima, o título de falante nativo. A língua inglesa, por exemplo, é falada em diversas partes do mundo, sendo moldada constantemente por todos os seus usuários. Assim, sustentar que ela só é bem falada por quem nasceu com ela é adotar uma postura excludente, discriminatória e incompatível com as dinâmicas de um mundo globalizado.

A identidade, por sua vez, não é mais vista como algo rígido, imutável ou pré-determinado. Com o avanço da globalização, a noção de identidade passou a ser concebida como construção em constante transformação. As culturas passaram a dialogar e se influenciar mutuamente, minimizando distâncias e promovendo convergências. Assim, a identidade assume um caráter fluido, moldando-se de acordo com experiências, momentos de vida e interações sociais. Isso reforça a ideia de que o ensino de línguas deve considerar a identidade e a realidade dos aprendizes, pois estas estão profundamente enraizadas em padrões socioculturais específicos.

A língua é um aspecto da cultura — ora a explica, ora dela é produto. Essa relação é íntima, dinâmica e cíclica. A identidade, derivada da cultura, passa por constantes processos de reconstrução, acompanhando as mudanças históricas. Portanto, o ensino de línguas deve ir além do conteúdo formal e abordar criticamente os discursos de poder que atravessam esse processo, reconhecendo que os aprendizes ocupam posições sociais diversas, muitas vezes marcadas por classe, gênero, etnia e origem geográfica. Um ensino que ignora essa dimensão

pode reforçar estereótipos e aspectos imperialistas que a própria linguística crítica busca desconstruir.

Diante disso, uma abordagem mais realista para o ensino de inglês deve aproximar a língua da realidade dos alunos, permitindo que a utilizem de forma significativa para se posicionarem no mundo. Para tanto, é urgente repensar e reformular as perspectivas tradicionais sobre o ensino de línguas, de modo a contemplar as múltiplas realidades daqueles que a utilizam. A linguagem deve ser compreendida como uma instituição de poder, e a aquisição de uma segunda língua não ocorre em um vácuo: ela parte de uma língua de base, da qual o aprendiz não pode nem deve se desvincular.

Em um mundo sem fronteiras rígidas, as línguas se cruzam, se aproximam e dialogam. É necessário desconstruir a ideia de que uma língua suplanta a outra. Devemos consolidar os conceitos de interlíngua e interculturalidade como pilares fundamentais de uma educação linguística inclusiva, crítica e transformadora.

4 O ENSINO INTERCULTURAL DE INGLÊS E A CIDADANIA GLOBAL

É possível identificar a diversidade cultural presente ao redor do mundo, e essa diversidade também se manifesta através da Língua Inglesa, pois cada falante projeta sua identidade e cultura pessoal ao iniciar o aprendizado e reivindicar a língua para si. A interrelação desenvolvida por uma comunidade linguística gera variedades manifestadas na fala, as quais se fundamentam em uma base cultural; assim, evidencia-se a pluralidade dos seus falantes. Diante dessa pluralidade, torna-se imprescindível desenvolver a noção de respeito e responsabilidade em relação a ações e comportamentos que possam ferir a integridade cultural e identitária, assim como combater discursos velados que busquem homogeneizar e hierarquizar determinadas culturas em detrimento de outras.

Infelizmente, as relações de poder, permeadas pelo meio social, refletem-se nas línguas. No caso da Língua Inglesa, é notória a propagação de uma hierarquia cultural, pois ainda se ensina um inglês imperialista, britânico ou norte-americano, idealizando uma fluência baseada não na comunicação efetiva, mas em como um falante nativo se expressa. Frequentemente, no ensino de Língua Inglesa, a cultura do outro é sobreposta à nossa. Como destaca Anjos (2019, p. 61-62): “O inglês padrão, das culturas hegemônicas, tem sido posto em muitos contextos de

aprendizagem como modelo ideal, cujo falante nativo é construído cartesianamente, como usuário/detentor de uma língua homogênea, perfeita.”

Diante desse cenário, emerge uma questão central: como se enquadra o inglês falado por não nativos? Rajagopalan (2005) destaca o distanciamento entre o inglês e a realidade identitária da maioria de seus falantes — que, em sua maioria, são não nativos —, especialmente no que diz respeito aos métodos e materiais de ensino, que frequentemente privilegiam a cultura dos países onde a língua se originou. Nesse contexto, Kumaravadivelu (2016) discute a posição de subalternidade atribuída aos falantes não nativos no processo de ensino-aprendizagem do inglês. Para desconstruir essa perspectiva hierárquica, o papel do professor de inglês torna-se fundamental: é ele quem pode promover uma abordagem que evidencie a diversidade linguística, cultural e identitária que atravessa o uso global da língua, estimulando um olhar pautado na igualdade e no respeito às diferenças.

É nesse horizonte que introduzimos o primeiro conceito que fundamenta este trabalho: o de Cidadania Global, conforme discutido por Santiago, Antunes e Akkari (2020) no artigo *Educação para a Cidadania Global*. As autoras iniciam o debate resgatando a complexidade do próprio conceito de cidadania.

É lugar comum relacionar a cidadania com aspectos legais; ter direitos e deveres para com o Estado e os seus pares. Ocorre que cidadania é um conceito complexo que só é possível ser entendido se relacionado a contextos históricos pelos quais a humanidade passou Santiago (2020, p. 691).

Além da noção de cidadania, é preciso refletir sobre o caráter global que ela pode assumir. Boaventura de Sousa Santos (2009, apud Santiago, 2020, p. 691) propõe diferentes compreensões para a globalização. As ideias que nos interessam aqui estão associadas aos conceitos de *cosmopolitismo* e de *Patrimônio Comum da Humanidade*, que, segundo o autor, integram um movimento de globalização contra-hegemônico, fundamentado na promoção e na proteção dos direitos humanos — valores que se contrapõem à lógica da globalização orientada por interesses neoliberais.

No primeiro conceito, o *cosmopolitismo*, a globalização se expressa por meio de iniciativas, movimentos e organizações que lutam contra a exclusão social, a discriminação e a destruição ambiental causadas por *localismos globalizados* e

globalismos localizados (Santos, 2009, p. 13, apud Santiago, 2020, p. 691). Já na concepção de *Patrimônio Comum da Humanidade*, a globalização está vinculada a movimentos que defendem a preservação do planeta, a sustentabilidade da vida humana e a garantia de uma existência digna para todos.

Santos (2009, apud Santiago, 2020) argumenta ainda que o cosmopolitismo só se torna viável se os direitos humanos forem concebidos sob uma ótica multicultural. Essa perspectiva permite superar a concepção moderna e restrita de cidadania — atrelada ao Estado-nação —, favorecendo diálogos interculturais com potencial emancipatório e democrático.

Desse modo, a Cidadania Global é compreendida, nesta abordagem, como uma postura ética e política de reconhecimento do direito à humanidade: o direito de existir e se expressar em sua diversidade. Essa noção implica uma prática cidadã fundamentada no respeito, na convivência e na aprendizagem com o outro.

Considerando que o inglês é uma língua de circulação internacional, sua aprendizagem pode — e deve — ser orientada por essa perspectiva. Desenvolver uma noção de cidadania global por meio do ensino de inglês significa, portanto, cultivar valores como o respeito à diversidade, a escuta sensível e a valorização de múltiplas formas de existência e expressão cultural.

Não é possível falar em cidadania global sem pautar como princípios para a sua consolidação o respeito e aceitação da diversidade humana. Sem dúvida, a educação é uma via privilegiada para a construção da cidadania global (Santiago, 2020, p. 691).

Como já foi mencionado, apenas a partir de uma postura consciente em relação à diversidade cultural do gênero humano é que se supera uma concepção limitada de cidadania. Assumimos, enquanto professores de línguas, o direcionamento oferecido pelo conceito de *interculturalidade* por considerá-lo mais adequado, já que o termo *multicultural* pressupõe “um conjunto de culturas em contato, mas sem se misturar” (Weissmann, 2018, p. 24), enquanto o intercultural se caracteriza por uma “posição intermediária, reciprocidade, interação, interpondo uma forma de estabelecer uma ponte, uma intermediação, um encontro, para formar uma rede na interculturalidade” (Weissmann, 2018, p. 26).

Considera-se, então, que é por meio da orientação intercultural que “os estudantes podem aprender a perceber nuances antes não vistas para melhor se

relacionarem com olhares mais integradores e menos preconceituosos, não só com os estrangeiros, mas com as pessoas ao seu redor” (Oliveira, 2012, p. 101). No entanto, essa abordagem não pode ser compreendida como mera apresentação exótica de elementos culturais destacados e alheios ao estudante, sob o risco de alimentar aquilo que pretende combater. Ela precisa ser contextualizada e problematizada, para Kramsch (2017, p. 148) dentro dos estudos linguísticos a cultura “tem de ser compreendida como uma forma de produção de sentido que é relacional, histórica e que é sempre mediada pela língua e outros sistemas simbólicos.” Sobre isso, Mendes (2012, p. 361) destaca a importância de estimular os aprendizes a perceberem a língua não apenas em seus aspectos formais, mas principalmente em suas dimensões culturais e contextuais, além de reconhecerem a si mesmos como sujeitos inseridos historicamente nessa linguagem.

Ao enxergar as identidades culturais e seus elementos para além da concepção tribal ou do estado-nação, é possível construir uma noção de coletividade muito mais ampla. Uma vez estabelecida essa noção, é viável promover o desenvolvimento de uma cultura cidadã global. Nesse sentido, a manutenção de uma educação e de um ensino de Língua Inglesa voltados à cidadania global propõe o trabalho e a percepção de valores relacionados às relações entre diversos povos e suas culturas.

O ato de saber viver com o outro, respeitá-lo e aprender com ele é fundamental para a construção de uma cidadania global. Nesse sentido, Mesquita (2020) destaca que a estreita relação entre cidadania global e educação permite que os indivíduos tomem consciência de uma cidadania ampliada, que se manifesta por meio da ação e da assunção de responsabilidades pessoais e coletivas voltadas para a sustentabilidade ambiental, cultural e econômica, bem como para a promoção da paz e da justiça social (p. 18).

Nesse aspecto, percebe-se que o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa baseado nos parâmetros da cidadania global reconhece a raiz social das línguas, cuja ligação intercultural é evidente, visto que culturas e línguas no mundo estão em constante interrelação. Essa noção é fundamental para a formação e atualização do professor de inglês, afinal, não se forma um professor de línguas sem compreender a intrínseca relação entre língua, cultura, identidade e educação — pois um aspecto é produto do outro.

Os conceitos linguísticos evidenciam a fluidez e a interligação das línguas às diversas realidades, que são transformadas e atravessadas pelas mudanças socio-históricas. Por essa via, é necessário estar atento às variações produzidas pelos falantes do inglês e perceber, nessas variações, as pluralidades existentes dentro da mesma comunidade linguística. Por meio da concepção de Mesquita (2020), ao citar Delors (1998), podemos vislumbrar que o ensino do inglês vinculado à cidadania global experimenta a transversalidade da língua ao colocar em prática os quatro pilares da educação, outorgando assim que os estudantes

i) explorem a própria identidade na relação local-global (saber ser); ii) estruturam o pensamento, conscientes da sua situacionalidade cultural (saber conhecer); iii) sejam capazes de agir sobre o Outro e também com o Outro em dinâmicas de colaboração (saber conviver); iv) rentabilizem o repertório de aprendizagens em ações concretas, socialmente e globalmente responsáveis (saber-fazer). (Mesquita, pág. 33, 2020)

A língua, como principal meio de comunicação, carrega em si as dimensões da cultura e da identidade, funcionando como um elo essencial na construção da educação global. No contexto atual, o inglês desempenha o papel de língua intermediária, possibilitando o diálogo entre diferentes culturas e ampliando o acesso ao conhecimento em escala mundial. Contudo, é fundamental que essa mediação linguística valorize as diversidades identitárias de seus falantes, evitando a homogeneização cultural.

A educação global deve promover o reconhecimento dessas diferenças e incentivar uma postura de respeito mútuo, integrando saberes e experiências diversas. Assim, o ensino do inglês vai além da mera aprendizagem gramatical, tornando-se uma ferramenta para a construção de pontes interculturais, onde a identidade individual e coletiva é respeitada e enriquecida pela convivência com o plural.

Nesse processo, o aprendente conquista autonomia ao aplicar o conhecimento linguístico adquirido nas práticas socioculturais do cotidiano, posicionando-se como participante ativo nas ações diárias da língua que utiliza. Dessa forma, ele se insere nas constantes transformações culturais e linguísticas globais. Considerando a percepção linguística — que se torna global graças aos avanços tecnológicos e das mídias digitais — é essencial recordar que o

ensino-aprendizagem de uma língua, inclusive a materna, envolve inseparavelmente os aspectos linguísticos e culturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendizado de uma nova língua funciona como uma ponte para o conhecimento dos aspectos socioculturais que a permeiam, possibilitando um entendimento em uma dimensão internacional e estimulando o senso de interrelação entre diferentes povos, fundamentado na compreensão e no respeito às diferenças culturais. Cada indivíduo carrega uma bagagem sociocultural singular que, mesmo diversa, converge e dialoga no contexto da globalização. O ensino de idiomas não pode se desvincular dessa percepção, pois a consciência da intrínseca relação entre língua, cultura, identidade e educação é fundamental tanto para professores quanto para estudantes.

Língua e cultura são fenômenos inseparáveis e complementares. Por isso, desenvolver a competência global é essencial para compreender e valorizar as diversidades culturais, combatendo atitudes sociais que marginalizam grupos em desvantagem na hierarquia social. Promover uma interação respeitosa e harmoniosa entre diferentes culturas e línguas é, portanto, um compromisso indispensável. Nesse sentido, a sala de aula de Língua Inglesa deve ser um espaço para discutir as diferenças culturais, linguísticas e identitárias, reconhecendo que o respeito à diversidade é um verdadeiro ato de cidadania.

Essa abordagem amplia o papel do ensino do inglês para além do domínio linguístico, transformando-o em um instrumento para a construção de uma consciência global crítica e reflexiva. Ao abordar as pluralidades culturais, o professor estimula os estudantes a questionar estereótipos, preconceitos e hierarquias culturais naturalizadas, tornando a educação linguística uma prática formadora de cidadãos éticos e responsáveis em um mundo interconectado.

Além disso, o inglês, enquanto língua internacional e intermediária, deve valorizar as vozes e identidades dos falantes não nativos, que constituem a maioria global de usuários. Reconhecer as múltiplas variações e contextos culturais do inglês amplia o conceito de fluência, afastando-se do ideal do “falante nativo” e aproximando-se de um uso mais inclusivo e realista da língua. Essa perspectiva

fortalece a autoestima linguística dos aprendentes e promove um ambiente de aprendizagem plural e democrático.

Por fim, integrar a interculturalidade no ensino do inglês contribui para o desenvolvimento da cidadania global, baseada no respeito às diferenças, na solidariedade e no compromisso com a justiça social e ambiental. Quando estudantes entendem que a diversidade cultural é uma riqueza, ampliam sua capacidade de convivência pacífica e colaborativa — habilidades indispensáveis para os desafios do século XXI. Dessa forma, a língua inglesa deixa de ser apenas um meio de comunicação para se tornar um instrumento de transformação social e construção de pontes entre culturas e identidades.

REFERÊNCIAS

ANJOS, F. A. **Desestrangeirizar a língua inglesa**: um esboço da política linguística. Bahia: UFRB, 2019.

BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. **A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade**. Revista diálogo educacional, v. 7, n. 22, p. 53-66, 2007.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale. **Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada**. 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

HANNA, Vera Lucia Harabagi. **Globalização cultural e educação linguística**: línguacultura, interculturalidade, transdisciplinaridade. TODAS AS LETRAS, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 21-32, jan./abr. 2018.

KRAMSCH, Claire. **Cultura no ensino de língua estrangeira**. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso [online]. 2017, v. 12, n. 3 [Acessado 25 Novembro 2022] , pp. 134-152. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2176-457333606>>. ISSN 2176-4573. <https://doi.org/10.1590/2176-457333606>.

KUMARAVADIVELU, B. **The decolonial option in english teaching**: Can the subaltern act? Tesol quarterly Vol. 50, No. 1, March 2016.

MENDES, Edleise. **Aprender a ser e a viver com o outro**: materiais didáticos interculturais para o ensino de Português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012b.

OLIVEIRA, A. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural**: na fronteira com a prática de ensino. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 190-212.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Postcolonial World and Postmodern Identity**: some implications for Language teaching. D.E.L.T.A., Especial, 2005.

RUBIO, Juliana Bassani et al. **Razões da Língua: Cultura e ensino de inglês**. 2014.

SÁ, Cristina Manuela. MESQUITA, Luciana. REPINALDO, Nádia. CORREIA, Ana Margarida. **Educação em Português e cidadania global**. Cristina Manuela Sá & Luciana Mesquita (org.). UA Editora Universidade de Aveiro Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia. 1ª edição – outubro 2020.

SANTIAGO, M. C.; VARGAS ANTUNES, K. C.; AKKARI, A. **EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL**: desafios para a BNCC e formação docente. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 687–699, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54368. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/543>

WEISSMANN, Lisette. **Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade**. Constr. psicopedag., São Paulo , v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018 .